



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
INSTITUTO DE LETRAS DA UFBA - ILUFBA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TEREZINHA COELHO PESSOA LIMA

PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM  
FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA

SALVADOR  
2023

TEREZINHA COELHO PESSOA LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: DISCURSIVIZAÇÃO  
DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Santos Batista

SALVADOR  
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LIMA, Terezinha Coelho Pessoa  
PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA:  
DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E  
POLISSEMIA / Terezinha Coelho Pessoa LIMA. --  
Salvador - Bahia, 2023.  
166 f. : il

Orientadora: Adriana Santos Batista.  
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da  
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Leitura no viés discursivo. 2. Paráfrase e  
Polissemia. 3. Discursivização da Mulher. 4. Produto:  
Amostra de práticas de leitura. I. Batista, Adriana  
Santos. II. Título.

TEREZINHA COELHO PESSOA LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: DISCURSIVIZAÇÃO  
DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA**

Memorial de Formação Acadêmica apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 11 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dra Adriana Santos Batista  
Professora da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Orientadora  
Doutora em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela USP

Prof<sup>a</sup> Dra. Alba Valéria Tinoco Alves Silva  
Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras  
EXAMINADORA INTERNA

Prof<sup>a</sup> Dra. Valnecy Oliveira Correa Santos  
Instituição de Origem: Universidade Federal do Maranhão  
EXAMINADORA EXTERNA



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS), realizada em 11/12/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado PROFISSIONAL EM LETRAS no. 12, área de concentração Linguagem e Letramentos, do(a) candidato(a) TEREZINHA COELHO PESSOA LIMA, de matrícula 2022112158, intitulada PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA. Às 14:00 do citado dia, sala de defesas, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. que apresentou os outros membros da banca: Prof.ª Dra. ALBA VALERIA TINOCO ALVES SILVA, Prof.ª Dra. ADRIANA SANTOS BATISTA e Prof.ª Dra. VALNECY OLIVEIRA CORREA SANTOS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(a) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. VALNECY OLIVEIRA CORREA SANTOS, UFMA

Examinadora Externa à Iustitiação

*Alba Valeria Tinoco Alves Silva*  
Dra. ALBA VALERIA TINOCO ALVES SILVA, UFBA

Examinadora Interna

*Adriana Santos Batista*  
Dra. ADRIANA SANTOS BATISTA, UFBA

Examinadora Interna

*Terezinha Coelho Pessoa Lima*  
TEREZINHA COELHO PESSOA LIMA

Mestrando(a)

*Dedico este memorial às mulheres que são verdadeiras protagonistas de suas próprias histórias: à minha mãe Lindaura; às minhas irmãs, Marli, Dalva, Nely, Fátima, Agnes, Magna e Luísa; às minhas cunhadas, Maria, Milda e Neide. Também a uma geração de mulheres conscientes de seu papel no mundo: à minha filha, Ana Emanuela; às minhas sobrinhas: Analyz, Pollyana, Thaynara, Ana Carolina, Luana, Beatriz, Emanuela Tonassi, Mariana, Clara e Kamila; e a minha nora Paula. Certamente, há o reflexo da história de todos vocês aqui nesta produção.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por guiar as minhas ações, orientando-me no amor e no respeito ao próximo.

Aos professores, coordenadores e funcionários do ProfLetras-ILUFBA pela contribuição em minha formação docente nos anos de 2022 e 2023.

À Professora Doutora Adriana Santos Batista por ter acolhido a minha proposta de intervenção e ter dedicado parte do seu tempo para me orientar, por meio de gestos de leitura pontuais e tranquilos e por me lembrar, insistentemente, de que era necessário deixar a experiência docente sobressair na escrita deste memorial.

Aos membros da banca, à Professora Doutora Valnecy Oliveira Correa Santos, à Professora Doutora Alba Valéria Tinoco Alves Silva e ainda, ao professor doutor Geová Bezerra Guimaraes, pelas valiosas contribuições durante o processo de qualificação e pelas diferentes interpelações sobre a minha proposta de intervenção. Agradeço também à Professora Doutora Fátima Aparecida de Souza pelas considerações em meu projeto ainda embrionário.

Ao doutorando Antônio Santos, por ter aceitado dividir comigo a participação no XV SEPESQ.

A pessoas muito importantes que não estão mais entre nós: meus avós Angelina Pessoa e Antonio Pessoa; meu pai Manoel Aguiar Pessoa; minha madrinha Elzita Brito e minha sogra Ana Lima, por serem meus grandes mestres da vida.

À minha amada mãe, Lindaura Coelho Pessoa, o alicerce da nossa família, uma mulher cativante e de fé inabalável, por sua orientação, por suas preces e por ser a base de sustentação de toda a família.

Às minhas irmãs queridas por serem fonte de inspiração e minhas maiores referências e à geração de brilhantes mulheres que veio depois, minhas sobrinhas, que vem construindo lindas histórias. Gratidão especial a Marly, irmã, professora, por ter iniciado a transformação de toda uma família com sua determinação e gosto pelos estudos; a Luísa, irmã, colega de faculdade, de profissão, por tudo que vivemos juntas e pela leitura cuidadosa deste memorial e a Agnes por estar sempre por perto pronta para ajudar desde a graduação.

A meu esposo Valdevino Lima, companheiro nessa longa caminhada e aos nossos filhos Eric Lima e a Ana Emanuela Lima - Manu, dois presentes enviados por Deus, gratidão por me apoiarem e compreenderem quando me isolava em casa ou deixava de comparecer a compromissos familiares e sociais por conta das demandas do estudo e da profissão. Vocês tornaram a minha trajetória na educação muito mais simples e sempre me incentivaram a estudar.

Aos colegas da turma 8 do ProfLetras: à Joanne grande amiga que tive o prazer de reencontrar no mestrado e às queridas/o Elaine, Rosângela, a Sara, Fátima, Diana, Rita, Valmeire, Diogo, Adriana, ainda, José e Neide que vinham de longe com tanta garra, sou muito grata por vocês tornaram essa caminhada um percurso suave, por nossas trocas. Cada um, a seu modo, deixou algo de positivo em mim, espero, também, ter deixado algo de mim em vocês.

Aos meninos e meninas do CECR - Escola Parque e da Escola Estadual João das Botas por servirem de inspiração para a construção desta proposta e por me ajudarem na construção do arquivo da pesquisa.

Aos/às estudantes que já passaram por mim ao longo do exercício no Magistério, por terem me ensinado a ser professora.

Aos meus pares, pela convivência e aprendizagem. E a todas professoras e professores que dedicam um pouco de suas vidas para compartilhar saberes.

A Roseli Gonçalves dos Santos, querida amiga e colega de profissão, pela leitura da minha escrita e por poder contar com os seus feedbacks e a Augusta Cortial e Elisângela Aguiar pelo apoio e incentivo.

À Professora Doutora Ivonete Amorim, minha ex-coordenadora da Escola Parque, por me ouvir e incentivar a seguir no caminho da pesquisa, sempre com suas ponderações muito ricas.

Ao ex-gestor Gedeon Ribeiro da Escola Parque, por ter criado condições para que eu pudesse cursar o ProfLetras em 2022.

Às gestoras Marise Araújo Santos e Conceição Cerqueira da Escola João das Botas pelo acolhimento na escola e a Enir Alkemi, minha atual coordenadora, pelo seu olhar sensível para o trabalho do professor.

Enfim, agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos e que o outro tem um papel relevante em nossa evolução. Muito obrigada a todos que ajudaram a me transformar.



LIMA, Terezinha Coelho Pessoa. Práticas de leitura na sala de aula: Discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia. EF II. 2023. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Este memorial de formação de caráter propositivo está inserido na linha de pesquisa "Estudo das Linguagens e Práticas Sociais" do Programa ProfLetras, ILUFBA-EF. Ao abordar o tema leitura, na sua elaboração, considerei a interseção de três eixos: biográfico, bibliográfico e propositivo. No primeiro, de natureza autobiográfica, narro discursivamente momentos da minha trajetória de vida, o meu percurso formativo e a minha carreira no Magistério, período que coincidiu com as mudanças no sistema educacional brasileiro. No segundo, de cunho teórico, encontra-se as contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso (AD), que embasaram a construção das práticas de leitura no viés discursivo, trazendo a discursivização da mulher a partir de análise de textos focada nos processos parafrásticos e polissêmicos. No último, apresento o produto da pesquisa intitulado "Práticas de leitura: A representação da mulher com foco em paráfrase e polissemia". As atividades desta proposta de intervenção são destinadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e visam contribuir para a formação leitora dos/das estudantes, por meio de leituras no viés discursivo com ênfase na representação da mulher. Nesta pesquisa, a paráfrase é a responsável por criar dizeres, a partir do que já foi dito antes e a polissemia é o deslocamento, é o novo sentido. Esses dois conceitos são os principais instrumentos de análise de leitura, nesta proposta, pois ajudam analisar tanto os discursos que repetem padrões estereotipados em relação à mulher quanto os que rompem com as naturalizações e as cristalizações de saberes. Para isso, a pesquisa foi ancorada em estudos teórico-metodológicos no viés da AD, principalmente nas contribuições de Coracini (2005), Indursky (2020), Orlandi (2021; 2020; 2017; 2018; 2015), Pêcheux (2009; 2015) que contribuem para compreender a linguagem e a leitura na perspectiva do discurso; e, por fim, Beauvoir (2019) e Ribeiro (2019) que nos auxiliaram a abordar a representação da mulher ao longo do tempo.

Palavras-chave: Leitura, Paráfrase, Polissemia, Discursivização da Mulher

LIMA, Terezinha Coelho Pessoa. Reading Practices in the Classroom: Discursivization of Women with a Focus on Paraphrase and Polysemy. Middle School. 2023. Dissertation (Master's) in the Professional Master's Program in Literature - ProfLetras at the Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

## **ABSTRACT**

This purposeful character formation memorial is inserted in the research line "Study of Languages and Social Practices" of the ProfLetras Program, ILUFBA-EF. In addressing the theme of reading, in its development, I considered the intersection of three axes: biographical, bibliographical, and purposeful. In the first, of autobiographical nature, I narratively recount moments of my life journey, my formative path, and my career in Teaching, a period that coincided with changes in the Brazilian educational system. In the second, of theoretical nature, I present the theoretical-methodological contributions of Discourse Analysis (DA), which underpinned the construction of reading practices from a discursive perspective, bringing forth the discursivization of women through a textual analysis focused on paraphrastic and polysemic processes. In the last section, I propose the research product titled "Reading Practices: The representation of women with a focus on paraphrase and polysemy". The activities in this intervention proposal are intended for 9th-grade students in Elementary School and aim to contribute to the students' reading education through readings from a discursive perspective with an emphasis on the representation of women. In this research, paraphrase is responsible for creating new expressions based on what has been said before, and polysemy is the displacement, it is the new meaning. These two concepts are the main tools for analyzing reading in this proposal, as they will help us analyze both discourses that repeat stereotyped patterns regarding women and those that break free from naturalizations and crystallizations of knowledge. To do this, I anchored myself in theoretical-methodological studies in the perspective of DA, mainly drawing from the contributions of Coracini (2005), Indursky (2020), Orlandi (2021; 2020; 2017; 2018; 2015), Pêcheux (2009; 2015) to help us understand language and reading from the perspective of discourse, and of Beauvoir (2019) and Ribeiro (2019) to assist us in approaching the representation of women over time.

**KEYWORDS:** Reading, Paraphrase, Polysemy, Discursivization of Women

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD - Análise de Discurso

BA - Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECR Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEJB Colégio Estadual João da Botas

DCR Descritores Curriculares Regionais

EESI Escola Estadual Suzana Imbassahy

EB Educação Básica

EF Ensino Fundamental

EM Ensino Médio

FD Formação Discursiva

EB Educação Básica

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ILUFBA Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

MD Memória Discursiva

PROFLETRAS Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB Sistema de Avaliação Básica

UFBA Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação da pesquisa quanto aos aspectos teórico-metodológicos	89
Quadro 2: Atividade: Sondagem	104
Quadro 3: Atividade: Análise de representações da mulher - diferentes contextos sociais	107
Quadro 4: Atividade: Jogo: Desafio dos sentidos - Uso de Paráfrase e Polissemia	109
Quadro 5: Atividade: Discussão sobre a representação da mulher na sociedade	125
Quadro 6: Atividade: Construção de conceitos Linguagem, Paráfrase e Polissemia	126
Quadro 7: Atividade: Leitura parafrástica e polissêmica - produção de atividade prática - Desconstruindo Estereótipos	135
Quadro 8: Atividade: Leitura, interpretação - refletindo sobre o machismo	136
Quadro 9: Atividade: Análise da campanha publicitária “Mulheres no topo” com foco em paráfrase e polissemia	148
Quadro 10: Atividade: Leitura canção “Zona de Perigo” Repetição de padrões estereotipados da mulher	146
Quadro 11: Atividade: Análise letra canção “Triste, Louca ou Má” Ruptura de padrões estereotipados da mulher	149

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Meme lugar de mulher é	69
Figura 2	Charge lugar de mulher	70
Figura 3	Coisa de mulher - Raquel Vitorelo 1	83
Figura 4	Coisa de mulher - Raquel Vitorelo 2	84
Figura 5	Submissão feminina na bíblia	86

## SUMÁRIO

<b>1 MOVIMENTAÇÕES INICIAIS</b>	14
<b>2 MOVIMENTOS PELO PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO</b>	22
2.1. PRÁTICAS DE LEITURA NÃO ESCOLARIZADA: A LINGUAGEM NA PONTA DA LÍNGUA	22
2.2. PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARIZADA: “A LINGUAGEM NA SUPERFÍCIE ESTRELADA DAS LETRAS”	26
2.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA ETAPAS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30
2.4 PROFESSORA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO	35
2.4.1 Movimentos iniciais na carreira do Magistério	35
2.4.2 Movimentos pelo curso de Letras e Especializações	42
2.4.3 Movimentos pelo ProfLetras	53
<b>3 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: EIXO TEÓRICO DA PESQUISA</b>	62
3.1 PARÁFRASE E POLISSEMIA	62
3.2 OUTROS CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO	70
3.3 DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER: CONVERSA DE MENINA E MENINO	75
3.4 SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE MOVIMENTO DE SENTIDOS	79
<b>4 PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA: EIXO PROPOSITIVO</b>	89
4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	89
4.2 A ELABORAÇÃO DO MEMORIAL E A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO	91
4.3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	95
<b>5 PRODUTO DA PESQUISA: PRÁTICA DE LEITURA E A DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA</b>	99
<b>6 ALGUMAS MOVIMENTAÇÕES FINAIS</b>	156
<b>REFERÊNCIAS</b>	161

## 1 MOVIMENTAÇÕES INICIAIS

O presente memorial de formação acadêmica tem um caráter propositivo e foi intitulado “Práticas de Leitura na sala de aula: Discursivização da mulher com foco em Paráfrase e Polissemia”, trata-se de um requisito do Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras) do *campus* Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA). Neste documento, apresentamos uma proposta de intervenção sobre leitura inserida na linha de pesquisa “Estudo das Linguagens e Prática Sociais,” planejada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF). Quanto à sua estrutura, ele foi construído a partir da intersecção de três eixos: o biográfico, o bibliográfico e o propositivo.

Inicialmente, vou voltar um pouco no tempo para justificar as razões de um trabalho propositivo, quando ingressei no ProfLetras, dava aulas para turmas do 8º ano do CECR - Escola Parque, Salvador, Bahia, turma que eu pretendia acompanhar em 2023. Porém, com a mudança de gestão da escola, medidas adotadas inviabilizaram a aplicação do projeto de intervenção, já que não houve matrícula no primeiro semestre em 2023.

Vale ressaltar também que, em janeiro de 2023, período de férias, 20h de minha carga horária, foi devolvida à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. No início do ano letivo, consegui uma vaga na Escola Estadual João das Botas (EEJB), em Salvador, Bahia - cujo público vai do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. Entretanto, quando assumi a vaga, a carga horária dos professores já estava preenchida. Então, restaram apenas turmas do EM, não consegui permutar minha programação com nenhum/a colega, ainda porque era nova na escola. No segundo semestre de 2023, ante o cenário, sem expectativa de retorno às aulas no CECR-Escola Parque, pedi remoção do restante de minha carga horária para EEJB, para ocupar a vaga de uma professora que havia se aposentado. Passei a dar aulas no EF, mas não havia mais tempo hábil para aplicação da proposta de intervenção, dada a necessidade de submissão do projeto ao Comitê de Ética dentro do prazo legal.

Assim, amparada na resolução Nº 002/2022, do Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, que definiu as normas de regularização do Trabalho de Conclusão de Curso para a oitava turma do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, optamos por uma proposta de intervenção para ser aplicada posteriormente. O que não nos impede de chamar a atenção para as questões éticas na execução da proposta. Com isso dito, esperamos que a presente proposta teórico-metodológica possa contribuir significativamente para o trabalho diário das professoras e professores na sala de aula. O uso do plural majestático deve-se ao fato de que

nossas produções partem sempre da contribuição de outras pessoas, estamos, de certo modo, a todo tempo parafraseando e buscando a polissemia.

Feita a justificativa do trabalho propositivo, no primeiro eixo, encontram-se passagens da minha jornada pessoal, formativa e profissional, que delineia a minha evolução, enquanto educadora em (trans)formação. No segundo, apresento os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, explorando o universo da leitura sob uma perspectiva discursiva, com especial atenção à paráfrase e à polissemia, conceitos que serviram de dispositivos de leitura ao abordar discursivização da mulher, um tema de relevância para meninas e meninos. No terceiro e último eixo, apresentamos o produto da pesquisa: uma proposta de práticas de leitura no viés discursivo que consiste numa amostra que propõe atividades que dão visibilidade à representação da mulher na sociedade, esperando, com isso, que o/a estudante observe os discursos que repetem, mas também os que rompem com padrões estereotipados.

A escolha da temática central da proposta de intervenção decorreu da convicção de que a leitura precisa ser trabalhada na escola para contribuir com a formação leitora de docentes e discentes, particularmente, com a minha formação leitora já que, enquanto sujeita professora, estou sempre aprendendo. A discussão aqui apresentada parte da reflexão sobre a minha experiência no cotidiano da sala de aula, das interações com meus pares e dos cursos formativos, que agregaram contribuições das diferentes correntes teóricas ao meu fazer pedagógico, além de conversas com a minha orientadora, a Professora Doutora Adriana Santos Batista e de sugestões da banca de avaliação desta pesquisa.

Assim, dentre as diferentes concepções de leitura, temática da pesquisa, elegemos o desenvolvimento de práticas de leitura na sala de aula na perspectiva do discurso. Contudo, observando a característica do gênero memorial, ao trazer alguns aspectos de minha história pessoal, descritas, concomitantemente, com passagens do exercício profissional, pode-se observar apenas traços de discursividade em alguns trechos. No capítulo biográfico, foi abordado um período em que outras concepções de linguagem prioritariamente eram adotadas. Reportamos, de modo breve, também, às mudanças no ensino de língua materna no Brasil e do currículo, desde 1980, no que se refere à leitura. Assim, esse foi o contexto que me fez citar também outros teóricos que têm relação com o meu processo formativo pessoal e profissional que se deu entre as décadas de 1970 a 1990.

Nesse contexto, ressalto que em minha trajetória profissional, precisei adaptar a minha práxis pedagógica às mudanças do currículo. Em algumas ocasiões, alinhei-me às diretrizes oficiais, fui fiel ao livro didático, enquanto em outras, privilegiei a liberdade, em prol de uma proposta menos encapsulada e mais autoral. Na qual criava projetos para atender às



particularidades da sala de aula, visando uma educação mais humanizada, já que o currículo oficial, quase sempre, estava mais voltado para atender a lógica do mercado.

O meu interesse pelo trabalho com leitura na sala de aula não é recente. Isso me mostrou que o ato de ler interfere positivamente na vida do estudante, em sua formação leitora. Dessa vez, optei por trazer à tona uma leitura no viés discursivo, abordando a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia. Portanto, para a construção da proposta aqui apresentada, elegemos a Análise de Discurso (AD) - teoria/método, que fornece subsídio para criar os dispositivos de análise para os textos propostos nas práticas de leitura. Esses dispositivos de leitura, por sua vez, são os próprios conceitos usados na pesquisa, a paráfrase e a polissemia, respectivamente, a matriz do dizer e a fonte da linguagem, conforme autores/as da AD que embasam a presente pesquisa defendem.

Vale ressaltar que os conceitos paráfrase e a polissemia devem ser entendidos, conforme Orlandi (2015, 2017, 2021), dentre outros autores da AD, como processos linguísticos responsáveis pela manutenção do sentido ou pela ruptura daquilo que já foi dito antes. O sentido de uma palavra pode ser sempre outro, depende da posição-sujeito de quem a produz, isto é, da formação discursiva (FD) em que uma pessoa está inserida, da sua ideologia e das condições de produção do texto.

Considerando esses dispositivos, na construção da amostra, parte constitutiva deste memorial, para além da proposição de atividades metalinguísticas, propomos levar para a sala de aula, uma proposta de leitura na perspectiva do discurso. Apontamos, na pesquisa, a importância de o/a estudante reconhecer os processos parafrásticos e polissêmicos, ressaltando a necessidade de se observar o discurso que repete e que reproduz estereótipos em relação à mulher, mas também a relevância de se verificar os discursos que rompem com padrões machistas, misóginos e que promovem discursos de resistência.

Nesse contexto, a presente proposta de intervenção centra-se na busca de eficiência das atividades proposta na amostra, produto da pesquisa, desdobrando-se em duas vertentes interligadas entre si: uma que dá visibilidade às discussões sobre as práticas de leitura na sala de aula, que nos permite pensar a leitura como catalisador do aprendizado; outra, em que propomos a discussão acerca da representação da mulher por meio de discursos que repetem estereótipos e aqueles que rompem com o que está estabelecido socialmente, numa sociedade ainda marcada por valores patriarcais, que legitimam discursos machistas e misóginos. Logo, isso legitima a discussão sobre essas questões em sala de aula, já que devemos incentivar a formação de pessoas que saibam respeitar e valorizar a mulher.

Portanto, com o intuito de contribuir com a formação leitora e cidadã do público-alvo da pesquisa, realçamos uma temática social relevante: a discursivização da mulher. Buscamos, com esta proposta, incentivar práticas de leitura que tornem a sala de aula em um espaço de problematização da naturalização e da cristalização de saberes sobre o que é ser mulher. Conseqüentemente, em nosso planejamento didático, precisamos permitir a movimentação de sentidos - a fluidez de significados - para estimular reflexões e debates, na sala de aula, sobre verdades absolutas, bem como, silenciamentos e interpretações únicas daquilo que lemos. Indo ao encontro do que dizem estudiosos da AD, que o sentido sempre pode ser outro, mas ressaltando que não se trata de qualquer sentido.

A abordagem das práticas de leitura na sala de aula sob uma perspectiva discursiva foi respaldada por diferentes teorias: convergentes e divergentes. Aqui priorizamos apenas os pontos de convergência com o foco nos processos parafrásticos e polissêmicos, o que é reiterado e deslocado no discurso respectivamente. Preocupamos, também, em problematizar um recorte temático significativo para a vida das pessoas de um modo geral.

Corroboro o pensamento de Paulo Freire (2011, p.29), que afirmava que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Em sintonia com esse ideário freiriano, há alguns anos, em minha prática utilizo textos de interesse social de meus/minhas alunos/alunas, incentivando-os/as a compartilhar suas experiências leitoras e narrativas de vida, suas alegrias e dores.

Nesse ínterim, considerando que à medida que "mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser", conforme nos lembra Camões (2011), ao longo dos mais de trinta anos de minha trajetória profissional, vi-me sujeita a acompanhar a dinâmica dos tempos, adaptando-me às exigências de transformação da minha práxis. Isso me motivou a refletir sobre minha carreira profissional no magistério, sobre minha atuação na educação, sobre dificuldades e potências ao longo da carreira.

Ao longo do meu exercício no Magistério, porém, o meu interesse por temáticas sociais que afetam positivamente a vida das pessoas não mudou. Dito isso, a escolha do recorte temático, envolvendo a discursivização da mulher, foi resultante de duas fontes de inspiração: a primeira, a minha origem, faço parte de uma família constituída, predominantemente, por mulheres determinadas, que são protagonistas de suas próprias histórias; a segunda, está atrelada aos 'dizeres' e "não dizeres" reveladores de estudantes ouvidos, no cotidiano da sala de aula, que muitas vezes, validam e naturalizam práticas machistas e misóginas e que exigem ser problematizados.

Pude observar, tanto no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) - Escola Parque, quanto no Colégio Estadual João das Botas, localizados em Salvador, respectivamente, na região da Liberdade e da Barra, que há semelhanças nos padrões de comportamento das/dos estudantes e nos produtos culturais que consomem. Há uma tendência de naturalizar expressões estereotipadas em relação a diferentes temáticas, inclusive sobre a mulher, o que ratifica a importância da promoção de debates que abordam o respeito e valorização das meninas e das mulheres na sala de aula.

Contudo, o registro desses três eixos não foi tarefa simples, dada a necessidade de rigor teórico do gênero acadêmico, que exige uma filiação teórica. A escrita acadêmica é bem diferente da escrita dos projetos que produzimos no cotidiano escolar e isso traz responsabilidades e limites. Ante o desafio, em alguns momentos, foi necessário romper com esse rigor, pois conforme já mencionei, o eixo biográfico, por exemplo, tem especificidades que precisam ser observadas.

Desse modo, na elaboração do eixo teórico, evitamos uma “salada” epistemológica ao explorar um campo vasto de emergência do conhecimento. Então me apoie nos pressupostos da AD para embasar a construção do produto da pesquisa. Já, no eixo biográfico, ante o desafio de descrever minha história, de narrar discursivamente meu percurso formativo pessoal e profissional que se deu num período histórico em que o sistema educacional brasileiro passou por mudanças, foi necessário dar voz a diferentes teóricos.

Por fim, no eixo propositivo, recorreremos às contribuições da AD para embasar a proposta de intervenção, usamos conceitos que são os dispositivos e instrumentos de leitura alinhados com o que propunha dentre outros autores, Orlandi em diferentes obras, Pêcheux (1995, 2009, 2014). Ressalto ainda que, o reflexo da minha experiência, nesta longa trajetória na educação, transparece na amostra de práticas de leitura proposta nesta pesquisa.

A definição dos rumos desta pesquisa, passou por muita discussão, pois não havia convicção sobre qual caminho seguir, ante o leque de possibilidades. Então, aceitei a sugestão de minha orientadora, em 2022, para participar do XV Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras (SEPESQ), em parceria com o doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura e egresso do ProfLetras, Antônio Santos. Nesse evento, discutimos práticas de leitura com foco nos processos parafrásticos e polissêmicos. Essa experiência foi importante para aprofundar minha compreensão das epistemes essenciais para abordar a leitura de forma discursiva e, conseqüentemente, para trazer mais reflexividade às aulas de leitura.

Nesse contexto, conforme Manoel de Barros (2013) poeticamente nos lembra, nesta pesquisa, a prática de "repetir, repetir - até ficar diferente" foi usada. Devo ressaltar que, no

meu caso, a repetição não é um "dom de estilo", mas sim uma estratégia pedagógica. O tema escolhido já foi amplamente estudado na academia. O que nos mostra que estamos, constantemente, repetindo o que foi dito antes em outros lugares, como nos alertam Pêcheux (2009) e Orlandi (2015) em suas obras, mas, certamente, quando se repete algo, é possível também trazer algumas contribuições novas, outros olhares sobre um dado tema.

Assim, com a intenção de atestar a efetividade da leitura na perspectiva discursiva, agora com o olhar de pesquisadora, tenho exercitado, diariamente, na sala de aula, o hábito de fazer mais perguntas do que dar respostas prontas, conforme nos estimula Freire e Faundez (2014). Portanto, não propomos, nesta pesquisa, apenas produtividade leitora, mas também a criatividade dos/das estudantes. Essa postura vai ao encontro do escopo teórico-metodológico da AD, cujos questionamentos propiciam uma leitura crítica do texto, conforme nos recorda Indursky (2020). Há aqui uma tentativa de aproximar o discurso acadêmico do contexto da sala de aula de Educação Básica (EB) com a presente proposta.

Destacamos ainda que, a mostra de práticas de leitura proposta envolve diferentes materialidades discursivas sobre a mulher que pode nos ajudar a refletir sobre o modo como a mulher costuma ser representada discursivamente na sociedade, ao longo da história. Na elaboração desta proposta, foram considerados, também, os prejuízos em relação à formação leitora dos/das discentes, potencializados pelo afastamento da escola por quase dois anos, em decorrência da pandemia global causada pelo SARS-COV-2, designado como novo Coronavírus.

Ante o exposto, alguns movimentos foram necessários para refletir sobre a pesquisa e elaborar o produto pedagógico. Então, partimos das seguintes perguntas: Como as práticas de leitura viés discurso podem contribuir para a formação leitora do/da estudante? Como promover a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia na sala de aula do Ensino Fundamental?

Conforme dissemos, no último eixo da pesquisa, dado o caráter interventivo do ProfLetras, desenvolvemos um produto, uma amostra de práticas de leitura, com foco em paráfrase e polissemia, visando um aprendizado do/da estudante mais ativo, conseqüentemente, tornar a sala de aula em um ambiente, no qual os sentidos fluem livremente. Aproveitamos para dar visibilidade a um tema muito importante: a mulher.

Com essa proposta, a pesquisa tem como Objetivo Geral contribuir para a formação leitora dos estudantes por meio da proposição de práticas de leitura em sala de aula, abordando a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia para observar tanto os discursos que repetem quanto os discursos que rompem com padrões estereotipados

em relação à mulher. Desse objetivo, deriva os Objetivos Específicos: criar mecanismos para que os estudantes compreendam o papel da ideologia na interpretação de textos e como isso influencia na atribuição de sentido; propor diferentes abordagens de leitura a partir da discursivização da mulher com foco na paráfrase e polissemia; estabelecer a relação entre a leitura e as condições de produção, circulação e materialidade significativa que abordam a mulher; analisar diversos textos para identificar repetições e deslocamentos no discurso no que se refere à representação da mulher.

Nesse contexto, para problematizar as perguntas e os objetivos da pesquisa, que envolvem a construção de um produto, a presente proposta de intervenção se baseia, principalmente, em Coracini (2005), Indursky (2019; 2020), Orlandi (2021; 2015; 2017; 2018; 2020), Pêcheux (1995; 2009; 2014; 2015), que nos auxiliam compreender a linguagem na perspectiva do discurso e dar conta da concepção de leitura discursiva. Como suporte teórico, recorreremos também ao Glossário de Termos do Discurso organizado por Leandro-Ferreira (2020), que apresenta conceitos-chave da AD.

Dado o enfoque na escolarização, recorreremos a analistas de discursos que defendem a aplicação efetiva dessa teoria/método em práticas de leitura na sala de aula, tais como Bolognini; Pfeifer; Lagazzi (2009), Fernandes (2019, 2022). É importante dizer que a AD não foi originalmente concebida para ser utilizada em sala de aula, mas traz importante contribuição para nosso planejamento. Por fim, para abordar a discursivização da mulher, apoiamos ainda, entre outras autoras, em Beauvoir (2019), Grada Kilomba (2012) e Ribeiro (2019).

Quanto à abordagem da presente proposta de intervenção, elegemos uma pesquisa qualitativa, na qual propomos a leitura de sequências discursivas em diferentes materialidades significantes, focando no papel da paráfrase e polissemia para significar o texto, considerando o contexto da sala de aula do EF. Nesse sentido, foi necessário compreender que na AD não há "níveis de análise, nem etapas pré-definidas, há um objeto a ser explorado e, a partir dele, se constroem os caminhos, tendo por norte a teoria" (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 143). As atividades propostas, neste memorial, foram construídas a partir de dispositivos de leitura que visam estimular diferentes gestos de interpretação. Há a intenção de estimular o/a leitor/a a observar os processos parafrásticos e polissêmicos quanto à reprodução tanto de estereótipos quanto de discurso de resistência em relação à mulher.

No que se refere à estrutura do memorial, o presente documento está dividido em quatro capítulos. O primeiro, intitulado "Movimentos pelo percurso formativo e profissional de uma docente em constante transformação" se ocupa do eixo biográfico da pesquisa, traz

quatro seções nas quais trabalho os seguintes pontos: Práticas de leitura não escolarizada: a linguagem na ponta da língua; Prática de leitura escolarizada: A linguagem na superfície estrelada das letras; Práticas de leitura nas etapas finais da educação básica; e Professor em constante transformação, que por sua vez foi subdividida em três subseções: Movimentos iniciais na carreira do magistério; Movimentos pelo curso de letras e especializações; e por fim Movimentos pelo ProfLetras.

O segundo capítulo, por sua vez, intitulado “Práticas de Leitura na sala de aula”, corresponde ao eixo teórico da pesquisa, traz quatro seções com os seguintes títulos: Paráfrase e polissemia; Outros conceitos da AD; Discursivização da mulher: Conversa de menina e menino e, por fim Sala de aula como espaço de movimentação de sentidos.

O terceiro capítulo, intitulado “Práticas de leitura na sala de aula: eixo propositivo”, foi dividido em três seções: “Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa”; “Elaboração do memorial e a construção do arquivo”; e “A construção da proposta de intervenção”.

O último capítulo intitulado “Produto: Práticas de leitura no viés discursivo”, traz proposições de atividades de como trabalhar a leitura de textos de diversas materialidades linguísticas, que tratam da representatividade da mulher ao longo da história. Intitulei a mostra de “Práticas de leitura: A discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia”, e está dividido em seis blocos, nos quais trouxemos práticas de leitura variadas para se trabalhar o texto no viés discursivo. Esperamos, com essa proposta, contribuir para que o/a estudante possa ler, analisar e compreender a representação da mulher na sociedade de modo reflexivo crítico. Por isso, foi dada visibilidade à desconstrução de discursos estereotipados e a discursos de resistência que empoderam a mulher e incentivam o respeito.

E, finalizando a pesquisa, é apresentado algumas movimentações finais, ressaltando que se trata de uma pesquisa que cabe outras incursões, já que é um tema que sempre pode ser lido de outra forma.

## 2 MOVIMENTOS PELO PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos movimentos pelo eixo biográfico deste memorial. Trago detalhes da passagem da minha história de vida, atendendo à sugestão da banca no período da qualificação. Dou visibilidade no presente documento a passagens de minha formação pessoal em que me tornei professora da Educação Básica (EB) na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia. Aqui, estão descritos, narrados, discursivizado o meu percurso formativo e profissional, bem como o reflexo disso na *práxis* de uma docente em constante (trans)formação.

Dito isso, foi preciso fazer uma imersão no tempo, resgatando memórias que dessem conta das demandas deste documento. Isso se deve ao fato de que o gênero memorial de formação ser o eleito pela UFBA para a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de seus mestrandos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - ProfLetras.<sup>1</sup>

Nessa conjuntura, os fatos aqui narrados, descritos e/ou discursivizados dão visibilidade a diferentes sujeitos/as sociais, que passam por diferentes atravessamentos, por meio de passagens de vidas de familiares e de pessoas próximas que exerceram influência em minha formação. Há também a voz de uma aprendiz/professora/pesquisadora que foi se constituindo e se transformando ao longo da carreira. Rememoro, ainda, as aprendizagens/ensinamento na sala de aula da escola pública, pois os/as alunos/as são mestres orgânicos. Quando nos permitimos aprender com eles e com as trocas com nossos pares no cotidiano escolar, modificamos o nosso fazer pedagógico e vamos ficando melhores.

Neste capítulo, trago também breves reflexões sobre questões que envolvem o próprio sistema educacional brasileiro com sua complexidade e com suas contradições. Vale ressaltar que a discursivização, nesta pesquisa, é tomada como aquilo que está sendo dito e que parte do ponto de vista de alguém, como a ação de significar um termo, um

---

<sup>1</sup> O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. Trata-se de um curso semipresencial, com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema de Universidade Aberta do Brasil, tem por objetivo a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício na Educação Básica, visando a melhoria da qualidade do ensino. O ProfLetras possui duas áreas de concentração: Linguagem e Letramento, contando com duas linhas de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, na qual a presente pesquisa se enquadra e a outra: Estudos Literários.

acontecimento por meio do discurso, considerando aspectos sociais, históricos e culturais. Importante dizer que, quando uso a expressão leitura numa perspectiva discursiva, isso decorre do fato de minha fala partir de diferentes lugares sociais que ocupo, isto é, de diferentes interpelações ideológicas.

Muitos movimentos desta pesquisa viabilizam o encontro entre o universo acadêmico e o chão da escola. Busquei também evidenciar algumas mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nas últimas três décadas. Na segunda e terceira seções deste capítulo, dei atenção à minha atuação na sala de aula que se deu paralelamente à formação profissional tendo em vista que caminharam juntas.

Na realização desses movimentos, diferentes inscrições perpassam a escrita deste memorial, visto que o meu olhar foi atravessado por outros olhares. Isso, certamente, afetou o modo como eu significo o mundo e como apresento a minha história. Dado que os sentidos daquilo que proferimos, conforme nos diz Pêcheux (2009, p. 146-147), mudam “segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam”, já que os sentidos estão relacionados às nossas formações ideológicas. Dizer isso é importante, porque muito do que está sendo sustentado aqui passa por impressões pessoais e por interpelamentos de diferentes vozes que me constituíram ao longo de minha existência.

Provavelmente, outras pessoas que estudam/aram e/ou trabalham/aram comigo, iriam narrar os fatos, aqui apresentados, partindo de outros lugares de fala, de outras posições-sujeito/a, de outras formações discursivas. Digo isso porque, nossas práticas leitoras são particularizadas, apropriamo-nos das experiências vividas de modo particularizado, com nossas peculiaridades. Enfim, o que quero dizer é que não há uma interpretação única para um acontecimento, tampouco um discurso isento, neutro.

Quanto ao contexto profissional, por exemplo, não podemos perder de vista, que os próprios documentos oficiais, que influenciam o ensino no país, foram elaborados atendendo à lógica neoliberal e tem seus viesamentos. Eles também não são isentos, isso pode ser percebido quando se faz uma leitura mais atenta dos PCN e da BNCC. Logo, é preciso reconhecer que a sala de aula se encontra em meio às disputas ideológicas, desse modo compete a nós docentes, permitirmos que as múltiplas vozes sejam ouvidas. Para mim, essa constatação ficou clara ao rememorar algumas passagens de minha vida. Tive inclusive a oportunidade de (re)ratificar algumas concepções, algumas certezas e convicções.

Assim, por meio deste relato pude refletir sobre os diferentes atravessamentos que nos moldam e/ou nos transformam com o tempo, a depender das formações discursivas (FD) que nos constituem, mas também dos epistemes que vamos apropriando pelo caminho.



Ressalto que, na esfera pessoal, eu ocupo diferentes posições-sujeita: mulher, filha, irmã, mãe, esposa, decorrentes de outras diferentes formações discursivas, que acabam influenciando o meu fazer pedagógico e a discussão aqui proposta. Enquanto, na esfera profissional, outras vozes, ideologicamente marcadas, também são evidenciadas: a da mestranda do ProfLetras da UFBA; a da professora/aprendiz/pesquisadora que atua há mais de três décadas no chão da sala de aula de escola pública.

Dito isso, ao longo da escrita deste memorial, não mantenho uma linearidade. Em muitos movimentos, vou recorrer a *flashback* para narrar algum acontecimento pertinente, nesta reflexão. Vale dizer que consideramos o entendimento de que memorial:

É uma escrita de si, desse sujeito educador-pesquisador que se constrói no processo. E é uma escrita do outro, desse sujeito aprendiz, e por que não dizer também aprendiz-pesquisador, que se constrói nesse mesmo lugar, nesse mesmo espaço institucional que é a escola - um dos espaços de construção de saberes (Santos, 2019, p.60).

Dando-me conta disso, enquanto mestranda do ProfLetras e professora/ aprendiz que acredita que somos seres em constante (trans)formação, achei desafiador promover este relato autobiográfico, dando visibilidade tanto a meu processo formativo pessoal, quanto à minha atuação na sala de aula, local onde, nesses mais de trinta anos, muitas vezes agi pautada na intuição e outras ocasiões usava a própria sala de aula como laboratório para testar a teoria que aprendia.

Enfim, para dar conta desta missão, o presente capítulo foi dividido em quatro seções: Movimentos pelas práticas de leitura não escolarizada: “A linguagem na ponta da língua”; Movimentos pelas práticas de leitura escolarizada: “A linguagem na superfície estrelada das letras”; Movimentos pelas práticas de leitura escolarizada: Etapas finais da EB; e Movimentos de uma professora em constante transformação; e, na última, ressaltar sobre os movimentos iniciais na carreira de Magistério; movimentos pelo curso de Letras e Especializações, e por fim Movimentos pelo ProfLetras.

## 2.1. PRÁTICAS DE LEITURA NÃO ESCOLARIZADA: A LINGUAGEM NA PONTA DA LÍNGUA

Consideramos relevante apresentar alguns movimentos pelas práticas de leitura não escolarizadas com o intuito de situar melhor o/a leitor/a em relação a alguns aspectos que estão sendo retomados ao longo deste memorial. Aqui se dá visibilidade a alguns

acontecimentos de minha história, poucos anos antes de eu vir ao mundo, para que alguns fatos que estão apresentados não ficassem soltos.

No final da década de 1960, minha mãe sonhava com um destino diferente para a família que crescia. A vida de casada fez com que ela, além de serviços em casa, tivesse que ajudar em algumas tarefas da roça. Valendo-se de sua religiosidade e de suas convicções correu atrás de seus sonhos. Mulher de fibra, com seis filhas e um filho, grávida novamente, movida por sua fé, andou mais de 10 km até a Igreja de Nossa Senhora do Alívio, padroeira de Ituaçu, onde pediu sua intercessão para conseguir uma casa na cidade, pois precisava levar as filhas já crescidas e filho para a escola. Faltavam alguns meses para Luísa, a oitava filha, nascer, quando o senhor Artur Rocha, amigo da família, foi até a fazenda onde meus pais moravam, noticiando a venda de um sítio dentro da cidade, que fazia divisa com as suas terras. E, assim, com a herança que minha mãe havia recebido, foi possível comprar o referido sítio, onde ela mora até hoje.

Na época, minha mãe via a necessidade de colocar a prole na escola para oportunizar um destino diferente do dela, uma vez que a vida na roça era difícil, sobretudo para mulher. Quando criança, os seus pais mandaram-na para a casa da avó em Ituaçu, para estudar, mas ela acabou voltando para casa, da roça, por saudades deles.

A escola era vista por meus pais como redentora, como possibilidade de transformação do estilo de vida. Eles estavam certos, considerando que algumas de minhas irmãs chegaram a ajudar nos serviços da roça - um trabalho digno - no entanto, árduo. A prova disso é que muitas pessoas não trocam a vida rural pela cidade e são muito felizes por lá, têm excelente qualidade de vida, revelando leituras de mundo diferentes, prioridades diferentes. No caso do meu núcleo familiar, todos fizeram Magistério e todas as mulheres deram aulas por um tempo, mas cinco de minhas irmãs optaram por abandonar a sala de aula e seguiram outro rumo, foram em busca de melhores condições de vida, já que o salário de um professor, sem nível superior, era muito baixo.

Nos meus primeiros anos de vida, no âmbito familiar, as práticas de letramentos<sup>2</sup> não escolarizadas e escolarizadas ocorreram lado a lado. Achei relevante retroagir um pouco no tempo para dar ênfase à minha pré-escola que aconteceu em casa. A minha aprendizagem de leitura, no contexto escolar, foi antecedida pelo contato da literatura oral e por letramentos sociais não prestigiados. Meus familiares mantinham uma relação estreita com a zona rural,

---

<sup>2</sup> Street (2014, p. 122-123) usa a palavra letramento no plural “letramentos”. O letramento sem escolarização, “acontece fora da escola e da pedagogia”. Ao passo que o letramento escolarizado “é sinônimo de desempenho acadêmico”. Ele “envolve a capacidade de ler, escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal”

onde moravam meus avós maternos e quase todos os meus tios e primos e de onde se retirava a fonte de renda para sustentar uma família numerosa.

Na época, meu saudoso pai, além de atividades agrícolas, negociava gado para revendê-los a marchantes, como era designado os profissionais que abatiam bois para vender a carne em feiras públicas. Isso fazia com que tivéssemos contatos semanais com vaqueiros que traziam as rezes de outras regiões. Apenas na década de 1990, o gado passou a vir de outros estados transportados por carretas. As histórias contadas sobre o manejo do gado, as aventuras pelas estradas, relatadas pelos vaqueiros despertavam minha curiosidade.

Tudo que envolvia o campo era muito significativo, mas na escola era diferente, eu precisaria aprender a ler e escrever. Antes de frequentar a escola, a oralidade foi marcante em minha vida. Pensar nisso me fez reportar aos versos de Drummond (1999, p. 86) do poema *Aula de Português* que traz “a linguagem/na ponta da língua/ tão fácil de falar/ e de entender”. A aprendizagem era natural, sem regras, Tal qual o eu lírico do poema, eu me identificava com essa liberdade de uso da língua.

É importante ressaltar que antes de ir para a escola, em minha casa, as práticas de leitura não/escolarizadas, ou os letramentos não escolarizados e escolarizados de que fala Street (2014) caminharam juntos. Estiveram, assim, de acordo com o que o referido autor acredita ser ideal. De um lado, deparava com minhas irmãs lendo e usando a modalidade da língua padrão e, assim, eu tinha acesso aos textos escritos, ainda que não soubesse lê-los. De outro, o falar regional do campo, isto é, a presença marcante do letramento sem escolarização, pelo convívio com meus pais, familiares e amigos que frequentavam nossa casa.

Era comum nos finais de semana e nos dias chuvosos a contação de histórias, que eram adaptadas e muitas delas contadas como se tivessem acontecido de verdade. Então, as histórias *O pavão misterioso*, *Moura torta* e *Lobisomem*, dentre outras, prendiam a minha atenção e aguçavam o meu imaginário. Anos mais tarde, já na escola, meu pai havia comprado uma televisão e passei assistir ao *O Sítio do Picapau Amarelo*, programa que além de me encantar, apresentava-me histórias que não conhecia, naquela época era raro o acesso aos livros voltado para o público infantil em minha casa.

Preciso dizer que cresci cercada de pessoas fascinantes e que tinham muito a me ensinar das coisas do mundo, pessoas, essas, vítimas da escolarização tardia do país, que não tiveram acesso a uma formação escolar completa ou sequer o direito de estudar. Meu pai só havia estudado até o quinto ano, minha mãe, até o segundo, minha sábia madrinha, Elzita Brito, que não frequentou a escola e aprendeu a ler em casa. Ela foi uma das mulheres mais incríveis com quem convivi, um exemplo de vida para todos. Além de ser curandeira, que

cuidava de pessoas de toda a região, ela era uma exímia contadora de casos da vida cotidiana, com ela aprendi muito sobre a linguagem da ponta da língua.

Não era diferente, no que se refere a formação de meus tios e muitos primos - quase todos com baixa escolaridade. Eu tive o privilégio de conviver e aprender sobre a vida com muita gente não alfabetizada, que estavam sempre por perto, seja por amizade ou para prestar serviço na roça, na lida com o gado, no serviço de casa.

No que se refere ao uso da língua escolarizada, poucas pessoas ao meu redor dominavam as regras da gramática. Porém, o preconceito linguístico era bem-marcado, mesmo morando numa cidade na qual poucos habitantes sabiam usar a variedade padrão da língua. Isso justificava, em casa, na relação com minhas irmãs mais velhas, que já estavam no colégio, haver um certo monitoramento do meu modo de falar.

Havia a consciência de que as práticas letradas legitimam as disputas ideológicas e consistem em instrumento de poder e de legitimação de preconceitos. De um lado, os que sabem ler e escrever, pessoas que “sabiam falar”; de outro, as pessoas com baixa escolaridade, os que não dominam a língua padrão, as pessoas que não tiveram o privilégio de estudar, vistos como “ignorantes”. Daí evidenciar a importância de se apropriar de outros modos de falar para ocupar outros papéis sociais para além da relação familiar e com amigos próximos.

Vale dizer que a escola vai se configurar para mim a “superfície estrelada das letras”, já que as interações no convívio familiar e com os amigos representavam o espaço em que, quase sempre, eu aprendia a linguagem “da ponta da língua” de que nos fala Drummond (1999, p. 86) em sua poesia. O convívio com essas pessoas permitia-me beber da sabedoria popular.

Ressalto que recebi da família os valores que baseiam minha vida, por exemplo, em casa aprendi que mala de dinheiro não compra um homem honesto; que é importante ser fiel às crenças e valores e aos padrões éticos e morais; e que devemos praticar a caridade. Por muitos anos meu pai se envolveu na política em Ituaçu. Quando ele foi vereador pela primeira vez, era uma prática sem remuneração, só se pagava salário em grandes cidades. Em um de seus mandatos, um deputado chegou com uma mala de dinheiro, para comprar o apoio para seu partido. Diante do não, conhecemos também as perseguições políticas.

Enfim, antes de frequentar a escola, na oralidade, a língua não era externa a mim, nem a ela mesma, pois estava presente nas diferentes interações. Reitero, dessa forma, que na oralidade, com pessoas do convívio social, eu tive contato com variadas práticas de

letramento<sup>3</sup> como: a contação de histórias: contos, fábulas, parábolas, cordéis; as brincadeiras de roda, as missas da criança em que mesmo sem saber ler aprendia de cor os hinos e as rezas. Isso tudo atraía a minha atenção e me encantava, pois apesar de haver regras, estas não eram rígidas, éramos livres para participar das diferentes atividades, por isso era “tão fácil de falar e de entender”, conforme Drummond (1999, p. 86).

Contudo eu precisei aprender a ler e a escrever e a escola era a instituição que se incumbiria desse papel. Dito isso, na próxima seção trago reflexões sobre as práticas de leitura do meu processo de alfabetização e letramento no âmbito dos anos iniciais da educação fundamental, àquela época, hoje, conhecida como anos iniciais da educação básica.

## 2.2. PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARIZADA: “A LINGUAGEM NA SUPERFÍCIE ESTRELADA DAS LETRAS”

Aqui, promovi alguns movimentos que trouxeram à tona lembranças de meu processo de alfabetização e de letramento, socializo algumas práticas de leitura nos anos iniciais da EB. Este foi o período formativo que eu me deparei com “a linguagem na superfície estrelada de letras” conforme nos diz Drummond (1999, p. 86) em seu poema *Aula de Português*.

O referido autor acrescenta: “O português são dois; o outro é o mistério”. Nessa fase de minha vida, as práticas da oralidade deveriam dar espaço às práticas de leitura escolarizadas, para começar a desvendar os mistérios da língua. Na escola, eu precisava dar conta de aprender a ler e a escrever, pois o português das brincadeiras não era o mesmo da sala de aula.

As práticas de leitura, em meu processo de alfabetização e letramento, partiam da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Acreditava-se que havia uma expressão correta para tudo o que dizíamos, algo já pronto e disponível. Desse modo, por meio da língua, íamos representando o mundo e as ações que nele eram praticadas.

Conforme nos lembra Vanoye (2008), a linguagem como expressão de pensamento parte do entendimento de que o sujeito da linguagem correspondia à linguagem do sujeito, isto é, a linguagem era vista como um ato individual, logo não era influenciada pelo falante e

---

<sup>3</sup> Cabe aqui esclarecer que Street (2014), citando Hatch (1982) estabelece a diferença entre evento e práticas de letramento. O primeiro deve ser entendido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Já “práticas letradas” possuem “um contexto mais amplo ... incorporam não só os ‘eventos de letramento’ como ocasiões empíricas de letramento, é parte intrínseca, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e preconcepções ideológicas que os sustentam.

diferentes circunstâncias sociais. O falar e o escrever corretamente eram atribuídos a uma boa organização mental de quem usava a língua.

Entretanto, cabia à escola esse papel de ensinar as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, a partir dessa concepção de linguagem. O espaço de escolarização consistia no lugar em que devíamos aprender a decodificar os signos linguísticos e a escrever/copiar/reproduzir o dizer do outro. Modelo de concepção de leitura vigente nas escolas, nos anos de 1970, quando eu fui alfabetizada.

O texto, em meu processo de alfabetização inicial, era visto como única fonte de sentido e ensinado numa visão estruturalista e mecanicista da linguagem. A leitura era um ato passivo, então, a mim, enquanto estudante, cabia o reconhecimento de palavras, de ideias e a demonstração da capacidade de copiar as informações que eram transmitidas, ou seja, precisava aprender a decodificar as palavras e estruturas das frases para ser bem alfabetizada.

Quando ingressei na escola, eu já sabia muita coisa do mundo, mas o português da escola, a “superfície estrelada das letras”, conforme Drummond (1999, p. 86), eu precisei aprender na sala de aula. Isso envolvia disciplina, pois escrever é mais difícil do que falar. Além disso, havia poucas histórias para ler e ouvir na escola.

Quando chegou a minha vez de ir para escola, contava-se que uma amiga próxima havia aprendido a ler muito cedo e que havia criado um bloqueio, afetando o seu desempenho escolar. Acreditando nisso, minha família só se ocupou do meu processo de alfabetização em torno dos seis anos.

Cresci usando a língua das brincadeiras, das coisas simples e das histórias ouvidas socialmente, que eram diferentes do que se ensinava na escola. Naquela época, não havia escola de educação infantil, então, apenas, meses antes de ir para a escola, com apoio de uma Carta de ABC e de tudo que tinha letras que estava à minha volta (caixa de óleo, de sabão, de biscoitos, de vacinas para gado, capas de livro, etc) eu aprendi o nome das letras. Esse era o modelo de ensino adotado à época. Cores, formas, nomes das coisas aprendi com tudo que me cercava.

Acreditava-se que a aprendizagem da leitura e da escrita “dependia fundamentalmente de aprender as letras [...]. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais formando sílabas, para finalmente chegar à palavra e a frases” (Soares, 2021, p. 17), assim, o que deveríamos aprender na escola não precisava ter relação com letramentos sociais.

Contudo, para o que se propunha, o método foi eficiente, não demorei a aprender a decodificar os signos linguísticos, apesar do contínuo entre oralidade e letramento ter sido

ignorado pela escola, e, de não haver um ensino voltado para a formação de um leitor literário. Na época, as cartilhas eram formadas por frases descontextualizadas com o fim de ensinar as crianças a lerem.

Dessa forma, o conhecimento da palavra era mais importante que o conhecimento de mundo de que fala Paulo Freire (2011) em seu livro *A importância do ato de ler. Havia o aprisionamento da língua/linguagem, à medida que nos obrigava a memorizar as regras da norma padrão para aplicá-las em atividades descontextualizadas, sem considerar os nossos conhecimentos prévios.*

É importante dizer que a relação com as práticas sociais de leitura, de que fala Street (2014), dava-se em outras agências de letramento como família e igreja, nas quais diferentes práticas de letramento: contação de história, conversas informais, leituras, recitais, pregações colaboraram com a minha aprendizagem das coisas do mundo.

Dessa forma, no modelo de ensino em que fui alfabetizada, prevaleceu a pedagogização do letramento escolarizado, um ensino desvinculado do contexto social, predominando a distância entre língua e os/as falantes dela. Street (2014, p.129) nos diz que a língua da escola impunha tanto ao professor quanto ao aluno regras como se estes “fossem receptores passivos”, já que os sentidos estavam no texto. Em meu processo formativo, a leitura e a escrita foram trabalhadas por meus professores numa perspectiva metalinguística, de acordo com modelos de alfabetização vigentes no país na década de 1970, tendo em vista que

[...] os usos sociais de leitura e escrita são relacionados e lexicalizados, dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia, “privilegiamento” - as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita na comparação com o discurso oral” (Street, 2014 p, 130, grifos do autor).

Essa visão descrita por Street (2014), só será confrontada com um novo entendimento de língua e linguagem, passando a ser questionada, nas aulas de língua portuguesa, quando se começou a se falar de variação linguística. Nas escolas nas quais eu dei aula, isso ocorreu, mais especificamente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que durante muito tempo influenciaram o Plano Nacional do Livro Didático e que deram visibilidade a essa discussão.

Mas isso não significa dizer que acabou o preconceito linguístico, nem o privilégio do ensino da língua padrão, instantaneamente. Dito isso, essas fronteiras entre letramento escolarizado e letramento social foram ainda mais evidentes para mim, considerando a minha origem rural. A escola representava essa grande divisão entre oralidade e letramento,

conforme observa Bortoni (2014).

Em meu processo de alfabetização, as práticas de leitura, desenvolvidas na escola da década de 1970, só existiam na escola. Os textos eram feitos com o fim de aprendermos a ler, nada tinham a ver com nossa realidade. Resumidamente: os dois primeiros anos de escola estudei com as queridas professoras Socorro Gondim, em sua primeira experiência na sala de aula, que nos ensinava a cantar várias músicas e a decodificar os signos linguísticos e depois com Eunice Leite que era uma professora experiente e muito dedicada que continuou o processo de alfabetização. Assim, usando o método fônico, numa perspectiva positivista, com uso da cartilha do ABC e de cartilhas criadas para este fim, elas me ensinaram a ler e a escrever.

Os livros, usados na escola, colocavam-nos em contato com a norma padrão da língua, por meio de textos, construídos artificialmente para este fim. A escola durante o período da minha alfabetização privilegiou a escrita, pois escrever era a melhor forma de nos distanciar da língua falada no cotidiano, que era aprendida na oralidade. Nas séries seguintes, os professores elaboraram os materiais usados nas aulas de todas as disciplinas, como eram chamados os diferentes componentes curriculares. Naquela época, era muito comum o uso de questionários para que pudessemos aprender os diferentes assuntos.

A partir da segunda série, mais adaptada ao ambiente escolarizado, eu passei a gostar mais da escola. Porém, diferente das minhas irmãs, eu não era a melhor aluna da sala, nem tão estudiosa. Nasci com problema congênito de visão, não conseguia enxergar direito o quadro de longe, mesmo usando óculos, e acabava me dispersando fácil.

Na quarta série, mudei de turno com o objetivo de estudar com Marli, minha irmã primogênita. Na época não gostei muito, pois iria me afastar de colegas que eu havia construído laços. Mas hoje entendo a estratégia usada por minha família. Eu passei a sentar na primeira fileira da sala, precisei estudar muito mais, já que servia de exemplo para as/os colegas por tudo que eu fazia de certo ou errado na sala de aula. Naquele ano, para além das histórias em quadrinho da Turma da Mônica, passei a ler crônicas, fábulas e contos.

Dessa forma, nessa etapa de minha vida, como era comum nas escolas brasileiras, prevaleceu uma prática que coaduna a teoria da “grande divisão” criticada por Street (2014), ou seja, a oralidade era apartada da escrita. Não havia um contínuo linguístico. Os letramentos praticados em contextos reais da língua - usados no âmbito familiar - não eram reconhecidos pela escola. Ainda porque havia uma justificativa para essa prática, as pessoas que apresentavam habilidades cognitivas associadas à oralidade eram estigmatizadas na sociedade.



Ao rememorar fatos de meu processo escolar, resgatei boas lembranças da Escola Estadual Dr. Rodrigues Lima onde se deu a minha formação nos primeiros anos da EB. Na época eu terminei o ensino primário, como era chamado à época o EF, com uma base considerada boa em todas as disciplinas. Isso era uma exigência, ainda porque as leis vigentes, permitiam a retenção dos estudantes que não estivessem aptos para prosseguir.

Enfim, separei as duas etapas da formação do 1º grau, como era designado a formação de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), porque a conclusão do 1º grau ocorreu no mesmo espaço que o 2º grau, além de que existem muitos pontos convergentes na narrativa dessas etapas finais da formação na EB.

### 2.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA ETAPAS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alguns movimentos, pelo eixo biográfico, ajudaram-me a refletir sobre o meu processo formativo pessoal, no qual abordei as práticas de leitura escolarizada, correspondente às duas etapas finais da minha formação na EB. Continuo dando visibilidade a mulheres que tiveram relevância em minha formação leitora e que serviram de inspiração para o que me tornei. Portanto, para tecer os fios dessa narrativa, trouxe algumas passagens das vidas dessas pessoas importantes que se imbricam com a minha história.

O ano de 1981 foi aguardado por mim, era a hora de ir para o colégio, pois havia concluído o Ensino Primário. Pode-se dizer que eu estava bem-preparada para o próximo desafio: cursar o 1º grau, hoje chamado Anos Finais do Ensino Fundamental, e, posteriormente, o 2º grau, equivalente atualmente ao Ensino Médio. Quando terminei a 4ª série, equivalente ao 5º ano, eu sabia ler com fluência, conhecia as classes gramaticais, as quatro operações matemáticas e tinha aprendido os assuntos História, Geografia e Ciências ensinados na escola previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Meus pais me matricularam no Centro Educacional Dr. Aderbal de Santana Barbosa (CEASB), único colégio da cidade, que era gerido pela entidade mantenedora, *Associação Amigos de Ituaçu*. Mas o CEASB havia passado por algumas transformações com a mudança de gestão. Considero relevante esclarecer que, antes da Constituição Federal (CF) de 1988, no Brasil, não havia obrigatoriedade de ofertas de vagas na rede pública de ensino. A inexistência de escola pública nesses segmentos deixava muitos alunos fora da escola por não ter condição de pagar a mensalidade do colégio.

Isso também era uma realidade em outras regiões do país. Até mesmo nos grandes centros, não havia escola para crianças e adolescentes de todas as classes sociais. Esse quadro

vai ser mudado com a promulgação da CF de 1988, que assegurou o direito ao estudo a todos os brasileiros. Isso vai justificar a contratação de milhares de professores, com formação em Magistério, no início da década de 1990, por meio de concurso público. Ainda hoje há um discurso de que a escola pública de antigamente era bem melhor que hoje, mas, normalmente, não se diz que o público dessa escola pública era provindo da classe média e da classe alta o que se constituía um privilégio.

O CEASB, até 1980, funcionava em um espaço que havia sido construído para ser hospital, como na época não conseguiram verba para mantê-lo, resolveram usar o local para formar os jovens da cidade. Até essa data, como condição para o ingresso na 5ª série, hoje 6º ano, era exigido a realização de uma prova de admissão, que era realizada em duas etapas. A minha turma foi a primeira a ser dispensada deste processo seletivo, que era uma estratégia usada para matricular apenas as/os estudantes com conhecimentos prévios para as etapas seguintes. Isso, inclusive, levava as famílias a pagarem aulas particulares para os seus filhos se prepararem para o ingresso no colégio.

Essa exigência fez com que, por exemplo, no final da década de 1960, meu pai tivesse que pagar curso para Marli e Dalva, minhas duas irmãs mais velhas, se prepararem para ingressar no colégio. Ante o bom desempenho escolar em suas turmas e tendo a habilidade para ensinar, minhas irmãs, também ganharam credibilidade para se tornarem professoras de curso preparatório para a admissão e reforço escolar. Nas décadas de 1970 e 1980, a nossa casa vivia cheia de estudantes que iam ter aulas particulares. Isso, de certa forma, contribuiu indiretamente para eu valorizar a educação escolarizada. Apesar de gostar muito das brincadeiras, cresci em um ambiente que reconhecia a importância dos estudos.

No ano em que entrei no CEASB, ainda no contexto da Ditadura Militar, coincidiu com a mudança de boa parte do seu quadro docente, os/as substitutos/as em sua grande maioria, sem livros, e sem os recursos digitais de hoje (não havia internet à época), e ainda sem experiência e formação docente especializada, desdobravam-se para dar aulas com os recursos que dispunham. Apesar de ser um colégio privado, na década de 1980, o CEASB teve dificuldade de manter o nível de formação que era oferecido aos seus alunos nos anos anteriores. Creio, porém, que isso foi mais perceptível para as famílias, cujas/os filhas/os haviam estudado no colégio nas décadas de 1960 e 1970, pois havia parâmetro para comparar.

Em minha formação na EB, predominou “a repetição empírica (mnemônica)” de que fala Orlandi (2015, p.52). Houve espaço também para “a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo”, conforme observa Orlandi (*Op. cit.*) em suas reflexões sobre o uso da língua e da linguagem. Isso revela que essa prática era recorrente em outros espaços

de ensino. Na época, existiu pouco espaço para criação. Além disso, muitos conteúdos deixaram de ser vistos.

Dentre as/os professoras/res de Português que tive, nas diferentes etapas de formação, ficou na lembrança a saudosa professora Ilmah Coelho, uma mulher admirável pela sua história de vida e pelo cuidado com o outro. Ela, com sua forma didática de dar aula, conquistou a todos os/as alunos/as. Depois do expediente bancário<sup>4</sup>, chegava na sala de aula com um sorriso no rosto. Iniciava suas aulas com casos da vida cotidiana e às vezes falava sobre leitura. Herdei dela o hábito de emprestar para as/os alunas/os livros do meu acervo pessoal. Ela não era uma professora conteudista, mas o pouco que nos ensinava, era assimilado por nós. Como não era adotado livro de Português e nem havia recursos para apostilas, as aulas eram pautadas, predominantemente, no ensino da gramática normativa.

Em suas aulas, a professora Ilmah costumava selecionar alguns assuntos considerados relevantes para a nossa aprendizagem. Naquela época, não se pensava em se preparar para vestibular, pois não era comum sair alunos da cidade para continuar os estudos. Apesar de não haver aulas, voltadas para o estudo de textos literários, ela nos incentivava a ler e conversávamos sobre livros na sala de aula. Ao longo do 1º grau, ela chegou a adotar o livro “O menino do dedo verde” e um livro da série Vaga Lume: “Éramos seis”, que nem todos os alunos chegaram a comprá-lo. No segundo grau, não tivemos a disciplina Literatura no currículo, o ensino de Português se restringiu a questões metalinguísticas.

No 2º grau, por sua vez, tínhamos muitas aulas expositivas, havia pouco espaço para práticas de leitura de diferentes eixos na sala de aula. No campo jornalístico midiático, a professora de Geografia Janete Ramos cobrava que nós assistíssemos ao Jornal Nacional e que comentássemos em sala o que estava acontecendo no Brasil e no mundo. Assim, o texto informativo se fazia presente em nossas aulas. Já a formação leitora de textos literários se deu muito superficialmente e de modo indireto e sem fins pedagógicos.

Certamente, a professora Ilmah e minhas irmãs foram referências importantes para mim, pois foi com elas que aprendi a importância do ato de ler livros diversos. Junto com alguns/algumas colegas, fizemos um grupo de leitura. Nessa fase, as minhas leituras mudaram, li muitos livros adquiridos no Círculo do Livro por minhas irmãs e outros que trocava com colegas.

---

<sup>4</sup> Em minha cidade havia um único banco - BANEBA (Banco do Estado da Bahia) que foi privatizado. Na época, o expediente do BANEBA era apenas pela manhã, pois atendia os interesses de um público predominante de agropecuarista. Isso permitia a professora Ilmah nos dar aulas no turno vespertino.

A maioria dos livros que li, nesse período, abordavam temáticas sociais e eram voltados para o público jovem. Alguns livros me marcaram bastante e ficaram registrados na memória: *A queda para o Alto*, de Anderson Herzer; *O estudante*, de Adelaide Carraro; *Tarde demais para chorar...Cedo demais para morrer*, de Edith Pendleton. Esse foi o caminho encontrado pelos adultos para abordar, indiretamente, a temática das drogas que já começava preocupar também as famílias na cidade pequena.

Além dos livros mencionados, outras leituras também circularam bastante entre nós, *O Pequeno Príncipe*, de Saint Exupéry, que meu colega José Amarante Sobrinho, hoje professor da Ufba, fez uma adaptação para uma peça, e, ainda, os livros *Poliana* e *Poliana Moça*, de Eleanor H. Porter que passaram de mão em mão.

Recordo-me também de ter lido outras obras literárias de autores nacionais como Jorge Amado, mais especificamente *Capitães da Areia* e *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*. Essas práticas de leitura, algumas vezes, eram feitas nas aulas vagas do Colégio. Minha turma, no segundo grau, era considerada boa, tínhamos certo comprometimento com os estudos, aprendemos muito com as trocas entre nós e buscamos saberes que não eram vistos na escola.

O curso de Magistério tinha como foco nos preparar para dar aula. Porém, sem materiais didáticos atualizados, a professora das disciplinas Didática e Prática de Ensino abordou bem superficialmente o conteúdo das referidas disciplinas. Como estava fazendo, paralelamente, o curso Técnico de Contabilidade, acabei dividindo a atenção entre os dois programas. Na época, não cogitava a possibilidade de mudar de cidade para cursar um nível superior.

A minha referência maior eram cinco irmãs que haviam abandonado a sala de aula, quando passaram no concurso do Banco do Brasil e estavam morando em outras cidades. Vou abrir um parêntese para falar sobre isso, porque teve impacto em minha vida em vários aspectos: pessoal e, indiretamente, profissional. Quando Marli e Agnes passaram no concurso, nenhuma mulher da região havia conseguido tal êxito. Essa foi uma conquista importante para uma família, de origem rural, formada, predominantemente, por mulheres, educadas no regime patriarcal, numa sociedade conservadora e machista, mas também para outras mulheres da cidade que passaram a acreditar mais em si.

Vale dizer, que o salário do profissional do magistério, sobretudo para quem havia cursado apenas o 2º grau, não era atraente. Na época, sair para estudar era inimaginável, não contávamos nem com estradas asfaltadas ligando Ituaçu a Vitória da Conquista, que era a

cidade mais próxima que contava com uma universidade. Morar fora para estudar também era algo inimaginável.

Nesse contexto, o sonho de independência moveu minhas irmãs em busca de um emprego melhor, isso representava a possibilidade de mudança de vida, de se libertar das amarras patriarcais. Consequentemente, era oportunidade de poder conhecer os lugares que os livros as levavam, condição esta que o salário que recebiam, enquanto professoras primárias, não permitiria a materialização. Isso impulsionou Marli a superar sua timidez e entrar numa agência do Banco do Brasil, em Vitória da Conquista, para perguntar a um funcionário, que nunca havia visto antes, qual o caminho para se tornar uma bancária.

O material indicado por ele, para estudo, só era encontrado nos grandes centros. Então, obstinada, Marli entrou em contato com um primo que morava em São Paulo e, por carta, pediu-lhe que comprasse as apostilas do professor Júlio Cunha, seguindo a orientação do bancário. Mas não foi tão fácil atingir o seu objetivo, pois além de se preparar para um concurso a nível nacional, concorrendo para vagas com pessoas de todo o país, teria que viajar para fazer as inscrições e as provas para ingresso no Banco do Brasil, que aconteciam em outros Estados.

Superadas todas as barreiras, Marli e Agnes fizeram o concurso e foram aprovadas. Elas foram as primeiras moradoras, nascidas e criadas em Ituaçu, a passar num concurso de banco, a nível federal, nos anos 1980. Seguindo o caminho delas, Nely, Magna e por último Fátima tornaram-se bancárias. Já Dalva não quis deixar o magistério, nunca quis prestar concurso para nenhuma outra profissão. Magno, o 10º filho, fez dois cursos universitários e seguiu um caminho diferente.

Anos mais tarde, eu, Luísa e Marivaldo também passamos no concurso do Banco do Brasil, cujas inscrições haviam sido feitas regionalmente. As falhas naquele processo seletivo impediram-nos de sermos chamadas/o, apesar da boa classificação. Diferente de muitos concorrentes, não entramos com uma liminar na justiça para exigir a convocação. No fim da década de 1990, eu e Luísa começamos a pensar em alternativas para ingressar na universidade e Marivaldo prestou concurso para o judiciário, o BB já não era mais um sonho a ser perseguido.

Vale dizer que, a política neoliberal implementada pelo PSDB, nesse período, fez-nos desistir do emprego no banco, houve um desmonte do BB. Embora o BB passou a fazer parte de minha vida, pois com tantas irmãs bancárias, acabei conhecendo, na adolescência, um bancário, Valdevino Lima, com quem me casei em 1991, ano que assumi o cargo de professora no Estado e com quem continuo casada até hoje.

Fechado esse parêntese e voltando a falar da minha formação na EB, se de um lado no Ensino Primário foi bem-feito, do outro, não posso dizer o mesmo da minha formação do 2º grau. Eu estava com o diploma de Magistério e o certificado do Curso Técnico em Contabilidade em mãos, mas isso não significava ter conhecimentos para fazer concursos ou para prestar vestibular caso tivesse oportunidade.

Nessa conjuntura, com mais maturidade, precisei aprender a estudar sozinha para me apropriar dos conteúdos que não aprendi na EB. Não havia a facilidade de obter recursos didáticos no final da década de 1980. O estudo, em meu caso, restringiu-se, basicamente, a apostilas do Professor Júlio Cunha, usadas por minhas irmãs. Eu (re)lia, fazia os exercícios, tentando entender os assuntos que não haviam ficado claros, até acertar responder os exercícios propostos. Esse material me ajudou a aprender o programa de Português e Matemática, dentre outros, cobrados no concurso do BB.

Eu queria independência financeira, na época, no entanto, era comum esposas de bancários não trabalharem, mas eu condicionei a data do meu casamento a aprovação em algum concurso. No que se refere a emprego, havia ainda a alternativa de contratos da prefeitura, mas não era uma boa opção. Assim, quando abriu as inscrições para o concurso de professor, mesmo sem ter vocação, me inscrevi. Praticamente não estudei o programa exigido no edital do concurso de professor, pois estava estudando para fazer outro concurso, o do Banco do Brasil.

Não me lembro se na época havia apostila específica para o concurso de professor do Estado. Se havia, não chegou a circular nenhuma em Ituaçu. Literalmente, na véspera da prova, dei uma olhada em alguns textos de uns livros de Didática e de Estrutura que minha irmã Luísa conseguiu emprestado. Eni Coelho, uma apaixonada pela educação, fez seus livros circularem entre várias outras pessoas da cidade que fariam o concurso.

Então Luísa, eu e minha prima Socorro (que havia morado conosco para poder estudar) lemos coletivamente esse material, literalmente na véspera do concurso. Os referidos textos deram-nos subsídios para responder algumas questões da prova, o suficiente para assegurar a nossa aprovação. Luísa brilhou, teve desempenho semelhante ao de pessoas com nível superior. Com emprego certo, casei-me em março de 1991, no mesmo mês e ano em que eu assumi o cargo de professora da rede Estadual de Educação do Estado da Bahia.

## 2.4 PROFESSORA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Nesta seção apresento os movimentos de uma professora em transformação, descrevo o meu ingresso na carreira de professora da EB e o processo de formação continuada para poder atender às exigências da profissão.

### 2.4.1 Movimentos iniciais na carreira do Magistério

Em 1991, tomei posse na Escola Estadual João Durval Carneiro em Tanhaçu-Ba, mas por determinação da Coordenação Estadual local, assumi uma turma com 25 alunos, da 4ª série do EF, hoje 5º ano dos Anos Iniciais, na Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici, para substituir a professora Vanildes Pereira - hoje não mais entre nós - ela era conhecida pelo seu trabalho de excelência.

A referida professora havia deixado a turma, pois iria assumir o cargo de diretora do colégio Centro Educacional de Tanhaçu (CET). Apesar de ninguém me conhecer na cidade, eles sabiam da existência de minhas irmãs, funcionárias do BB. Isso, indiretamente, me credenciou para ser indicada para substituí-la. Vale dizer que ela acompanhou o meu trabalho bem de perto, pois sua filha Viviane fazia parte da turma.

Se de um lado, no começo da profissão, faltava vocação, de outro, sobrava vontade de querer aprender e comprometimento com o que me propunha a fazer. Desse modo, ante tamanho desafio, eu senti a necessidade de me apoiar em professoras mais experientes. Fiz também inscrição em cursos que pudessem me auxiliar pedagogicamente. O que havia aprendido na formação inicial não era suficiente para o exercício do Magistério, pois além de saber o conteúdo, era preciso saber como transmiti-lo. Ressaltando que, a linguagem era concebida como fonte de informação e o ensino era mnemônico.

A minha segunda turma, no EFI, foi de estudantes da segunda série, estudantes que acompanhei até a quarta série. Fui, então, tornando-me professora ao longo do exercício profissional, esse era um processo em construção. Meu trabalho foi facilitado, porque a turma da quarta série e a turma da segunda série eram compostas, predominantemente, por crianças de faixa etária próximas e por estudantes bem alfabetizados por professoras que - apesar de não terem formação acadêmica - tinham muita seriedade com o que faziam. Eram excelentes alfabetizadoras.

Para preparar aulas para essa meninada, sem os recursos que temos hoje, foi fundamental o acesso a materiais didáticos, trazidos pela professora Valdira Aguiar de escolas

de Salvador, onde familiares seus estudavam. Eu analisava as atividades e as adaptava para aplicar em minha sala de aula. No início da década de 1990, não havia máquina copiadora na cidade para reproduzir os textos tal e qual haviam sido concebidos, havia, ainda, atividades que não coadunam com a realidade do interior.

Rememorando este período que ingressei na educação, dando conta do contexto sócio-histórico, pude refletir sobre a importância de as crianças e/ou aqueles que estão aprendendo a ler, em qualquer fase da vida, terem a oportunidade de uma boa alfabetização seja inicial ou continuada. Reitero que só consegui fazer um bom trabalho, à época, apesar da inexperiência, porque contei com o trabalho de colegas que me antecederam, que alfabetizaram muito bem os/as alunos/as. Em minhas salas de aula, houve uma troca, eu ensinava às minhas turmas o programa determinado pelo currículo e aprendia com elas a ser professora, diariamente.

Além das trocas com os colegas mais experientes, contei também com aperfeiçoamento profissional institucionalizado. No início da minha carreira, sabendo da existência de políticas públicas, voltadas para a formação de professores, inscrevi-me num curso ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, realizado em parceria com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia - IRDEB. Tratava-se de um curso à distância para docentes de todo o Estado. Eu precisava sair de casa à noite para acompanhar o curso, remotamente, juntamente com algumas colegas.

Durante o curso, tivemos uma única oportunidade de usarmos um orelhão (telefone público) para fazer perguntas. Essa era a alternativa, encontrada pelo governo, para levar formação continuada para os professores que moravam em regiões, que não contavam com cursos de licenciatura. Na época, fizemos vários módulos do "Curso de capacitação de Professores de Ensino Fundamental do Programa Um Salto para o Futuro".

Esse curso foi bem recebido por mim e minhas colegas e ajudou-me, até mesmo, a compreender melhor o que via nos materiais - que havia conseguido emprestado - para basear os meus planejamentos de aula. Além de que serviu, também, para trazer outras novidades para a sala de aula. Assim ia parafraseando o que aprendia, sem muita reflexão, bem verdade.

No que se refere ao ensino e aprendizagem da disciplina Português, no meu primeiro ano de sala de aula no Estado, eu realizava as atividades voltadas para o ensino da gramática normativa, de modo descontextualizado, atendendo à realidade da época. Vale salientar que nessa época, ainda não existia o programa de livro didático nem biblioteca na escola. Além de não haver, também, máquinas copadoras de textos. Falava de leitura para minhas/meus



alunas/os, mas não li livro com/para elas/eles. Recorri, muitas vezes, ao uso de algumas fitas cassetes para abordar alguns assuntos desenvolvidos pela TV Escola.

Aos poucos, fui ganhando mais experiência e fui me interessando pela profissão. Entretanto, em relação ao trabalho voltado para as práticas de leitura, na sala de aula, essas práticas só se deram anos mais tarde.

No início da minha prática docente, nem minha formação docente inicial, nem a doméstica me deram repertório para eu trabalhar leitura na sala de aula. Então, em minhas aulas, a leitura prevalecia os moldes tradicionais de ensino: uma leitura literal, primária, com comentários, explicações, porém destituída de opiniões em relação ao texto, uma leitura explícita, mecanicista, em que a linguagem era vista com expressão do pensamento único, presente no texto, além de quase sempre, ser usada como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Vale ressaltar que, no final de 1994, dois alunos da turma que estudaram comigo, nos períodos correspondentes ao terceiro, quarto e quinto anos atuais da educação básica, foram para Salvador para seguir os estudos. Eles fizeram prova de ingresso em uma escola renomada de Salvador e tiraram notas excelentes, causando estranhamento na referida escola. Isso serviu para validar meu trabalho e para saber que eu estava no caminho certo.

Em 1995, no plano pessoal, me tornei mãe. Eric chegou ao mundo trazendo muita alegria para toda família. Associada a essa alegria, houve mudança em minha carreira de docente: minha carga horária foi ampliada de 20h para 40h semanais a pedido da gestão do município, que contemplou profissionais com bom desempenho pedagógico. Foi a partir dessa data que passei a dar aula de Língua Portuguesa no EF II no CET.

Nessa época, conforme dito antes, ainda não havia programa de livro didático, então eu costumava usar as apostilas que havia estudado para o concurso do BB para preparar as aulas das turmas da EFII. Fiz mais um curso de aperfeiçoamento profissional, na esfera privada, o Curso de Estudos Adicionais, ofertado pelo Centro de Estudos Caxiense, que me habilitou, precariamente, a dar aula no EFII na capital, já que no interior podíamos dar aula até no Ensino Médio, uma vez que não havia profissionais com formação em nível superior para ocupar as vagas até os anos 2000.

As práticas de leitura em minha sala de aula eram centradas na concepção de linguagem como expressão do pensamento e na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, ainda que eu desconhecesse essas nomenclaturas, os textos eram usados como pretexto para ensinar a gramática. Vale dizer que os materiais didáticos da época também privilegiavam o ensino da Gramática Tradicional, pois acreditava-se que isso ajudava

o falante a falar e escrever bem. O texto era tomado como fonte única de sentido e trabalhado numa visão estruturalista, mecanicista da linguagem. A leitura, segundo este modelo, era concebida como instrumento de decodificação. O sentido do texto estava preso às palavras e às frases, conforme Kato (1985) ressalta em seus estudos.

As trocas com as colegas mais experientes, o dia a dia na sala de aula, os cursos que ia fazendo, além de leituras da revista Nova Escola iam me dando confiança para ensinar. Aos poucos, começava a perceber a importância de meu papel, enquanto docente, na vida da/do estudante. Isso fez com que eu desistisse de buscar outra profissão.

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo contato de seu conteúdo se deu acriticamente e de modo colonizado, senti a necessidade de investir em mais formação continuada, para poder me apropriar do que aquele documento me apresentava, pois trazia um “novo” modelo de ensino que iríamos precisar adotar em nossas salas de aula. Um “modelo novo”, pelo menos para mim, que nunca havia ouvido falar em Bakhtin<sup>5</sup> e, conseqüentemente em enunciação, gêneros discursivos e outras discussões presentes neste documento. De modo inocente e sonhador, eu acreditava que uma boa formação universitária era o caminho mais curto para melhorar a qualidade do ensino e que isso envolveria pôr em prática o que trazia os PCN.

Repetia-se tanto o discurso que o problema da educação brasileira eram os professores malformados, que cheguei a tomar isso como verdade. Todavia, isso não significa dizer que hoje eu não considere a formação acadêmica importante, pelo contrário, com tanta adversidade em nosso entorno, reconheço que cada vez mais se exige uma formação de excelência, capaz de ofertar ferramentas para o/a docente entrar na sala de aula e encarar os enormes desafios impostos pela sociedade.

Em abril de 1999, quando passei a residir em Salvador, acompanhando meu marido, que havia sido transferido de uma agência bancária para capital bahiana, passei a lecionar

---

<sup>5</sup> Contudo, Carlos Faraco, que se debruçou sobre a obra de Bakhtin, defende que os PCN pouco ou nada têm a ver com o pensamento bakhtiniano, apesar de ter um ponto positivo: centralizar o ensino da linguagem no texto. Segundo Faraco, a concepção da linguagem, conforme está posto nesse documento, é diferente da concepção de linguagem bakhtiniana. Há uma interpretação estreita de seu pensamento no que se refere ao dialogismo da linguagem como aparece nos PCN. Outro ponto observado por Faraco, consiste na organização do ensino de língua portuguesa que tem por núcleo os gêneros do discurso, que no referido documento, faz-nos crer que, é o pensamento bakhtiniano que sustenta a referida diretriz pedagógica. Entretanto, segundo Faraco, apesar de ter sido formulado a partir de uma paráfrase de textos por Bakhtin, a transposição feita nos PCN não está afinada com o todo da sua teoria. O modo como a teoria de Bakhtin foi interpretado nos PCN, segundo Faraco, gerou “a febre dos gêneros do discurso”, considerada capaz de renovar o ensino de língua portuguesa já que o ensino centrado na gramática tradicional passaria a perder seu espaço para um ensino centrado nos gêneros textuais.

Conteúdo que pode ser ouvido no Youtube: Webinário ProfLetras UNESP -Bakhtin tem ao a dizer ao ensino de português? Uma conferência em que o professor Faraco traz reflexões sobre os estudos na perspectiva bakhtiniana e o ensino de língua portuguesa, tendo como foco a BNCC.

turmas da 5ª série, hoje 6º ano, na Escola Estadual Suzana Imbassahy, unidade de ensino recém-inaugurada, localizada no Bairro Barbalho. Não fui bem recebida pela diretora da escola, que se recusou a me dar posse, alegando que eu não tinha formação em Letras, apesar de haver uma legislação que me assegurava o direito à vaga. Voltei à Secretária de Educação, que me fez retornar à escola e, desta vez, a vice-diretora assinou o termo de assunção. Sofri preconceito, assédio moral e profissional, por não ter nível superior. Meu trabalho foi afetado, pois não tinha acesso aos livros paradidáticos que ficavam na sala da diretora para trabalhar em sala.

Cheguei a pensar em mudar de profissão, contudo foram os/as estudantes e o acolhimento de meus pares que me motivaram a permanecer na escola pública. O perfil dos/das discentes da capital, moradores de uma comunidade tomada pelo tráfico de drogas, era muito diferente do que eu havia deparado no interior nos anos 1990. As histórias de vida dessas/desses pré-adolescentes e adolescentes e suas vivências de mundo me davam aula de como viver numa cidade grande. Esse cenário ia me transformando enquanto docente. A vontade de agir na vida desses estudantes me movia. Aprendi, na prática, que quando o/a estudante pede para conversar, é hora de parar para ouvir e acolher; é hora de abrir mão de conteúdos prontos para dar espaço aos letramentos da vida e às vozes silenciadas. Tendo em vista que, com isso a/o aluno/aluna cresce, o/a professor/a também, todos aprendem muito.

Com um olhar distanciado, concluo que, se por um lado, aos estudantes do Suzana Imbassahy faltavam conhecimentos prévios para as séries que estavam cursando, pois não haviam sido bem alfabetizados; por outro, sobravam-lhes vivências de mundo, pois conseguiam fazer uma leitura da sociedade com muita criticidade. Por meio de suas narrativas, pude compreender o que é viver em uma comunidade, onde a ausência do Estado coloca as famílias delas/es nas mãos de um poder paralelo. Esse público me ajudou a enxergar coisas que não prestava atenção, da posição-sujeita que ocupo, como por exemplo, que a instituição “polícia” é vista pela classe média como quem cuida de sua segurança, enquanto para as/os moradores de comunidades periféricas, simboliza a violência e morte, representa o medo, a insegurança.

Em 2008, em episódio desastroso de uma ação policial, um excelente aluno do Suzana, que sonhava com uma vida em que pessoas honestas, moradoras de bairro periférico vivessem sem medo, foi baleado com um tiro nas costas aos 15 anos. Sua morte gerou muita revolta entre os moradores do Pela Porco e trouxe tristeza para todos que o conheciam, pois sabíamos que o seu perfil não era compatível com a alegação da polícia de que ele era

envolvido na marginalidade. Ele gostava de ler, frequentar a igreja e adorava jogar bola, contexto em foi morto.

Com esse episódio, fui junto com uns colegas pela primeira vez à comunidade, onde vivia a maioria do público que frequentava a escola Suzana Imbassahy, buscando levar nossa solidariedade à família. De um modo geral, há muito jovem envolvido na criminalidade, mas representa a minoria. Mesmo assim, segundo os/as estudantes, quando o Estado chega para agir onde eles vivem, não faz distinção entre o criminoso e o cidadão de bem.

Esse, certamente, foi o episódio, dentre tantos outros narrados em sala de aula, que mais me marcou no Suzana Imbassahy. Esse é o currículo oculto que a escola precisa dar conta; são as práticas de leitura que não podem ser ignoradas na sala de aula. Aprendi no convívio com minhas/meus alunas/os que sobretudo o menino e, hoje também, a menina da periferia, em sua maioria negros e pardos, não são apenas um menino e uma menina, são vistos por determinado segmento da população como potenciais criminosos/as, ratificando que o racismo em nosso país é estrutural. Lamentavelmente, muitos de nossos/as estudantes, por serem tão maltratados socialmente, não confiam também na boa intenção da escola e dos/das docentes.

Tudo isso, para mim, foi um choque de realidade, constatei, na prática, o quanto as questões sociais interferem na aprendizagem do estudante. Numa cidade grande, o abismo social fica muito mais evidente. Nos anos 1990, no interior, a vida era muito tranquila. Pude constatar que, se por um lado, o acesso de alunos das classes sociais vulneráveis à escola foi assegurado pela constituição cidadã; por outro, a tão falada qualidade do ensino, não existia.

A defasagem de conhecimento dos estudantes para a série que eles cursavam era e até hoje é grande. Pude aprender muito no chão da sala de aula, nessas três décadas. Atribuo à defasagem de aprendizagem dos/as estudantes da escola pública a vários fatores: a ineficiência do Estado que não os/as protege em seus lares; a falta de investimento na estrutura das escolas para que estas possam ser capazes de alfabetizar as crianças, respeitando suas especificidades; e a insistência de criar mecanismos de uniformizar o ensino para grupos de pessoas que possuem realidades e interesses tão diferentes.

Dito isso, o contexto da sala de aula em Salvador é diferente daquele no que vivenciei no interior, em que lecionava junto com outras/os professoras/es sem formação acadêmica. Daí dizer que, ser professora é sobretudo aprender a olhar para os fatores que extrapolam os muros da escola.

Constatarei que numa cidade pequena, o ambiente escolar acaba sendo mais propício à aprendizagem, pois as/os estudantes não são afetadas/os nas mesmas proporções pelos fatores

sociais. Em minha sala de aula, por exemplo, estudaram o filho do prefeito e a filha de uma funcionária da limpeza urbana, ambos eram excelentes alunos. Inclusive, foi exatamente o trabalho que desenvolvi com esses/as alunos/as que despertou em mim o desejo de continuar na profissão.

Depois desse recorte sobre minha história pessoal, na próxima seção, eu continuo apresentando a minha experiência na sala de aula, explorando aspectos da formação acadêmica, já que nesta seção, priorizei a narrativa de práticas desenvolvidas na sala de aula antes de concluir o curso de Letras no ILUFBA. Embora narrei episódios posteriores para assegurar a narratividade do texto.

Por fim, ressalto que cheguei em Salvador, em abril de 1999, com o objetivo de ingressar na universidade, fiz um cursinho pré-vestibular de seis meses. No final do ano prestei vestibular e fui aprovada no curso de Letras na Ufba e em Direito na Universidade Católica. O cenário encontrado na capital me trazia incertezas. Mas acabei optando por fazer Letras. Vale ressaltar que, Luísa, minha irmã, madrinha de Eric, mais uma vez, estava ao meu lado, foi assim na graduação e em muitos cursos de especialização.

#### 2.4.2 Movimentos pelo curso de Letras e Especializações

A formação continuada foi muito importante para contribuir com a minha (trans)formação enquanto docente, professora de língua materna. Visto que as mudanças no ensino de língua portuguesa, nas últimas décadas, exigiram a adoção de novas concepções de língua e de linguagem e, conseqüentemente, de leitura. De um lado eu, havia feito o segundo grau no contexto da Ditadura Militar, período em que não havia espaço para leitura crítica e reflexiva na sala de aula. De outro, tornei-me docente em um país em seus primeiros anos de redemocratização, o que apontava para novas possibilidades de leitura na escola.

Ingressei no curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia no semestre 2000.1. Neste ano, o currículo, ainda, não havia passado por uma reformulação e a grade curricular ofertada não estava alinhada ao que estávamos vivenciando no dia a dia da sala de aula, nem com a mudança no currículo da EB. Quando fiz a graduação, houve três grandes greves, nas quais a mudança do currículo esteve no centro das pautas reivindicatórias. No meu caso em particular, não cheguei a cursar na graduação nenhuma disciplina voltada, por exemplo, para Linguística Textual e Análise do Discurso. Ante a necessidade de me inteirar mais sobre o trabalho com texto na sala de aula, depois de concluído o curso de Letras, cursei duas disciplinas como aluna especial, a fim de suprir essa lacuna.

Na primeira aula da graduação da Ufba, ouvi uma frase, proferida pela professora de Teoria da Literatura I, que me inquietou bastante: “Aqui, muitos entram, mas poucos saem”. Demorei a assimilar o peso que isso trazia. Isso me ajudou com o tempo a refletir sobre o poder da linguagem, pois nossas falas, em sala de aula, também podem contribuir para aproximar ou afastar os/as estudantes da escola.

Ficou claro, sobretudo, para mim, que contava com pouco tempo para estudos e com problemas na formação na EB, que a vida acadêmica não seria fácil. Contudo, o que me fez seguir foi a convicção do que eu havia ido buscar na universidade, procurei não me desestimular. Esforçava-me para manter a concentração nas aulas e para dar conta de uma prática de leitura complexa, que exigia uma abstração não habitual para mim.

Precisei dedicar muitas horas, madrugada afora, para vencer esse primeiro obstáculo e fugir da fatídica estatística apontada friamente pela professora. Ao longo do curso, algumas outras disciplinas exigiram também muito estudo. Além disso, para poder ter direito a escolha de professores e horários melhores, eu precisava manter um escore acima de 8,5, que era um pré-requisito na época, para conseguir vagas nas turmas e nos horários que eu podia frequentar a universidade. Ainda porque, nos turnos matutino e noturno, eu ocupava a posição-sujeito - professora de uma escola pública, dava aulas para estudantes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental II. Então, restava-me o turno vespertino, no qual esse papel era invertido, eu ocupava a posição-sujeito - estudante de uma universidade pública. Além disso, eu precisei ajustar essas demandas também com a minha vida pessoal que também exigia a minha atenção na posição de esposa e de mãe.

Havia a consciência de que o cargo de professora exige formação continuada. Desse modo, construí mecanismos para permitir que a minha vida pessoal pudesse seguir seu curso, juntamente com as exigências da profissão. Estava na hora de engravidar novamente, então, no segundo ano da graduação, nasceu a doce Ana Emanuela que cresceu no universo letrado e adora livros. Aos três anos, já sabia ler e adorava histórias, enfim, mais uma mulher em minha vida para me inspirar e contribuir para que eu continuasse me transformando.

Nesse contexto, as diferentes demandas da vida pessoal e profissional inviabilizaram uma vida acadêmica intensa. Logo, não aproveitei tudo que a universidade tinha para me oferecer fora da sala de aula. Não cheguei a participar de congressos, nem dos eventos que estavam acontecendo na Ufba nos anos 2000. Também houve pouco engajamento de minha parte em debates sobre muitos temas que estavam acontecendo na época. Para mim, era inviável encaixar essas atividades extracurriculares no cotidiano de estudante/profissional da educação e de mãe/esposa. Pois, eu não poderia prejudicar a formação de minhas/meus

alunas/os para pensar em minha própria formação e nem poderia deixar de dar atenção à família que havia constituído. Então, ao longo de minha formação, fiz o possível para conciliar os três interesses.

Apesar de algumas lacunas, a graduação e, posteriormente, as pós-graduações trouxeram contribuições valiosíssimas para minha formação. Os conhecimentos obtidos dos diferentes campos teóricos foram mudando minha atuação pedagógica. No que se refere à Sociolinguística, por exemplo, o contato com esta área, permitiu-me conhecer outras concepções de língua e linguagem diferentes das que ensinava na sala de aula nos anos de 1990. A partir dos anos 2000, a linguagem, tomada como ato individual, começa a perder espaço na sala de aula, passamos a considerar as condições de uso da língua, bem como a dar conta de sua heterogeneidade e o seu caráter social.

Para maior compreensão sobre a variação linguística, escrevi, como requisito avaliativo de uma Pós-Graduação de Língua e Literatura, o artigo “A floresta e a escola: A contribuição milionária de todos os erros”. Esse título foi inspirado na obra modernista de Oswald de Andrade, cujo autor dava luz a outro modo de falar e de escrever no Brasil, em sua poesia e no *Manifesto Antropofágico*. O *Manifesto da poesia pau-brasil* defendia uma língua natural e uma construção de uma nova identidade linguística brasileira, ressaltando também a importância da “[...] contribuição milionária de todos os erros, como falamos, como somos” (Andrade, 1976). Isto é, comecei a dar conta de uma outra perspectiva de letramento, carregada de valores imbricados nas relações humanas e nas comunicações diárias. Assim, com um olhar para o meu passado, pude me destituir de muitos preconceitos que reproduzia sem me dar conta disso.

É importante dizer que o preconceito linguístico, ainda hoje, ajuda a estigmatizar grande parte da população brasileira com déficit de alfabetização, legitimando, dessa forma, as relações de saber/poder de que fala Foucault (2014). Vale ressaltar que, os materiais didáticos disponibilizados para as escolas, trazendo discussões sobre as variantes da língua não padrão, ao longo dos anos, muitas vezes, foram criticados e mal interpretados pela sociedade.

Ante essa perspectiva, nota-se que os letramentos praticados em contextos reais de uso da língua, pela sociedade, não eram e continuam não sendo reconhecidos, indo, assim, ao encontro da visão etnocêntrica ainda vigente. Assim, o “Como falamos, como somos” defendido pelo modernista, ficou apenas no campo ideológico.

Deste modo, prevalece, hodiernamente, o modelo padrão da língua que é tomado como referência - único aceito em muitas circunstâncias - embora se reconheça a diversidade linguística presente no falar brasileiro. Assim, as pessoas que apresentam apenas habilidades

cognitivas associadas à oralidade, isto é, as pessoas não alfabetizadas seguem sendo discriminadas, silenciadas por falarem em desacordo com a modalidade de prestígio da língua.

Atualmente, na qualidade de professora de Língua Portuguesa, regularmente, costumo chamar a atenção do/da estudante, na sala de aula, sobre a importância da adequação linguística, ressaltando a importância disso na interação. Reitero, sempre, que a necessidade de aprender a usar a língua padrão se deve ao fato de em determinadas circunstâncias haver a exigência de um modo de falar e de escrever diferente da forma como se fala no cotidiano. Assim o faço, pois tenho muitas/os alunas/os, cuja variante linguística é marcadamente a linguagem que eles mesmos denominam como linguagem da favela.

Costumo ter cuidado de tecer a discussão sobre a variação linguística embasada nos estudos adquiridos, durante o curso de Letras, com as queridas Professoras Doutoras Rosa Virgínia Mattos e Silva e Suzana Alice Cardoso. As leituras dos estudos de Marco Bagno e Estela Ricardo-Bortoni, dentre outros, também me auxiliaram a trabalhar a variação linguística em sala de aula. Deste modo, com tempo aprendi ouvir as/os estudantes sem preconceito e passei a dar conta das variantes linguísticas e promovi diferentes práticas de leitura de forma leve e fluída, sem causar constrangimento aos e às estudantes.

Nessa mesma conjuntura, o texto na sala de aula também passou por transformação nas últimas décadas. A visão estruturalista e mecanicista da linguagem, que Kato (1985) nos chama a atenção, cedeu espaço para uma perspectiva de linguagem interacionista com foco no texto, no autor e no leitor, deixando de ser usado apenas para ensinar a gramática normativa. Nos últimos anos, em alguns livros didáticos é possível até encontrar algumas atividades exploradas na perspectiva discursiva, ainda que com menor ênfase.

Quando comecei levar o texto para a sala de aula, eu focava em gêneros do eixo jornalístico, Histórias em Quadrinhos (HQ) de Maurício de Sousa, tirinhas da Turma do Xaxado, criada pelo cartunista baiano Antônio Cedraz, cordéis, contos, crônicas e poemas. À medida que os anos avançavam, eu ia experimentando outras leituras. Isso variava também de acordo com o perfil das turmas em que eu dava aula.

Em minha caminhada na educação, porém, alguns acontecimentos contribuíram mais para a mudança de minha práxis, comecei a refletir criticamente sobre as práticas de leitura que eu deveria levar para a minha sala de aula da escola pública, a partir de uma atividade proposta pelo curso Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR, que trazia como título “Por que os pais se separam”. Na época, quando coloquei o título do texto no quadro para levantamento de conhecimentos prévios da turma sobre o tema, uma aluna levantou-se e dirigiu-se aos colegas e a mim com as seguintes indagações: Quem aqui tem pais casados? Numa turma com cerca de



30 alunos, apenas 02 levantaram as mãos. E foi além. Vocês sabem por que os pais não se casam e por que não se separam?

Nessa ambiência indagativa, a aluna deu a aula de leitura, que deveria ter sido proposta pelo programa GESTAR, tendo em vista abarcar diferentes realidades de vida presentes na escola, as diferentes posições-sujeito. Sua postura gerou um debate interessante e levou a aula para outro lugar: aquele texto não era para ela nem para aquela turma em particular. O texto proposto pelo programa GESTAR havia sido construído, pensado apenas numa formação-sujeito/a, enquadrado no padrão de família tradicional e que tem condições de pagar cerimônia de casamento.

Contudo, essa informação, trazida pela estudante, era nova para mim também, já que no interior, independentemente da classe social, as pessoas se casavam, então não havia me dado conta das questões levantadas pela aluna. A referida proposta de leitura não abriu espaço para contraponto, para se pensar em diferentes formações familiares, nem para a crítica. Ou seja, faltou na questão o que proponho nesta pesquisa: a prática de leitura discursiva.

Vale ressaltar que essa era uma turma formada por alunos com distorção idade/série, naquele dia eu entendi o que, a notável Márcia Bonfim, professora de História, nos alertava: “precisamos conhecer melhor o mundo dos nossos estudantes, a realidade deles é outra”. Aos poucos, fui começando a enxergar coisas que de meu “mundinho” e a partir de um olhar ingênuo e bem-intencionado não conseguia ver. Isso me fez ter mais cuidado com o que apresentaria para leitura na sala de aula, seja no que se refere aos conteúdos de livros didáticos ou aos materiais indicados nos diferentes cursos.

Esse acontecimento jogou luz em questões que impactam a aprendizagem da/do estudante e me fez inferir que, ao planejar as ações para o nosso planejamento didático, é preciso considerar quem é o/a estudante, qual o grau de vulnerabilidade social, já que isso é um dos fatores preponderantes do problema para a aprendizagem e permanência do/da aluno/a na escola pública. Assim, vale reiterar que não devemos levar propostas fechadas de trabalho para sala de aula e precisamos considerar as características do público-alvo que vai executá-las.

Testemunhei, ao longo desses anos, que a ineficiência das políticas públicas do Estado impacta na incapacidade de a escola atender às demandas de seu público-alvo e no fracasso escolar. Quando abrimos espaço para ouvir o discurso dos/das estudantes, em sala de aula, contribuimos para descortinar o mundo em que vivem, passamos a julgá-los/las menos e, até mesmo, rever os nossos próprios preconceitos e estereótipos.

Os discursos dos/das estudantes evidenciam que não acreditam no papel do Estado e que se sentem desassistidos. Assim, passadas mais de duas décadas que cheguei a Salvador, o

cenário de vida do meu alunado não mudou. O cotidiano na sala de aula exige aprender a trabalhar essas demandas. No entanto, mesmo tendo que lidar com dores de meninos e meninas, não há como não me impactar com acontecimentos de suas vidas.

Recentemente, ao interpelar uma estudante em sala, fiquei desolada ao ouvi-la justificar o motivo pelo qual não estava acompanhando a discussão em aula. Ela me disse: “não me peça concentração, não me peça tarefas escolares, acordei no meio da noite com tiros, a parede de meu quarto está cravejada de balas”. Lembrei-me da gramática da vida de que falávamos no mestrado. Para a estudante desse relato, a escola era apenas um lugar de refúgio, servindo para ela se distanciar dos problemas sociais em que está imersa por falta de alternativas. E isso, não se trata de um caso isolado, infelizmente, tem sido cada vez mais recorrente, são questões do currículo oculto.

Ante o exposto, nota-se que práticas de leitura do mundo, presentes no cotidiano escolar de grande parcela de meus alunos/as, extrapolam a função de ser professora de um determinado componente curricular, daquilo que envolve o ensino e aprendizagem. Nessas circunstâncias, a leitura que pode ser realizada é a do acolhimento, isto é, resta-nos ouvir as vozes que pedem ajuda; e nos solidarizar com o sofrimento de seres tão jovens que só querem ter paz em seu lar. A leitura do mundo desse meu/minha aluno/a demanda, também, o acolhimento de minhas próprias emoções, pois não há como não ter empatia.

Há momentos, que nem debates podem/devem ser estabelecidos, restando-nos, tão somente, a escuta das suas narrativas, possibilitando que alunas/as façam suas catarses ou, simplesmente, que os/as deixemos estar na escola, ambiente onde encontra a paz. Logo, depreende-se que não basta o virtuosismo de uma/uma docente bem formado/a para ensinar os/as alunos/as a ler, a escrever e a pensar criticamente, pois fatores externos, muitas vezes, chegam como uma avalanche e destrói todas as expectativas e propósitos de um plano de aula pré-estabelecido, situação em que a gramática da vida da/do discente golpeia a gramática da escola.

Entretanto, é preciso ressaltar também a potência da favela, dos bairros periféricos, pois conforme relatado pela grande parcela de nossos/as alunos/as da escola pública - desde cedo seus moradores/as aprendem a buscar alternativas para viver em meio aos problemas sociais, não limitando suas vidas a dores. Isso os/as levam a desenvolver, por exemplo, os seus estilos culturais, evidenciados, dentre outras coisas, na literatura, na música, na dança, na religião, na gastronomia e na arte de um modo geral, registrando a leitura de si mesmos, de sua cultura, enfim a leitura de seu mundo particular e da sociedade.

Voltando aos últimos anos em que dei aula na EESI, mais especificamente de 2006 a 2012, desenvolvi um projeto que eu idealizei para despertar o gosto dos/das estudantes pela leitura, permitindo-lhes ler variados textos e viajar pelo mundo da leitura. A escola contava com um acervo literário bem limitado, mesmo assim, eu decidi reservar 75% das atividades de meu planejamento para promover, na sala de aula, *Encontros e Encantos com a Leitura*, nome que dei para o projeto de leitura.

Grande parte do material de leitura que eu levava para escola era de meu acervo pessoal. Nos primeiros anos, eu foquei nos gêneros jornalísticos, eu comprava jornais veiculados em Salvador: A Tarde e Correio da Bahia e costumava adquirir alguns exemplares de um jornal semanal produzido pela rádio Metrôpole de Mário Kertész e que era distribuído gratuitamente na cidade. Dentre as práticas de leitura de jornal, costumava pegar, por exemplo, uma mesma notícia para ver a abordagem em diferentes fontes.

Com o passar dos anos, passei a levar também algumas revistas com textos científicos. No ano em que homenageamos Jorge Amado, estávamos sob nova direção, a escola conseguiu uma verba para comprar alguns exemplares dos livros *Capitães da Areia* e do *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Pudemos ler também essas obras e fazer alguns trabalhos. Junto com a direção e a coordenação levamos as turmas da 8ª série para conhecer a Casa de Jorge Amado e para um passeio com direito a guia, pela Baía de Todos os Santos, tão bem retratada em muitas obras de Jorge Amado, quando tivemos a oportunidade de conhecer a Baía e ouvir do guia um pouco mais sobre esse grande escritor baiano assim como relatos de trechos das obras que trazem menção à Baía de Todos os Santos.

Para além das leituras, eu pedia à turma para registrar as experiências leitoras em um diário de leitura. Por meio desses registros, eu costumava chamar-lhes a atenção de aspectos gramaticais, estudados nas 25% das aulas restantes. Todavia, a EESI foi municipalizada e precisei ir para outra escola. Na época, a vaga que encontrei mais perto de minha casa - que já era longe - era para dar aula no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) - Escola Parque. Conhecia o teatro desta escola, pois havia apresentado o meu projeto de leitura executado no Suzana Imbassahy e que foi considerado uma prática exitosa à época. Eu, juntamente com alguns/algumas estudantes, socializamos os nossos encontros e encantos com a leitura em sala de aula.

Quando tomei posse no CECR-Escola Parque, escola de educação integral, voltada para estudantes do EF, comecei a trabalhar com projetos, os quais eram desenvolvidos, em comum, pelo coletivo de professores de todas as oficinas. A referida escola era dividida em

núcleos, eu dava aula no Núcleo de Informação Comunicação e Conhecimento (NICC), lá procurei me apropriar dos trabalhos desenvolvidos pelos meus pares.

A professora Roseli Gonçalves serviu-me de fonte de inspiração pelo brilhante trabalho que desenvolvia no referido núcleo, mesmo minha oficina não sendo igual a dela, eu me inspirava em seu trabalho. Então, para não me afastar totalmente do foco na leitura, trouxe minha contribuição para uma oficina que era muito técnica. Os/as estudantes queriam aprender a usar o computador para fazer atividades do dia a dia, assim, por um tempo, os contos, as crônicas e romances deram lugar a outras práticas leitoras multimodais: vídeos animados, convites, calendários, currículos, leituras de notícias, pesquisas escolares etc. Letramentos sociais também importantes.

Nos meus últimos anos, no CECR - Escola Parque, criei a oficina “Leitura e Produção de Texto com recursos digitais”. Voltei a trabalhar com textos literários, dialogando com outros textos. Junto com o/a estudante, fazíamos uma curadoria para descobrir livros em versão digital, com temáticas que fossem direcionadas ao público infanto-juvenil, já que a leitura era feita no Chromebook. Realizamos leituras individuais e coletivas, fazíamos releituras dos livros, dentre outras ações.

Algumas vezes, eu apresentava o livro na versão física também. Em outras oportunidades, íamos atrás de diferentes adaptações de um determinado livro, para conhecer o conteúdo a partir de outras materialidades. Alguns livros que lemos tinham versões em filme e peça teatral ou em contação de história ilustrada. Em 2021, uma das alunas que se matriculou na oficina, já escrevia e publicava seus livros em sites na internet, isso incentivou bastante o grupo. Os seus textos também viraram material de leitura na sala de aula, outros alunos também começaram a produzir os seus livros.

O trabalho de leitura na sala de aula, de certa forma, sofreu a influência dos PCN e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar das suas inconsistências e incoerências, são documentos que, de certa forma, impulsionaram a mudança de direção do ensino de língua portuguesa no Brasil. Diferente dos estudos desenvolvidos na universidade, que ficam quase sempre restritos à academia, esses documentos chegam, ainda que de forma colonizada, aos/às docentes que estão no chão da sala de aula.

Por sua vez, a efetividade das metas desses documentos, porém, não refletiu efetivamente na aprendizagem da/do aluna/o, apesar de a mais de 20 anos serem base para a elaboração do material didático da EB no Brasil, nem para melhorar os índices educacionais, os quais ano a ano não avançaram. Isso talvez possa ser atribuído às suas falhas.

Na atualidade, a BNCC é o centro de atenção dos cursos formativos, há uma cobrança das instituições governamentais para que haja o alinhamento dos planos de aula com o que preconiza esse documento. Devemos dar conta das competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada etapa de ensino, embora saibamos que esse documento não dá conta da realidade da sala de aula que estou apresentando nesta pesquisa.

Os PCN, que serviram de ponto de partida para a BNCC, na época de sua implementação, foram amplamente propagandeados, mas não cheguei a fazer uma leitura crítica de seu teor nem na graduação nem em cursos de pós-graduação, tampouco em cursos de formação continuada oferecidos pela SEC-BA. A discussão girou em torno da importância de se aprender a trabalhar com os gêneros textuais, além de fazer uma crítica de um ensino da gramática tradicional descontextualizada. Em relação à BNCC, não houve um debate mais aprofundado sobre as fragilidades e inconsistências deste documento e nem mesmo, agora, no mestrado. Mas, certamente, esses documentos, nesses mais de trinta anos, independentemente de sua efetividade, mudaram o ensino de língua portuguesa nas salas de aula das escolas públicas.

Eu estava na universidade, quando ocorreu, em plena efervescência, a discussão sobre a importância de focar as aulas de língua portuguesa na centralidade do texto, que favoreceu a transformação de minha práxis. Assim, o ensino de língua portuguesa, pautado predominantemente no ensino da gramática normativa, perdeu seu espaço no meu planejamento pedagógico. Muitos colegas das escolas em que dei aulas, bem como de outras escolas, docentes mais conservadores, que haviam feito a graduação na década de 1980 ou pouco antes desse período, continuaram defendendo a manutenção de um ensino pautado na gramática da norma padrão.

Justificava-se, à época, que os concursos e os vestibulares não cobravam variação, adequação linguística, nem centravam em interpretações de texto. No entanto, com a popularização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, essa defesa perde alguns adeptos. Embora, hoje, voltamos a ouvir, com certa regularidade, alguns colegas clamando pela volta do ensino pautado na gramática, reproduzindo o discurso de que a escola pública do passado era melhor.

Entrei em contato com os PCN, nos diferentes cursos formativos, com um olhar enviesado. Chego à conclusão de que esse documento teve um papel de bíblia na educação, pois todos sabiam da sua existência, alguns/algumas docentes os liam, mas poucos/as conseguiam interpretá-los. Nos anos 2000, não cheguei a ler as críticas do professor Antônio Faraco nem de outros/as autores/as críticos aos PCN. Apenas, conheci o ponto de vista das

pessoas que viam no documento uma virada na educação. Esse documento atendia à lógica do mercado, daí justificar que as críticas ao seu teor ficassem abafadas.

Na época que fiz a graduação, o acesso à internet era bem restrito e de difícil acesso. Hoje, com o avanço da internet, há uma enorme facilidade de acesso a debates sobre pontos de vista divergentes e convergentes acerca dos PCN promovidos dentro e fora da academia. Muitas discussões, antes restritas à Universidade e a alguns poucos privilegiados, começam extrapolar os muros das instituições educacionais e ganham maior amplitude. Assim, ficou mais fácil conhecer as posições sobre os diferentes epistemes e, a partir de uma boa curadoria, selecionar, dentre o universo de publicações, conteúdos de relevância.

Dito isso, durante a graduação e especializações, o acesso ao pensamento de Bakhtin e do Círculo se deu superficialmente, através de autores que haviam lido sua obra e que contribuíram para cristalizar o saber de que a base epistemológica dos PCN e, posteriormente, da BNCC é pautada nas ideias de Bakhtin. Porém, vou reiterar uma máxima que ouvi várias vezes na universidade: “não devemos jogar a água do banho fora com o bebê dentro”, resalto que, para mim, tomar o texto como unidade e pensar na relação dialógica da linguagem foi positivo e contribuiu para eu ajudar a formar muitos/as leitores/as nessas últimas décadas.

É importante dizer também que, diferente dos PCN, a BNCC recebe críticas mais consistentes na escola, no que se refere, por exemplo, ao excesso de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano letivo. Há consciência, por parte dos docentes, de que é humanamente impossível dar conta das competências e habilidades estipuladas nos diferentes campos de atuação da BNCC. Assim, do mesmo modo, é impossível dar conta da infinidade de gêneros textuais/discursivos que devem ser trabalhados na EF e no EM. Certamente, se seguirmos esse modelo de ensino, não teremos oportunidade de aprofundar discussões para contribuir com a formação de leitores críticos.

Corroborando esse cenário, hoje, ainda há a pressão de transformar nossa sala de aula em espaço para ensinar nossas/os alunas/os a responder às avaliações externas. Desde a década de 1990, esses mecanismos de avaliação tanto para escolas públicas como privadas foram criados com a intenção de mapear o nível do ensino e aprendizagem no país. Fazia-se, à época, prova por amostragem.

Em 2001, após ampla divulgação dos PCN, a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação Básica (SAEB),<sup>6</sup> foi atualizada. Mas, somente a partir de 2005, alunos/os de todas as

---

<sup>6</sup> O SAEB, além da Prova Brasil e Provinha Brasil, ampliou ainda mais seu papel, passou a levar em conta também resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA que avalia estudantes a partir de 15 anos; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM usado para ingresso nas Universidades; Exame Nacional

escolas brasileiras passaram a ser avaliados pela chamada Prova Brasil, que ainda hoje é usada mais para estabelecer um sistema de ranqueamento das escolas brasileiras que para implementar mudanças efetivas no ensino.

Digo isso porque, ao longo dessas décadas, considerando a realidade de minhas/meus alunas/os, percebo que essas avaliações nada ou pouco têm a ver com a realidade socioeconômica delas/es, nem com aspectos socioculturais das diferentes regiões do país. Os nossos estudantes são aferidos para demonstrar competências, as quais nem chegam a ser desenvolvidas. As primeiras avaliações, por exemplo, não eram condizentes nem com o que aparecia nos livros didáticos que tínhamos acesso. Alguns Estados brasileiros se adiantaram para preparar as/os estudantes para responder a essas provas. O Estado da Bahia hoje vem também empreendendo algumas ações nesta direção, mas sem efetividade.

Todavia, ao invés de servir de referência para ranqueamento, esses resultados poderiam servir para refletir sobre a própria forma de avaliação, que não atende a diversidade do país. Apesar de haver uma crítica bem embasada, quanto à efetividade dessas avaliações, não há uma política pública capaz de formar leitores críticos, nem mesmo leitores para responder a essas avaliações. Devo ressaltar que é impossível medir o nível de aprendizagem de leitura por meio de provas objetivas, que não considera diferentes formações discursivas, diferentes ideologias, enfim as particularidades das diferentes regiões do Brasil.

Apesar da ineficiência das avaliações externas, que não conseguem aferir, de modo justo, o alunado brasileiro, as escolas continuam sendo cobradas pela sua nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que é calculado a partir da somatória do índice da evasão escolar, da repetência e da nota obtida na Prova Brasil/Saeb.

A repetência diminuiu principalmente por conta da aprovação automática, mas a evasão escolar e o rendimento dos/das estudantes nas avaliações externas ainda são dados críticos e precisam de políticas públicas, que sejam realmente capazes de atingir esses pontos. O que exige de um lado, o controle das razões que deixam os/as estudantes fora da escola e, de outro, a revisão do formato das avaliações externas para abarcar a realidade nacional e, assim, poder revelar de modo mais preciso o nível de aprendizagem em leitura, por exemplo.

A busca pelo cumprimento das metas do Ideb serviu para potencializar a cobrança de metas, exigindo que as aulas tenham como fim ensinar o/a estudante a responder às provas do SAEB. Logo, as práticas de leitura na sala de aula, seguindo essa lógica, devem ser voltadas para treinar os/os estudantes a responder questões, dentro dos diferentes descritores da matriz

---

para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, usados para certificar alunos do segundo grau que não concluíram o EM

de referência, ou seja, devemos formar leitores, capazes de se dar bem nas avaliações de larga escala. A cobrança foi ainda mais intensificada com a homologação da BNCC, que unificou o currículo no país. Com isso surge a falsa premissa de que a BNCC trouxe oportunidades iguais para todos, já que há um currículo comum em todo o país.

É preciso reiterar que, a prova do SAEB, no que se refere ao componente língua portuguesa, além de revelar a defasagem de leitura dos estudantes brasileiros, não consegue mapear o real problema da educação brasileira, nem revelar com fidedignidade o nível de proficiência leitora do estudante. Desde sua implementação, os resultados apontam que muitas escolas públicas, nas diferentes regiões do país, não conseguem obter o Ideb esperado. O que não significa, necessariamente, que não há bons leitores nas escolas públicas do país.

Para exemplificar essa afirmativa, ressalto que na última avaliação que os alunos da EESI fizeram da prova do SAEB, no dia da aplicação, choveu torrencialmente em Salvador, muitos/as alunos/as, que vinham fazendo excelentes simulados, não conseguiram chegar à escola, mas esse fato não foi considerado e o IDEB da escola não conseguiu avançar.

Esse é apenas mais um exemplo de que os resultados dessas avaliações não dão conta de mapear o nível de leitura dos/das estudantes, além de não servirem para traçar novas metas nem, ao menos, costumam ser usados para encontrar a raiz do problema, o que implicaria em mudanças de estratégias desse processo avaliativo. Lamentavelmente, há alguns anos, muitas escolas brasileiras vêm renunciando a uma identidade própria, para preparar os alunos para realizar avaliações externas. Vejo com ressalva essa era da “sobralização”<sup>7</sup> do ensino, em que toda escola deve seguir um modelo de ensino que atenda a lógica do mercado.

Enfim, o exercício do magistério na EB, dando aula de Língua Portuguesa em escola pública, cujo público é afetado por graves problemas sociais, leva-me a continuar buscando por formação continuada, que para o professor de escola pública é um ato de persistência/resistência, pois não é fácil conciliar as atividades de trabalho com o estudo. Na próxima seção, trago alguns movimentos pelo ProfLetras, afinal o mundo não para, então continuo estudando.

---

<sup>7</sup> O termo sobralização - sobralizar a educação - foi cunhado por Jorge Paulo Lemann, um dos donos da fundação de mesmo nome, a qual vem exercendo forte influência nas mudanças educacionais do ensino brasileiro, atendendo aos interesses da política neoliberal. Faz alusão à cidade Sobral, localizada no Ceará, na qual vem se adotando padrões de ensino pautados na preparação de alunos para alcançar notas altas nas avaliações externas e que em 2021 ficou no primeiro lugar entre os municípios de 50 mil habitantes no *ranking* do Ideb.



### 2.4.3 Movimentos pelo ProfLetras

Finalizando o meu percurso pelo eixo biográfico, dando conta da dinâmica do mundo, trago os movimentos pelo ProfLetras. Havíamos voltado ao ensino presencial e constatado que os problemas da sala de aula estavam potencializados em decorrência da pandemia do Coronavírus, decidi que era o momento de voltar a refletir sistematicamente sobre o fazer pedagógico. A defasagem de conteúdos e as questões socioemocionais dos/das estudantes estavam ainda mais afloradas e se sobrepunham, consistindo em um grande desafio para nós docentes. Estávamos todos/as mudados/as, numa escola que estagnou no tempo. Nesse contexto, foi lançado o edital do ProfLetras que representava uma possibilidade de volta à Ufba.

Alguns anos antes, havia sido aprovada neste programa, mas algumas questões de ordem pessoal fizeram-me desistir do curso. Isso não deve ter sido por acaso. Por incentivo das colegas da Escola Parque, eu resolvi concorrer a uma vaga. Essa decisão acertada me possibilitou a oportunidade de dividir sentimentos de estranhamentos vivenciados nas escolas, bem como as nossas inquietações de professores de escolas públicas. Assim, ante esse cenário, eu e outros colegas de outras instituições buscamos não deixar a situação como estava. O retorno à universidade foi o mecanismo mais apropriado para podermos pensar ações que auxiliassem na resolução de questões que afetam o cotidiano da sala de aula e que se agravaram na pós-pandemia, ou seja, as questões que vem impossibilitando a produção e/ou construção de conhecimento por parte de nossos/as discentes.

Desta forma, com a minha aprovação no referido programa, pude refletir teórico-metodologicamente como intervir na sala de aula pós-pandemia, dando-me conta de que, segundo Aguiar (2019, p. 9), “ao mestrado profissional cabem as tarefas de formação teórica e intervenção prática”. Assim, esse foi o momento ideal para me reaproximar da instituição acadêmica, para pensar e buscar meios de solucionar a problemática referente à não produção/construção de conhecimento da práxis leitora no cotidiano da sala de aula.

A apresentação de uma proposta de intervenção é um requisito do ProfLetras, que espera que sejamos capazes de agir nas demandas da/do estudante, de modo que a teoria possa contribuir para intervir diretamente na prática docente e materializar o que foi visto

teoricamente no exercício da sala de aula. Esse processo exigiu também o registro de como se deu o processo e a construção da proposta de intervenção.

Entretanto, ante a complexidade do processo de construção de uma proposta de intervenção, ao longo do curso, fui me apropriando de diferentes contribuições trazidas pelas/os docentes do ProfLetras e pelas/os colegas da Turma 8, que, assim como eu, atuam no EF em escolas públicas. Vale ressaltar que as/os professoras/res, durante o curso, apresentaram-nos sugestiva bibliografia, identifiquei-me com alguns temas, com outros nem tanto. Indo, assim, ao encontro do que Indursky (2019, p.107) nos diz que “é o caminho que mostra que um sujeito pode identificar-se, contra identificar-se, ou desidentificar-se com determinados saberes”. Isso tem me ajudado também a pensar nos textos disponibilizados para leitura em minha sala de aula, nos caminhos que precisamos percorrer e permitir às nossas turmas percorrermos.

Na escrita do memorial, fiz uma imersão sobre o meu fazer pedagógico e sobre o meu percurso formativo, o que me permitiu refletir sobre os muitos acertos e erros nessa longa caminhada. Cada um dos componentes, ofertados pelo ProfLetras, a seu modo, trouxe subsídios para eu poder ratificar/rever/ressignificar teórico-metodologicamente as minhas ações adotadas na sala de aula. Pude ratificar que a teoria é uma excelente aliada da prática. Contudo, não podemos desprezar a experiência obtida, ao longo da caminhada, no cotidiano da sala de aula, nem as trocas com nossos pares, pois tudo isso permite-nos apropriar da contribuição de diferentes saberes.

Com o olhar reflexivo para o passado, pude depreender, que além da teoria, há outras questões igualmente relevantes que não podemos deixar de prestar atenção na sala de aula, os saberes aprendidos em outros espaços, de forma não escolarizada. Constatei que um leitor se (de)(re)(trans)forma, ao longo do tempo, e que isso envolve a contribuição da experiência de vida e de vários teóricos que podem nos apresentar diferentes estratégias de leitura. Logo, não há uma receita única para qualquer proposta de intervenção ou um modelo ideal, e devemos considerar que a sala de aula é heterogênea, nem sempre o que funciona com um/a aluno/a funciona com o/a outro/a. Entretanto, isso não significa dizer que os modelos não devem existir, pelo contrário, na rotina dos/das docentes, eles costumam facilitar muito o trabalho. Assim, é importante criá-los e deixar espaço para se fazer adaptações e/ou modificações, levando em consideração as especificidades de cada estudante na sala de aula.

Refletir sobre essas questões, fez-me compreender que não é suficiente nos filiamos a uma teoria e construir um texto. Ainda porque uma teoria isoladamente, no meu caso em particular, não daria para eu falar de práticas desenvolvidas em três décadas, atrelado a isso ainda há as peculiaridades da sala de aula. Para ilustrar o que digo, reporto-me ao cotidiano da

minha sala de aula: dando aula para turmas de um mesmo ano ou numa mesma sala de aula a recepção de alguns textos ocorre de modo bem diferente, pois não atinge a todos da mesma forma, exigindo a necessidade de adoção de estratégias diversas para atingi-las/los. Quanto a isso, Almeida (2017) defende a importância de incluirmos atividades lúdicas em nosso planejamento pedagógico, chamando-nos à atenção de que precisamos considerar a faixa etária do/da estudante e, assim, adequar as ações pedagógicas ao perfil peculiar de cada da turma, para tanto sendo necessário a utilização de práticas leitoras que envolvam múltiplas semioses.

Nessa perspectiva, conforme Almeida, (2017, p. 74), na adequação das práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, e, eu diria para o desenvolvimento de práticas leitoras, na sala de aula, devemos abordar “o insondável, a surpresa, o desafio, a busca de limites e, também, a liberdade”. Esse é um ponto que merece reflexão, dado que a inclusão da atividade lúdica no desenvolvimento da prática leitora, reveste-se de uma função pedagógica direcionada para o desenvolvimento da criatividade, ou seja, preparar a/o estudante para novas aprendizagens, para dar conta de não apenas repetir, mas também de criar, conforme sugere Orlandi (2015, 2021). Por sua vez, esse é um entendimento que vai ao encontro do que diz Orlandi (2015, 2021) quando sinaliza que o uso do lúdico, no âmbito da prática leitora, representa a possibilidade do deslocamento, do novo, ou seja, do desenvolvimento de uma leitura polissêmica. Entendimento esse, corroborado por Possenti (1996) ao asseverar que não se aprende por exercícios repetitivos, descontextualizados, mas por atividades significativas.

A partir dessa compreensão, nota-se que ensinar a língua, ensinar a leitura, não é igual ensinar a gramática, conforme acrescenta Possenti (1998). No entanto, por mais que o ensino de língua portuguesa tenha mudado e que o texto tenha se tornado unidade de estudo e a língua tenha passado a ser vista como interação, o ensino e aprendizagem ainda privilegia a metalinguagem, legitimado pela BNCC. Ainda, há uma dificuldade de pensar a língua reflexivamente. Pensando nisso, relendo Geraldi (2014), pude rememorar a importância de devolver a palavra ao estudante, ressaltando a necessidade de ouvi-lo. Contudo, a escuta não deve ser passiva, requer a interação, isto é, a compreensão do outro. Nesse sentido, a escola precisa trabalhar a gramática da vida e permitir também que haja práticas de leituras não institucionalizadas.

Houve momentos no curso que pudemos refletir sobre uma proposição de leitura no viés mais crítico, abordando questões sociais que afetam nosso público-alvo. Dito isso, enquanto professora da escola pública, na cidade de Salvador, marcada por questões que não podem ser silenciadas, isso fez muito sentido. As práticas de letramentos sociais, as leituras de reexistência, precisam estar presentes em nosso planejamento, conforme nos lembra a

professora do ProfLetras Ana Lúcia Souza em sua obra *Letramento da reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*:

Os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Esse entendimento deve ser observado em nossas aulas para não silenciar o estudante, considerando o poder da língua, da linguagem, que é espelho do ser e do viver do indivíduo. Em se tratando de abordagem de alguns temas, na sala de aula, nós precisamos fazer negociações/desconstruções com as nossas próprias concepções pessoais, aprendidas ao longo da vida e com as dos/das estudantes, de suas famílias e das instituições de um modo geral, que tem suas exigências e suas especificidades. A sala de aula reflete a sociedade, por isso precisamos ter atenção diária para evitar as polarizações nessa ambiência escolar, pois discursos de ódio surgem diariamente no espaço escolar.

Assim, foi acalentador, poder discutir academicamente algumas questões sociais que afetam nosso público na escola e na academia. O que me permitiu, inclusive, ver que não são casos isolados, mas uma tendência de alguns padrões de comportamento das/dos estudantes. Dessa forma, ante o desafio de lidar com as singularidades de nossos estudantes, em um espaço plural, precisamos aprender a pensar na complementaridade do ser, para não seguir violando as subjetividades individuais. Porém esse é um debate que requer muita sensibilidade e, sobretudo, leitura capaz de ajudar a problematizar os variados assuntos que surgem na sala de aula.

Com isso, a promoção de práticas de leitura, na sala de aula, deve dialogar com o mundo de seu público, marcado por vulnerabilidade social. Daí ser importante considerar a perspectiva decolonial no sentido de “insurgência” já que damos aula para um alunado predominantemente afro-brasileiro. Logo, não basta dar visibilidade a práxis “denunciativa”, de que falam Oliveira e Candau (2010), mais do que nunca precisamos criar/validar novas condições de saberes, de pensamento e de poder. Isto é, não basta denunciar, é preciso superar padrões epistemológicos hegemônicos que legitimam, por exemplo, o racismo. Isso, por sua vez, pode ser aplicado também a outras formas de exclusão do/da sujeito/a, como o machismo, que nos dias de hoje ainda afeta a mulher. Enfim, isso passa pelo entendimento de que precisa haver “[...] o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas [...]” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Nesse sentido, torna-se imprescindível incorporar, no planejamento didático, os letramentos de resistência e reexistência, embora não seja uma tarefa simples de fazê-la, pois, na prática, reitero que requer negociações por parte de todos os envolvidos no processo: as minhas concepções pessoais aprendidas ao longo da vida; as dos estudantes e de suas famílias; até mesmo, as das instituições, de um modo geral, com suas exigências e especificidades. As práticas de leituras discursivas, de certo modo, têm esse papel: refletir sobre os diferentes discursos presentes no texto e dar conta tanto do que está dito explicitamente quanto do que pode ser pressuposto.

Sob esse aspecto, definir qual gramática deve ser ensinada na escola, hoje, também implica pensar na identidade territorial do estudante e de seus familiares. A geografia urbana social é reflexo da desigualdade social, que ganhou aliados e aumentou a tensão nas vidas desses sujeitos, interferindo, dessa forma, no cotidiano das famílias. A ocupação do território, onde vivem os alunos da escola pública dos grandes centros, precisa ser considerada, visto que interfere diretamente no modo de vida deles, questões que não podemos perder de vista ao pensar na gramática da vida, nas relações de poder que demarcam a sala de aula. Assim, é importante pensar nos atravessamentos que envolvem esse espaço territorial, pois “pensar a territorialidade, implica pensar as relações de poder que demarcam o espaço, construindo o(s) território(s)” (Coelho Neto, 2016, p. 27).

Todas as vezes que deixamos de ouvir nossas/os alunas/os, legitimamos o silenciamento denunciado por Lorde (1977). Todas as vezes que promovemos leituras em sala de aula e deixamos de problematizar o porquê da escolha de certos textos e não outros, de certas palavras e não de outras, acabamos contribuindo para a legitimação de poder/saber de um grupo em detrimento de outro. Partindo do que foi discutido no ProfLetras, defendemos que a promoção de práticas de leitura decolonizada se faz urgente no cotidiano da sala de aula, para evitar a reprodução da lógica do capital, criticada por Mészáros (2005). Daí ser fundamental buscar trabalhar a leitura no viés discursivo, pois assim será possível a “transformação do silêncio em linguagem e em ação”, conforme sugere Lorde (1977). Por sua vez, a sala de aula pode se constituir num importante espaço para incentivar o estudante a romper o silêncio e fazer o caminho inverso, ou seja, aprender a olhar para “seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento” (Lorde; p. 2, 1977).

Algumas aulas me provocaram bastante, pois me tiravam da zona de conforto, convidando-me a pensar fora da caixa e a lembrar as falas da professora, Márcia Bonfim, logo que cheguei aqui em Salvador. Muitas vezes, acabamos naturalizando discursos que

apenas parecem inocentes, pelo simples fato de fazermos uma leitura superficial. No trabalho da leitura discursiva devemos problematizar as “relações de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso” (Resende; Ramalho, 2022, p.22). Ainda refletindo sobre as práticas de leituras discursivas, segundo as autoras supracitadas, um texto deve ser compreendido como um evento discursivo. Para analisá-lo, de um lado é preciso considerar a contribuição da Linguística Sistêmico Funcional, com base em Halliday, por conta da análise da estrutura textual; e, de outro, devemos considerar as práticas sociais e a relação dialética entre discurso, sociedade e poder, ou seja, das contribuições das Ciências Sociais, conforme defende Fairclough em seus estudos, daí o caráter transdisciplinar.

No ProfLetras, pude ver que nessa perspectiva teórica, para evitar uma interpretação superficial de um texto, precisamos analisar os aspectos linguísticos semióticos, pois as escolhas linguísticas revelam as intenções dos atores sociais no processo interativo. Por isso precisamos dar conta de que somos interpelados pelas ideologias e pelo discurso hegemônico, que legitimam as relações de poder, aspectos que precisam ser analisados com apoio de uma teoria/método.

Dito isso, de modo bem resumido, é possível argumentar que, o desenvolvimento de uma prática de leitura discursiva, seguindo o modelo da Análise de Discurso Crítica (ADC), deve partir de uma análise textualmente orientada. Por isso, é preciso analisar os elementos linguísticos, usados no texto, buscando as pistas que auxiliam a perceber aspectos ligados à ideologia, às relações de poder e à hegemonia. Nesse caso, a relação dialética da linguagem far-se-á na interação, sendo que o discurso deve ser compreendido como instrumento de poder. E que possui um caráter militante, já que pretende resolver um problema social.

A materialidade da linguagem, segundo essa perspectiva teórica, envolve três aspectos: o sistema linguístico semiótico que está ligado à estrutura gramatical, lexical e semântica; as práticas sociais que se referem ao modo de manifestar, estando situadas no tempo e no espaço e passa por história, crenças, valores; o discurso que tem a ver com o modo de agir, de representar e de identificar a nós e ao outro. Nesse modelo de análise, tanto a estrutura da língua, quanto o seu sistema semiótico e as ações dos agentes sociais são igualmente importantes (Fairclough e Chouliaraki (2009). De certa forma, esse entendimento me ajudou a pensar a análise discursiva da canção e outros gêneros textuais. Percebo que há uma fronteira tênue entre as abordagens defendidas na perspectiva da ADC e da AD. Noto que há mais convergência que divergência entre elas e que ambas vão contribuir para minha práxis pedagógica. Não vou ficar me apegando às divergências, reitero, porém, que a minha pesquisa não terá caráter militante, daí se aproximar mais da AD.

Caminhando para o fim deste capítulo, ressalto que na minha trajetória na educação, mudei de escola algumas vezes, por razões bem diferentes, mas não imaginava que seria removida para outra unidade antes de concluir o mestrado. Em 2022, eu dava aula de Língua Portuguesa com Recursos Digitais no CECR-Escola Parque, então, pensando no projeto de intervenção, reconhecendo que a sala de aula é um excelente espaço de investigação, apliquei um conjunto de atividades para alunos/as do 8º ano que eram realizadas em mural virtual desenvolvido pela ferramenta digital Padlet.<sup>8</sup>

Cada aluno/a criou o seu mural e compartilhou comigo para que eu pudesse acompanhá-los/las. Isso me ajudou a traçar o perfil das turmas 8º ano que estudaram comigo, também, no 9º ano. A atividade permitia-lhes falarem de si, por meio de suas postagens de áudios, de textos verbais e multimodais produzidos em sala de aula e outros baixados da Internet, possibilitando-lhes se posicionarem sobre diferentes temas. Nesse ambiente do mural virtual registraram sobre o que os/as deixavam felizes ou tristes, sobre o que liam, sobre as músicas que ouviam, sobre o espaço onde viviam e tudo o que pudesse ser compartilhado.

Por ser uma ferramenta com muitos recursos e ser interativa, isso ampliava muito as possibilidades de conhecer as minhas turmas, quais eram as suas fragilidades e os seus avanços. Sem contar que eu os acompanhava curtindo e comentando as diferentes postagens. Isso serviu para ratificar a necessidade de investir num trabalho de leitura que, por sua vez, acaba reverberando na escrita. Infelizmente, não pude dar sequência ao que vinha planejando inicialmente, porque o inesperado ocorreu. A Escola Parque, sob nova gestão, reformulou os projetos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos e, em seguida, entrou em um processo de reforma, que inviabilizou a matrícula de alunos em 2023 e por esta razão eu fui transferida para outra unidade de ensino. Então, precisei mudar a minha proposta de intervenção para adequar à realidade do ensino regular, pois na nova escola para a qual fui encaminhada não conta com recursos tecnológicos.

Ante o exposto, acrescento que as leituras indicadas pelo ProfLetras, nos diferentes componentes curriculares, evidenciaram que quando deixamos de observar as ideologias presentes no texto, contribuímos para a reprodução de discursos hegemônicos e para a naturalização de discursos marcados por estereótipos e discriminações. Isso me fez decidir por uma proposta de leitura discursiva para contribuir para formação de leitores mais críticos.

---

<sup>8</sup> O Padlet é uma ferramenta digital, vinculada a uma conta de email, que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos (áudios, imagens, vídeos, documentos de texto).

Vale dizer que em 2022, eu dava aula na Escola Parque, onde cada aluno tinha acesso a um Chromebook logado à sua conta institucional.

Enfim, neste capítulo da pesquisa, descrevi as práticas de leitura em sua acepção mais ampla. Tomando a leitura como “atribuição de sentidos”, que abarca tanto a escrita quanto a oralidade. A leitura vista como atividade social e que é evidenciada na presença de um interlocutor. Falei de leitura presente na vida cotidiana, a partir da reflexão de práticas de leitura escrita, isto é, valendo-me da contribuição de teóricos que se ocupam de pensar diferentes concepções de leitura, de língua e de linguagem.

No próximo capítulo me atendo à perspectiva do trabalho docente com a leitura na perspectiva discursiva, visto que a proposta de intervenção na sala de aula é voltada para formação leitora no viés da análise do discurso, tecendo a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia.



### 3 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: EIXO TEÓRICO DA PESQUISA

O memorial de formação, segundo Nóvoa (1995, p.18), é “um gênero que está inscrito no conjunto de trabalho das ciências sociais que elegeu as ‘histórias de vida’ como objeto de investigação”. Dando-me conta disso, no primeiro capítulo, fiz um retrospecto de acontecimentos de minha vida, ligados ao meu processo formativo e ao meu ingresso no magistério. Trouxe um pouco das histórias de pessoas que me atravessaram e contribuíram para me constituir e me transformar. A imersão nessas lembranças, indiretamente, moveu-me em direção às práticas de leituras a partir do recorte temático: “discursivização da mulher”. Digo isso, porque eu poderia ter optado por dar ênfase a outros fatores sociais, abordados pelos alunos em sala de aula e que também merecem estudo.

Nesse liame, a escrita de mais um capítulo de uma história, ainda em curso, exigiu a reflexão sobre a minha experiência docente, mas também, beber de fontes epistêmicas capazes de auxiliar o embasamento de práticas de leitura na sala de aula no viés discursivo. Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, precisamos considerar que o espaço de escolarização é um palco de disputas ideológicas, é o lugar no qual se reproduzem os padrões de comportamento da sociedade, constatação essa que amplia a nossa responsabilidade enquanto professor/a, educador/a.

Dito isso, nesta pesquisa, enfatizamos a relevância do desenvolvimento de práticas de leitura que evitem interpretações únicas, verdades absolutas e a necessidade de se criar espaços para debates em nossas salas de aula. Defendemos que, no cotidiano escolar, não podemos fugir de assuntos que geram opiniões divergentes, pois o/a estudante precisa aprender a conviver com pessoas que pensam diferente dele, independentemente de suas inscrições ideológicas. As questões sobre a mulher, por exemplo, enquadram-se nesse contexto.

Corroboro a posição defendida por Orlandi (2015), quando diz que a linguagem deve ser pensada em sua heterogeneidade, tendo em vista que ela não é transparente, nem fechada. Nesse sentido, percebemos a linguagem como percurso, como movimento. Visto que há diferentes formas de nos posicionarmos socialmente sobre determinados temas. Nós trazemos conosco nossas crenças, nossos valores que nos ajudam a ler o mundo e a significá-lo de modo particular. Por conseguinte, defendemos a necessidade de no desenvolvimento de práticas de leitura, analisar também as condições de produção do texto que interferem na compreensão do que é enunciado sobre algo, mas também na movimentação de sentidos do texto.

Assim, defendemos, nesta pesquisa, a importância da escuta de diferentes vozes em nossas salas de aula, bem como a relevância de problematizar certos temas que geram controvérsias. Lembrando-nos de que a escola é um espaço formativo, onde giram os saberes, ela pode contribuir para a perpetuação de ideologias dominantes ou para uma ressignificação.

Dando-me conta disso, ciente de meu papel docente em relação a formação leitora crítica do/da estudante, aventurei-me pelos caminhos do discurso, que nos oferece desdobramentos para compreensão dessas questões. Isso, contudo, exigiu considerar o imbricamento de muitos conceitos da AD que embasaram a reflexão epistêmica pautada em estudos, dentre outros autores, Orlandi (2015; 2017) e de Pêcheux (1995; 2009). Com base no aporte teórico que embasa esta pesquisa, o presente capítulo está dividido em quatro seções: Paráfrase e Polissemia: Outros conceitos da AD; Discursivização da mulher: conversa de menina e menino e Sala de aula como espaço de movimento de sentido.

Enfim, a tessitura dessas discussões foi de suma relevância para a construção do produto da pesquisa, uma vez que ajudou a pensar a temática proposta no presente estudo.

### 3.1 PARÁFRASE E POLISSEMIA

A paráfrase e a polissemia, usadas na perspectiva do discurso, são pilares que embasam a pesquisa aqui apresentada. Além disso, estão na base dos instrumentos de análise empregados para conceber as práticas de leitura, delineadas na amostra de atividades práticas apresentada neste memorial. A compreensão da relevância dos processos parafrásticos e polissêmicos é essencial para desvendar o funcionamento discursivo da linguagem. Com relação a esses conceitos, partimos do seguinte entendimento:

A paráfrase é a matriz dos sentidos, pois não há sentidos sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico (Orlandi, 2015, p.36).

Nesta pesquisa, refletimos sobre a importância de observar os ditos e os não-ditos de um texto, ressaltamos a relevância de se considerar os fatores extralinguísticos numa abordagem discursiva da leitura. Logo, pontuamos que para contribuir com a formação leitora de estudantes na sala de aula, é importante promover variadas formas/gestos de interpretação. Devendo, para isso, possibilitar ao leitor/a compreender que ao enunciar, estamos reiterando algo já expresso e integrado à memória, àquilo que retemos inconscientemente.

Nesse ínterim, Orlandi (2015, p.34-35) também ressalta que, ainda que não tenhamos consciência, em tudo que falamos, há algo que se mantém que já foi dito antes, daí a paráfrase ser uma matriz, pois trata-se do "dizível", da memória discursiva. Por isso, a paráfrase representa "o retorno aos mesmos espaços do dizer", e "significa a estabilização". Embora quase sempre reproduzimos discursos já ditos e não nos damos conta disso. Resumidamente, a paráfrase é "a variedade do mesmo", ao passo que a polissemia representa "deslocamento, a ruptura de processos de significação" possibilitando, dessa forma, espaço para autoria de novos sentidos. Nesse mesmo entendimento, segundo o *Glossário de termos do discurso*, o verbete paráfrase e polissemia é definido como Radde, 2020, 225):

Paráfrase. Processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é o espaço da memória discursiva. A polissemia é responsável pela produtividade na língua, pois ao proferir um discurso o sujeito recupera um dizer que já está estabelecido e o reformula, abrindo espaço para o novo. Essa possibilidade entre a retomada do mesmo e a possibilidade do diferente desfaz a dissociação entre a paráfrase e polissemia (Radde, 2019, 225).

A leitura desse excerto nos esclarece que, na produção de novos sentidos em um determinado texto, não há dissociação entre a paráfrase e polissemia, pois precisamos retornar ao já-dito para fazer as reformulações e construir os novos dizeres. Para chegar a esse entendimento, recorreremos a mais de uma fonte para ver como paráfrase e a polissemia é definida por diferentes autores, o referido documento, ao esclarecer esse caráter dissociativo entre paráfrase e polissemia, ajudam-nos a refletir de que forma poderia propor as atividades de práticas de leitura no viés da AD.

A leitura de um texto no viés discursivo precisa dar conta de que há uma tessitura de sentidos, já que há diferentes possibilidades interpretativas, embora numa leitura não seja uma questão de tudo ou nada, conforme nos diz Orlandi (2015). Então, partindo dessa compreensão, precisamos considerar o que Indursky (2020) nos diz:

[...] ninguém ensina ninguém a ler. Ler se aprende lendo. Por fim, ler não implica tudo ou nada, mas diferentes graus de leitura que conduzem da leitura parafrástica à leitura crítica e polissêmica. Esses graus de leitura indicam que há, por um lado, a leitura idealizada pelo professor e, por outro, a leitura possível para os alunos. É essa leitura possível que serve de guia ao professor em sua prática docente na preparação das atividades de leitura que possibilitem ao sujeito-aluno exercitar-se na prática da leitura e avançar em direção a tornar-se um sujeito-leitor. Ou seja: ninguém ensina ninguém a ler, é verdade, mas professores bem formados dispõem dos instrumentos teóricos necessários para produzir práticas em sala de aula que propiciem ao aluno crescer em sua prática leitora e tornar-se um leitor reflexivo (Indursky, 2020, p.19).

Aqui, também não há intenção de ensinar o/a estudante a ler, mas contribuir com a ampliação da competência leitora de discentes e docentes, por meio de uma proposição de

práticas de leitura no viés mais crítico. Digo isso porque, em muitos trabalhos de leitura desenvolvidos, ao longo desses trinta anos de carreira, idealizei as leituras levadas para sala de aula. Isso funcionava com alguns alunos; com outros, nem tanto.

Refletindo sobre isso, percebo que, sem me dar conta, em alguns momentos de minha atuação profissional, eu promovi um trabalho homogeneizante, eu esperava o mesmo *feedback* de todos, ao invés de uma resposta ou de um envolvimento possível para cada aluno/a. Eu planejava aulas de leitura, com a expectativa de que iria atingir a todos igualmente e quando alguns não se encantavam com a proposta, cuidadosamente planejada, eu considerava frustrante o trabalho. Esse entendimento, porém, chegou após muita reflexão.

Levou um tempo para que eu me desse conta das peculiaridades presentes em cada turma. Assim, o dia a dia na sala de aula me ensinou que não há dois alunos iguais. Aprendi que era preciso considerar o nível em que o/a estudante se encontra, bem como, seus interesses, suas histórias de vida. Pude, desse modo, alcançar resultados mais abrangentes.

Ante a intencionalidade desta pesquisa, precisei de um aporte teórico-metodológico consistente, para refletir sobre o ensino de leitura numa perspectiva discursiva, que nos provoca a pensar sobre o que está sendo dito e/ou subentendido em um texto. Sendo que cabe a nós docentes criar mecanismos que permitam o/a estudante a transpor a barreira de "sujeito-aluno", passando de quem apenas repete o que os outros dizem para se tornar um "sujeito-leitor", aquele que pensa nas diferentes possibilidades de interpretação, no que o texto diz e no que ele deixa de dizer, conforme nos sugere Indursky (2020).

Estamos ressaltando a importância de chamar a atenção do estudante, para o fato de as palavras, as expressões ou as proposições mudarem de sentido, "segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam", conforme observa (Pêcheux 2009, p.160). Oportunizando constatar, na prática, que elas não carregam o sentido em si mesmas. Para uma maior compreensão do que estou defendendo nesta pesquisa, nesta seção, trouxe exemplos que conversam com o que assevera Pêcheux (2008, p.53) quando diz que:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (Pêcheux, 2008, p.53).

Nesse excerto, o autor nos remete a polissemia, visto que todo texto pode ser plural e permite possibilidades interpretativas, além de poder deslocar os sentidos. Isso nos ajuda a

pensar na opacidade da linguagem, bem como no liame semântico entre a paráfrase e polissemia, logo são questões que devem ser trabalhadas no trabalho de leitura.

Precisamos, portanto, promover, na sala de aula, leituras que permitam ir além de modelos prontos, dos discursos parafrásticos, possibilitando leituras mais autorais, ou seja, leituras com espaço para a polissemia, com abertura para a criação e não apenas para repetição de sentidos, daquilo que já foi dito. Reiteramos que um mesmo texto pode ser significado de várias maneiras diferentes, pois a linguagem não é transparente. Assim, um texto, em uma época, pode ser lido de uma forma e, em outra época, assumir novos sentidos. Do ponto de vista discursivo o/a sujeito enunciativo pode estar inscrito em diferentes formações discursivas (FD). Além disso, as diferentes condições de produção do texto também podem interferir na produção de sentidos, porque quando falamos, já fomos interpelados por algo, que já foi dito antes em diferentes circunstâncias (Pêcheux, 2009).

Fernandes (2015, p. 192), sobre essa questão, ressalta que a prática de leitura polissêmica “possibilita o rompimento com o logicamente estabilizado do imaginário de texto fechado e leitura decodificadora, assim como com o discurso autoritário que renega ao aluno seu direito de palavra”. Corroborando esse entendimento, a proposta deste trabalho sugere, também, esse rompimento, conforme vamos poder ver por meio de exemplos.

No cotidiano da sala de aula, é possível notar ainda hoje “uma certa predominância do trabalho com a leitura, a partir da prática de linguagem com discurso autoritário”, isto é, mais parafrástico, de que fala Orlandi (2015). Por isso, defendemos um maior espaço para o discurso lúdico e o discurso polêmico - discursos com espaços para deslocamentos, para rupturas - na promoção de práticas de leitura.

A escola, legitimada por documentos oficiais, continua muito preocupada com regras morfosintáticas e habilidades da BNCC, dando muita centralidade ao ensino da gramática. Em função dessa realidade, essa proposta intenciona trabalhar a leitura no âmbito da pergunta, de questionamentos, o que implica aproximação do discurso polêmico e do discurso lúdico - polêmico - com o discurso parafrástico, de que fala Orlandi (2015), priorizando, dessa forma, a leitura criativa e reflexiva.

Dito isso, estamos levando em conta a opacidade da linguagem e as condições de produção do texto em seu contexto imediato e amplo. O que nos leva a pensar nas condições de produção e de circulação dos textos trabalhados na sala de aula, mas também, no contexto sócio-histórico e ideológico, já que, vamos observar o posicionamento do sujeito ao significar as materialidades significantes - verbais e não-verbais - em diferentes sequências discursivas no ato de ler.

Os processos parafrásticos e polissêmicos nos ajudam a compreender o funcionamento discursivo da língua no cotidiano. Eles são a matriz e a fonte da linguagem. Ampliando essa discussão, podemos entender isso a partir da análise de algumas formulações sobre a mulher, recorte temático da pesquisa. Muito do que já dito sobre a mulher até hoje são construções sedimentadas que costumam ser reproduzidas, ao longo do tempo. Mas também há muitas reformulações do que foi dito, os chamados aqui de: discursos de resistência. Um exemplo disso na prática são os enunciados começados pela expressão: “Lugar de mulher é...”: de um lado, ainda é muito repetido por meio de estereótipos, de outro há o deslocamento e começa a ganhar novos sentidos, conforme exploraremos mais adiante.

Isso só é possível acontecer, porque um mesmo enunciado pode ser lido de maneira diferente a depender de quem o lê. A leitura é plural, por isso podemos atribuir novos sentidos às palavras. Face ao caráter heterogêneo da linguagem, as pessoas não veem, não significam o mundo da mesma forma, lemos o mundo a partir de nossas referências, isso faz com que um texto tenha maior ou menor grau de informatividade, que pode ou não ser percebida pelo leitor no momento da leitura, da interpretação do texto.

Orlandi (2021; 2017) nos diz que a interpretação depende da FD em que o leitor/a está inscrito/a e isso acontece porque os conhecimentos de mundo, os valores, as referências, os conhecimentos enciclopédicos interferem no modo de ler. Dito isso, um enunciado pode ser completado tanto parafrástica quanto polissemicamente a depender da FD de quem o profere.

Nesse contexto, em relação à pergunta feita anteriormente, podemos ouvir, por um lado, “Lugar de mulher é na cozinha” ou “Lugar de mulher é no tanque”, atrelando a mulher ao serviço de casa, sentido validado pela sociedade patriarcal, que atribui o papel da mulher aos serviços domésticos. Por outro, é possível ouvir “Lugar de mulher é em todo lugar” ou “Lugar de mulher é onde ela quiser”, que reproduz o discurso inscrito numa FD em que a mulher pode e deve ser respeitada, isto é, atrelando a um discurso que empodera a mulher, rompe com uma formulação machista, com dada posição social, enfim desloca o sentido. Isso só é possível, pois, segundo Pêcheux (2009), são as identificações ideológicas que determinam o que deve ser dito e o modo como o texto vai ser interpretado.

Essa mesma formulação “Lugar de mulher é no tanque” pode ter outras interpretações. A palavra “tanque”, com variáveis “tanquinho” vem assumindo novos sentidos, em diferentes contextos de uso, na atualidade. Esse enunciado, se pensado no interdiscurso, no lugar que já foi dito antes, em um saber que circula socialmente, a depender da FD, vai ser associado ao trabalho doméstico. Mas se for vinculado a outras memórias

discursivas, vai ter novas significações, por exemplo: o enunciado barriga “tanquinho”, pode ser relacionado ao jogo de sedução entre mulheres e homens, numa alusão ao abdômen definido, isto é, referindo-se à preferência de algumas mulheres por homens que apresentam essa característica. Em uma outra FD, o enunciado tanque pode ter o seu sentido deslocado como podemos verificar no exemplo a seguir:

Figura 1 Meme Lugar de mulher é



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/822540319437754226/> Acesso em 02/08/2023

O enunciado tanque, no meme, foi ressignificado, usado a partir de outra FD, o que permitiu uma leitura polissêmica. A expressão “Lugar de mulher é com a barriga atrás do tanque” foi atrelada às mulheres motociclistas, que muitas vezes pilotam com a barriga encostada no tanque da moto. O tanque, neste caso, assume um novo sentido, refere-se ao tanque da motocicleta, desconstruindo nesse caso um outro estereótipo em relação à mulher, o de que ela não sabe dirigir/pilotar. A posição ideológica do/a autor/a é reforçada no enunciado “de uma moto ... ou onde ela bem quiser!”. Neste exemplo, o enunciado “Mulher” foi usado com letra maiúscula, particularizando a mulher.

Ainda sobre o enunciado “Lugar de mulher” associado ao tanque, parafrástica ou polissemicamente podemos encontrar diferentes construções, em variados gêneros textuais, veiculados nas redes sociais, nos mais variados contextos. Selecionei uma charge que ressignificou esse enunciado, para continuarmos refletindo sobre o papel dos processos parafrásticos e polissêmicos no texto, Isso vai nos ajudar observar, na prática, como esses processos possibilitam a construção de sentidos no texto verbal, não verbal ou multimodal. Nós precisamos prestar atenção tanto na significação da linguagem verbal, quanto na linguagem não verbal ao ler algo. O texto que segue foi construído a partir de textos já cristalizados, desse modo, as matrizes do dizer vão ajudar a construir um novo texto, tendo

em vista que os enunciados: verbal e o imagético já foram usados em outros contextos, com outros sentidos.

Na prática de leitura na sala de aula, é importante chamar a atenção do/da estudante para a relevância de refletir sobre esses aspectos, pois nenhum texto tem em si a origem nele próprio, ele sempre parte de um outro texto. Numa breve análise da charge abaixo, pudemos verificar que o texto foi resignificado algumas vezes. Isso pode nos ajudar a compreender a movimentação de sentido do texto e a refletir sobre o que discutimos até aqui.

Figura 2: Charge Lugar de mulher é



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/6a/28/76/6a28768bd840e809692344d35c77a80e.jpg>  
Acesso em 21/09/2023

Pela leitura da charge,<sup>9</sup> é possível identificar a posição-sujeito assumida pela sujeita-autora no texto, ou seja, a sua filiação a uma FD feminista. No texto, há a passagem de uma FD a outra. Contudo, para dar conta disso, precisamos considerar os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto, que, por sua vez, nos permitem perceber a ruptura do sentido.

As escolhas dos elementos verbais e visuais - diferentes materialidades significantes - possibilitam-nos observar a adesão ao discurso feminista no texto. A autora partiu de uma leitura parafrástica para construir o novo texto. Pensando na relação entre a história e as diferentes materialidades significantes, neste texto, a materialidade visual “tanque de guerra” e “as cores verde e amarelo” simbolizam os membros das Forças Armadas do Brasil.

Resgatando o contexto sócio-histórico, devemos lembrar que os militares já governaram o país no período da Ditadura Militar. Nesse caso, a charge atualiza um momento histórico vivido pelo Brasil, final de 2022 e início de 2023, no qual um segmento da população defendeu a intervenção militar, visando a manutenção na Presidência da República,

<sup>9</sup> Pensando nas condições de produção e de circulação da charge, não há como atribuir a autoria, trata-se de um texto que circula pelas redes sociais, há algum tempo, mas que em 2023 foi atualizado. Essa observação se aplica ao meme usado anteriormente.



de um ex-capitão do exército, com valores misóginos. É importante ressaltar que ele havia sido derrotado democraticamente nas urnas. O posicionamento ideológico presente no texto é claro, percebe-se a inscrição na FD de esquerda, opondo-se ao discurso da extrema direita.

As duas sequências discursivas: “Lugar de mulher é no tanque” e “[...] lavar roupa suja” são textos ditos antes, expressões parafrásticas. Podendo, contudo, observar no texto analisado uma tensão entre a paráfrase e a polissemia, possibilitando o/a leitor/a, pensar na posição social da mulher na sociedade patriarcal. Esses enunciados, tomados em seu sentido literal, fazem parte do imaginário de pessoas machistas e são enunciados sedimentados socialmente.

Na charge, por sua vez, há a deriva de sentido, isto é, a passagem de uma FD a outra. Neste caso, as cores verde e amarela precisam ser lidas e significadas, associando-as à “roupa suja”, termo também atualizado, usado metaforicamente no texto, podendo a expressão ser remetida aos escândalos ligados ao ex-presidente Jair Bolsonaro e a sua relação com alguns militares, acusados de uma série de supostos crimes. Isso, contudo, envolve dar conta do interdiscurso.

Assim, podemos pensar nas relações de poder envolvendo a mulher tanto no âmbito privado quanto público. Há, contudo, uma atualização nessa relação que se dá através das mais diversas práticas sociais, constituindo relações permeadas por negociações, avanços, recuos, consentimentos e alianças.

Sendo que, no contexto dessa charge, há um avanço no que diz respeito ao papel ocupado pela mulher na sociedade, pois desnaturaliza a construção patriarcal, ao dizer: “bora, que tô doida para lavar a roupa suja”. A mulher deixa de ser circunscrita ao espaço privado e passa a ocupar os espaços públicos. Ela agora “lava roupa suja”, polissemicamente, no caso, ela expõe desmando de governantes da nação e de membros das Forças Armadas, envolvidos supostamente em corrupção e práticas antipatriotas.

Por meio dos exemplos, tivemos a oportunidade de verificar que a polissemia pode ser entendida como simultaneidade de movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico, no caso “tanque” e “roupa suja”, os quais assumiram novos sentidos. Vimos que o contexto é que vai determinar o sentido do texto, conforme nos chama atenção Orlandi (2015, 2021), ressaltando a importância de observarmos os limites entre a paráfrase (mesmo sentido) e a polissemia (sentido diferente), múltiplos sentidos.

Ante esse prisma, concluímos essa seção ressaltando que precisamos chamar a atenção do/da leitora, na sala de aula, que há uma fronteira tênue entre o mesmo e o diferente, numa prática discursiva, tendo em vista que estamos nos ocupando da linguagem. Numa

análise de um texto, devemos considerar que a interpretação de um texto envolve expor a equivocidade da língua (a opacidade) e dar conta da ideologia, conseqüentemente fugir de um sentido único, de uma única interpretação para um texto.

Enfim, ressaltei, por meio de uma análise prática, que a depender da FD, os sentidos mudam, lembrando que há discursos que retomam o mesmo sentido e outros que permitem uma ruptura, um deslocamento. Vamos agora explorar um pouco os conceitos de discurso, formação discursiva, memória discursiva, sujeito/língua/linguagem e história que nos ajudam a compreender o papel da paráfrase e polissemia na construção de sentidos do texto.

### 3.2 OUTROS CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

A construção desta proposta de intervenção exigiu um aporte teórico consistente para embasar o produto - parte obrigatória da pesquisa. Então usamos também outros conceitos que ajudam a ampliar a compreensão de leitura numa perspectiva do discurso. Começando pelo próprio conceito de discurso, tomado neste estudo, como “palavra em movimento”, considerando que a palavra não carrega nela o sentido em si, conforme nos alerta Orlandi (2015, p.13).

O discurso para Foucault (1986, p. 135) é “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”, mas não leva em conta a ideologia. Embora Foucault (1986) traz uma questão que me interessa: a relação de saber e poder e que nos ajuda observar onde, quando e como pode ser dito algo. Nesta pesquisa, estamos observando as regularidades de um dado enunciado que está sendo usado. Para Pêcheux (2009), o discurso é materialidade linguística histórica e deve ser observado na relação entre língua e ideologia, devendo observar também o papel da linguagem no ato da comunicação.

Corroboro a crença do autor citado de que é necessário pensar “a língua no mundo, com muitas maneiras de significar” (idem, ibidem) e por isso pensei em uma proposta que possibilitasse aos/às estudantes lerem e se manifestarem, respeitando as suas referências de vida, enquanto sujeitos/as inseridos/as na sociedade.

O modo como significamos o mundo ou o modo como produzimos sentido para o que lemos está atrelado também a outros conceitos como, o de formação discursiva (FD) e o de memória discursiva (MD) que dão conta das formações ideológicas que nos interpelam. Contudo, devemos ter cuidado para não confundir a expressão MD com interdiscurso. Este envolve todos os saberes acionados ou não, a depender da FD de quem lê. Aquela aciona diferentes FD para significar algo, a MD diz muito sobre o meio em que vivemos, sobre

nossas crenças e de nossos valores, sobre as nossas leituras prévias. Enfim, a MD interfere no modo como vamos interpretar, analisar, significar um texto, conforme ressaltam em suas obras Orlandi (2015) e Pêcheux (2009), dentre outros autores.

A leitura, por ser uma atividade corriqueira na sala de aula, pode e deve ser realizada a partir de diferentes concepções. Contudo, isso envolve compreender os conceitos de língua, linguagem, sujeito que auxiliam as análises de práticas e produção de leitura. A partir desses conceitos podemos refletir sobre as condições de produção do texto, isto é, o seu contexto imediato, bem como o contexto sócio-histórico e ideológico que determinam o modo como nos relacionamos com algo, a partir de nossas FD e de nossos diferentes posicionamentos acerca de um enunciado.

Como vimos, ao longo desta pesquisa, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa pode se dar a partir de diferentes concepções de língua e linguagem. Nesta proposta, estamos adotando a língua associada a discurso sendo, o discurso pensado como movimento, como percurso. Isso exige pensar para além dos fatores linguísticos que significam o texto, visto que os efeitos de sentido não estão na língua em si. Pêcheux e Fuchs (1975,171) afirmam que “a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos”. Entretanto, o sentido não está na língua, mas na sua relação com a exterioridade.

Desse modo, além da observação das paráfrases e polissemias, vamos adotar alguns critérios de leitura, nesta pesquisa, considerando os seguintes aspectos: de um lado não devemos fazer uma leitura única, já que todo texto é plural, é passível de ser discursivizado, tendo em vista que a língua não é transparente; de outro, devemos ressaltar que não se trata de qualquer leitura permitida, nem de qualquer interpretação, nem de qualquer análise, porque a superfície linguística do texto controla a fuga do sentido. Logo não há um sentido único para as palavras, mas também não pode ser qualquer sentido, conforme Orlandi (2021) nos alerta.

Estamos chamando a atenção também de que o sentido do texto pode estar ligado à forma-sujeito em que o leitor/a está inscrito, isso pode interferir no modo como significamos o texto, pois a posição-sujeito assumida pelo autor/a, leitor/a é revelada numa enunciação. Reiteramos que, numa prática de leitura, no viés discursivo, precisamos considerar as diferentes FD, as diferentes posições sociais do sujeito, ligadas às questões ideológicas.

Por conseguinte, devemos reiterar que o modo como falamos tem a ver com as nossas identificações, com nossas FD, pois outros discursos interferem no nosso modo de dizer. É muito comum retomar e ou ressignificar falares cristalizados, sem nos dar conta disso. Eni Orlandi, em seus vários estudos inspirados em Michel Pêcheux, chama a nossa

atenção de que os fatores extralinguísticos têm um papel fundamental para significar o texto numa leitura tomada discursivamente, tendo em vista que:

Com a Linguística ficamos sabendo que a **língua**, não é transparente, ela tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a **história** tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o **sujeito** que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidades - de não transparência - que constitui o cerne do conhecimento de cada um desses campos do conhecimento (Orlandi, 2017, p. 15 grifos da autora).

Estamos aí diante do tripé em que se pautam a AD: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. É no contato entre os seus pontos de conflito que se dá a articulação entre língua, história e sujeito. Já que precisamos dar conta da opacidade da língua, dos fatores sócio-históricos e da ideologia que interferem nas posições-sujeito. Daí, dizer que, os aspectos linguísticos e extralinguísticos são igualmente importantes, segundo essa concepção de leitura. Devendo ressaltar que estes conceitos são indissociáveis.

De acordo com Pêcheux (1995), a língua e o sujeito se constituem mutuamente, Raude (2020, 181)<sup>10</sup>, por sua vez, ao se ocupar do conceito de língua a define como: "Condição de possibilidade de um discurso materializado, ao mesmo tempo linguístico e histórico", que nos faz pensar no imbricamento desses conceitos. Isso significa que para o sujeito do discurso, o sentido do texto se constrói por meio das relações sociais e pelo uso da língua, mas também pelo simbólico, daí para AD, o sujeito e a língua/linguagem se constituem ao mesmo tempo.

Os conceitos sujeito, história e linguagem fazem parte das categorias de análise, sugeridas por Orlandi (2015, 2020), numa leitura de textos, já que estão diretamente ligados à interpretação. Reiterando que, conforme salienta Pêcheux (2009, p.146), nenhuma palavra tem um sentido em si mesma, o sentido sempre é definido em relação a algo, pois o sentido

[...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é) reproduzidas. Podemos resumir essa tese dizendo: as *palavras, expressões e proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas (...)* nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 2009, p. 146-147 grifos do autor).

Esse excerto nos permite refletir que não podemos conceber uma interpretação única para o texto, visto que há diferentes formações ideológicas em jogo, as diferentes FD interferem no gesto de interpretação. A língua, a linguagem fazem sentido porque estão

---

<sup>10</sup> Augusto Raude. 31. Língua. Verbetes Glossário de termos do discurso.

inscritas na história. Isso vai interferir nas práticas de leitura numa perspectiva discursiva. A língua é atravessada pela ideologia conforme nos lembra Pêcheux (2009).

Nesta pesquisa, buscamos alertar o/a de leitor/a de que o termo sujeito, marcado historicamente ou forma-sujeito, como designa Pêcheux (2009), não é sinônimo de indivíduo, trata-se de uma tomada de posição frente aos saberes que o afetam. Por exemplo, a mulher pode ser discursivizada de modo diferente a depender da posição-sujeito/a assumida pelo enunciador/a. Quando lemos um texto, a voz que está ali não deve ser lida como a voz do autor/a, pois reduziria a compreensão do que está sendo dito.

Logo, numa prática de leitura, devemos ler as entrelinhas do texto; o que está dito, mas também o que não está dito; identificar o ponto de vista assumido no texto; pensar em outras possibilidades de leitura para o mesmo texto. Antes de seguir, é preciso dizer que, um mesmo sujeito é inscrito em diferentes FD, o que o faz ocupar posições sociais diferentes. No meu caso eu ocupo, por exemplo: a posição de filha e de mãe, de professora e de aluna, de esposa, de sogra e em cada uma dessas FD tenho um papel social diferente, nas quais as relações de poder se modificam, se invertem.

A história, um dos tripés de sustentação da AD se constitui na língua, segundo Pêcheux (2009), está diretamente ligada às condições de produção do texto, a historicidade; para Orlandi (2015), é o acontecimento do texto no discurso, o que possibilita perceber os sentidos. No que se refere a essa tríade língua/sujeito e história, Coracini (2005), referindo-se à leitura, ressalta que as intenções do autor devem ser deixadas de lado. O texto, independentemente de sua modalidade linguística: verbal ou não verbal, será concebido como fragmento de história, constituindo-se num produto de interpretação. Devendo haver o seguinte entendimento:

Ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. [...] Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa [...] (Coracini, 2005, p. 25).

Dito isso, o meu interesse em trazer uma abordagem de leitura no âmbito da AD tem a ver com a intenção de propor práticas de leitura no viés discursivo, permitindo que o público-alvo desta pesquisa possa promover diferentes gestos de interpretação na sala de aula, que não foque apenas na decodificação e na interatividade, conforme propõe algumas concepções de leitura. Dessa forma, sugerimos o desenvolvimento de práticas de leitura mais reflexiva, que levem em conta a discursividade e que privilegie mais perguntar do que dar

respostas prontas. Sendo importante dizer que essa é uma competência que eu também estou desenvolvendo.

Ante essa perspectiva, mesmo a AD não sendo uma teoria/método, diretamente voltada para a escolarização, ela pode constituir-se num instrumento potente para nos ajudar no desenvolvimento de práticas de leitura e de interpretação textual, na perspectiva discursiva, no chão da escola, ou seja, uma prática de leitura que dê espaço à interpretação, à polissemia e que permita extrapolar o que está no limite do texto. Considerando-se que:

Interpretar implica igualmente tomada de posição por parte do sujeito leitor frente ao texto, a qual não é obrigatoriamente uma reprodução da posição assumida pelo autor do texto que está sendo lido. Ou seja, interpretar implica a realização de uma leitura que não seja exclusivamente parafrástica. Ao interpretar, o sujeito-leitor pode recuar, questionar, resistir, duvidar da posição defendida no texto (Indursky, 2020 p.19).

Numa prática de leitura, conforme salientado nesta citação, devemos analisar, dentre outros aspectos, as posições assumidas pelo leitor/a e pelo autor/a na aceção defendida pela autora supracitada. Precisamos (re)pensar a leitura a partir das naturalizações, das cristalizações, das sedimentações de ideias, defendidas por sujeito-autores/as, que, muitas vezes, apagam as marcas de procedência do texto, sem considerar que esse apagamento favorece ao efeito de homogeneidade e ao controle do sentido, fortalecendo discursos hegemônicos que legitimam discursos da ideologia dominante.

Vale ressaltar que, estamos tomando o texto, nesta pesquisa propositiva, como unidade de análise passível de interpretação, conforme sugere Orlandi (2020) no seu livro *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* e Fernandes (2020) no verbete escrito para o *Glossário de termos do Discurso*. Dito isso, na concepção discursiva de leitura, não devemos considerar apenas o aspecto linguístico, pois partimos do entendimento de texto, tomado discursivamente.

Logo, defendemos que o texto não tem começo, meio e fim, além de não funcionar como uma unidade linguística fechada. Devemos, dessa forma, tomá-lo, enquanto objeto empírico do discurso, considerando, assim, o seu inacabamento, sua incompletude, sua complexidade de significação, “o lugar do jogo de sentidos, do trabalho da linguagem, do funcionamento discursivo” (Fernandes, 2020, p. 287).

Para Fernandes (2020), o movimento entre sujeito, texto, e a FD interfere na complexidade do dizer e contribui para a impressão de unidade e transparência do texto. Ressaltando que, o texto, segundo a AD, precisa ser compreendido como materialidade discursiva, como processo de construção de sentidos.

Nessa perspectiva, pesquisadores/as que se dedicam aos estudos de leitura no viés discursivo nos fornecem importantes ferramentas para se pensar o trabalho com o texto na sala de aula. Indursky (2020), por exemplo, ressalta que se tomarmos o texto como unidade fechada, em sua literalidade do sentido, nos tornamos leitores que buscam as respostas exclusivamente no texto, que foco no que o autor quer dizer. Esse é um modelo de leitura que parte da ilusão da completude da linguagem e do texto.

Indursky (2020) frisa, também, que diferentes correntes teóricas se ocupam do estudo do texto, a partir de perspectivas diferentes. Nesta pesquisa, estamos propondo um trabalho a partir da perspectiva discursiva, focando na interpretação. Apesar de haver confluência entre as diferentes concepções de leitura, há também divergências teóricas que precisam ser observadas quando tomamos o texto como unidade de ensino. O trabalho de leitura é uma condição necessária para possibilitar a movimentação de sentido na sala de aula. Dito isso, compartilho sua fala quando diz:

Não defendo a eliminação de perguntas que exploram o texto, pois para interpretar é preciso antes compreender o que o texto propõe. Entendo que perguntas de compreensão sejam o ponto de partida necessária para que o leitor possa, a seguir, ultrapassar esse estágio de leitura e posicionar-se, de modo que essas perguntas devem ser seguidas de questões que levem à reflexão, que coloquem o texto em relação com outros textos, outros pontos de vista, rompendo as fronteiras físicas que o separam da exterioridade (Indursky, 2020, p.18-19).

A minha experiência docente ajudou-me a atestar a necessidade de perguntas de compreensão para aproximar o/a aluno/a do texto para facilitar o entendimento do que está sendo dito e não dito no texto e, assim, ajudá-lo/la interpretar discursivamente o texto remetendo à noção de discurso. Daí usar essa estratégia na amostra.

Certamente, esses conceitos foram importantes na construção da proposta apresentada neste memorial. Pois me auxiliou na construção das atividades práticas de leitura. Na próxima seção, trataremos da discursivização da mulher, buscando refletir sobre essa temática a partir da perspectiva discursiva.

### 3.3 DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER: CONVERSA DE MENINA E MENINO

Inicialmente, é importante esclarecer que não há a pretensão de aprofundar as discussões das categorias de gênero e feminismo nesta pesquisa. No entanto, essas categorias são fontes inspiradoras para a discursivização da mulher e foram consideradas nas práticas de leitura dos textos que fazem parte da amostra de práticas de leitura, produto da pesquisa. Buscamos, nesta seção, dar visibilidade a questões relacionadas à representação da mulher

que precisam ser discutidas na escola, mais especificamente, a perpetuação de comportamentos machistas e misóginos. Esse recorte temático deve ser parte integrante do universo tanto de meninos quanto de meninas na sala de aula, por razões já mencionadas neste estudo.

A relevância deste assunto parte do reconhecimento de que o/a estudante faz parte de uma sociedade onde dinâmicas patriarcais, machistas e outras formas de opressão ainda estão presentes e que isso costuma influenciar a forma como meninos e meninas moldam seus comportamentos. É preciso alertar ao leitor/a que desde o nascimento, o tratamento dispensado a meninos e meninas costuma ser diferenciado. Ainda hoje é comum a existência de brinquedos categorizados como “para meninos” e “para meninas”, associando as atividades das meninas ao ambiente doméstico.

Disso pode-se depreender que, apesar de essas práticas serem inconscientes, elas contribuem para a reprodução de padrões machistas e misóginos de comportamento e dificultam o combate à violência contra a mulher. Esse é um problema persistente na sociedade e afeta diretamente o comportamento do/da estudante na sala de aula. Para refletir sobre essa questão, é essencial abordar, nesta discussão, as posições ideológicas que envolvem a menina e a mulher nos diferentes contextos sociais e nos diferentes discursos, bem como as posições de quem as representa.

Além desses aspectos apontados, é imperativo abordar, em sala de aula, as questões sociais, históricas e políticas que são marcadas discursivamente e que interferem na forma como percebemos e representamos a mulher, a depender da FD. Diante disso, consideramos importante trazer para sala de aula práticas de leituras que permitam uma reflexão sobre o papel da mulher, o que passa pela compreensão do contexto histórico em que o texto foi produzido.

Esse entendimento, por sua vez, nos possibilita o entendimento do porquê alguns discursos se cristalizam e contribuem para a naturalização de hierarquias e práticas machistas e outros rompem com o que foi estabilizado, para construir um discurso de resistência. Aspecto este que foi considerado quando o arquivo pedagógico da pesquisa foi construído, já que nos interessa analisar tanto o discurso que se repete nos padrões estereotipados, quanto o que rompe com esses padrões, ao longo do tempo, no que diz respeito à representação da mulher.

O modo como a mulher é discursivizada em diferentes textos está intrinsecamente ligado à posição do sujeito, ideologicamente marcada, que sustenta, de um lado, um discurso de objetificação da mulher, um discurso patriarcal e machista; e, de outro, um discurso de



resistência, de empoderamento da mulher. Estamos chamando a atenção do/da leitor/a, ao longo deste memorial, que, em nossas análises, é imprescindível observar as FD e condições de produção que permeiam discursos ancorados em ideologias dominantes e em discursos contrários a elas, conforme vimos nos estudos de Orlandi (2015;2017;2021) e de Pêcheux (2009), (2014).

Devemos nos lembrar que a linguagem, como um mecanismo de poder, pode calar, mas pode dar voz. Logo, precisamos conhecer o que o/a estudante pensa e criar mecanismos que o/a oportunize refletir sobre a origem de determinadas crenças e convicções, que legitimam e fortalecem o desrespeito e até a violência à mulher. Nesse caso, nas práticas de leitura aqui apresentadas, o estudo do papel dos processos parafrásticos e polissêmicos, que são responsáveis por fundamentar a produção de significados em tudo o que é dito e não dito no texto, vai nos ajudar a compreender como os sentidos são construídos em textos que trazem a discursivização da mulher ao longo da história.

Reiteramos que, cotidianamente, nos deparamos com a reprodução de diversos discursos estereotipados acerca do papel sócio-histórico da mulher, muitos dos quais são naturalizados sem questionamentos mais críticos. Esses discursos estereotipados costumam ser replicados em diversas esferas de aprendizado como a família, escola, igreja, imprensa, mídias sociais e o mercado de trabalho e acabam sendo tomados como verdades. Logo, é necessário que a escola, em sala de aula, aborde essas questões com as meninas e os meninos, educando-os/as para uma vivência harmônica, respeitosa e com equidade de direitos.

Assim, para auxiliar as reflexões nas atividades de práticas de leituras acerca da discursivização da mulher, nesta pesquisa, de forma concisa, abordamos também a forma como a mulher vem sendo representada, ao longo da história, no contexto ocidental. Iniciemos as discussões da representação do “ser” mulher com as reflexões dos estudos da filósofa existencialista, Simone de Beauvoir (2019), em sua obra 'O segundo sexo: fatos e mitos', que descreve a categorização da mulher como algo inessencial, como o 'Outro' em relação ao homem. Simone de Beauvoir (2019) sintetiza a visão da mulher como o 'Outro' da seguinte forma:

[...] O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem'. Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o 'sexo' para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (Beauvoir, 2019, p.12-13).

Em um contexto mais amplo, este trecho da obra *O segundo sexo: fatos e mitos*, de Simone Beauvoir, nos convidam a refletir sobre as representações da mulher, ao longo da história, evidenciando como o interdiscurso e os discursos preexistentes sobre a mulher contribuíram e ainda contribuem para relegá-la ao papel de 'inessencial', termo cunhado por Beauvoir (2019). Essa condição no lugar inferiorizado acabou sendo cristalizada na MD que remete à mulher a objetificação.

Simone de Beauvoir (2019) argumenta que ao ser considerada como o "Outro Absoluto", a mulher é despojada da condição de sujeito, em contraposição ao homem. Segundo a referida autora, essa visão está enraizada na história e perpetuada por figuras como Platão e Aristóteles, que influenciou diversas esferas da sociedade ocidental, incluindo as religiosas. Segundo ela, desde a antiguidade, no século IV a.C, Platão, discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, agradecia aos deuses por ser livre e não escravo, ser homem e não ser mulher. Ao passo que Aristóteles, considerava que entre os sexos o macho, por natureza, era superior à fêmea, pois era quem dominava. Ele aplicava o mesmo princípio ao gênero humano.

Os efeitos dessa visão estereotipada da mulher na sociedade patriarcal, desde a antiguidade até os dias atuais, infelizmente, permanecem legitimados em muitos contextos. Podemos encontrar exemplos disso em diferentes situações, vivências, textos que fazem parte de nosso cotidiano. A defesa de que a mulher deve ser submissa, passiva é recorrente em determinados segmentos da sociedade. Além de ser comum a representação da mulher como objeto sexual em propagandas, canções, charges, memes, artigos jornalísticos etc.

Todavia, esses estereótipos que vêm sendo internalizados pela sociedade, ao longo da história e que moldam as expectativas em relação às mulheres, demandam discussões críticas e desconstrução de discursos que contribuem para inferiorizar a mulher em relação ao homem. Simone de Beauvoir (2019) assevera que a ênfase nos aspectos biológicos e psicanalíticos contribuem para colocar a mulher na condição de "Outro". E mais, ela argumenta que a dependência da mulher em relação ao homem é uma construção social enraizada na história e na cultura, porém, não universal, mas que por ter sido cristalizada ao longo do tempo, para muitos, acabou sendo tomada como universal.

Vale ressaltar que essa perspectiva patriarcal de representação da mulher varia de uma época para outra e está ligada a diferentes relações de poder masculino, de cultura e de ideologia. Simone de Beauvoir (2019) associa a condição de submissão da mulher à sua invisibilidade e inferioridade em relação ao homem, fazendo analogias com a situação dos negros.

Grada Kilomba (2012), por sua vez, expande essa discussão, argumentando que as mulheres negras ocupam um espaço ainda maior de invisibilidade e de apagamento, de contradição, sendo o Outro do Outro. Essa perspectiva desafia a universalidade da categoria "mulher" e destaca a importância de considerar as intersecções de raça, orientação sexual e identidade de gênero.

Ante esta perspectiva, Djamila Ribeiro (2019), por sua vez, ressalta a necessidade de enfrentar a dupla invisibilidade da mulher, no âmbito mulher e negra e enfatiza que a reivindicação a esse enfrentamento perpassa pelo direito à voz e direito à própria vida para as pessoas negras.

Dando continuidade à questão da invisibilidade da mulher negra, Grada Kilomba (2012) e Collins (2016) ressaltam a importância das mulheres negras se autodefinirem e se autoavaliarem, resistindo à desumanização imposta pelos sistemas de dominação. A busca por um status que contemple as interseccionalidades - raça, classe, gênero - que atravessam as mulheres negras se faz essencial para transcender a normatização hegemônica.

Dessa forma, estudar, na sala de aula, a importância de se refletir sobre a representatividade da mulher, na sociedade ontem e hoje, faz-se necessário para a construção de novas formações discursivas, que sejam capazes de desconstruir estereótipos que desqualifica e inferioriza a mulher, assim como educar nossos meninos, tendo em vista solucionar a problemática que envolve a prática do machismo, da misoginia, responsáveis por alta estatística de violência contra a mulher.

Essa abordagem sobre a mulher negra/branca possibilita que nossos meninos/meninas negros/negras, brancos/as, reflitam acerca das diferentes experiências, vivências, representatividades que categorizam o ser mulher ao longo dos tempos. Na próxima seção, vamos continuar a discussão, trazendo mais um exemplo que nos ajuda a pensar a representação da mulher.

#### 3.4 SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE MOVIMENTO DE SENTIDOS

Nesta proposta, apresentamos a sala de aula como espaço de movimento de sentidos, porque escolhemos como dispositivo teórico a paráfrase e a polissemia, conceitos que por si só movimentam os sentidos. Logo, a sala de aula é o espaço ideal para refletir sobre os papéis parafrásticos e polissêmicos na significação de um texto.

A língua e a linguagem, nesta pesquisa, são pensadas em seu funcionamento discursivo, ressaltando a importância de buscar os múltiplos sentidos do texto. Em consonância com Bolognini; Pfeiffer; Lagazzi (2009, p.7), propomos uma maior centralidade para práticas discursivas de leitura, tornando a nossa sala de aula um “espaço de movimentação dos sentidos”, ou seja, permitindo que a leitura polissêmica também possa fazer parte das práticas de leituras diárias.

A proposição de práticas de leitura no viés discursivo, na sala de aula, é um convite a debates, isto é, a promoção de análises reflexivas sobre os discursos que subalternizam a mulher, que repetem discursos estereotipados, bem como sobre discursos que deslocam os sentidos, trazendo novas possibilidades de representar a mulher. Desse modo, ao propor tornar a sala de aula em um espaço de movimento de sentido, estamos fazendo um aceno para que o estudante externar seus conhecimentos de mundo, suas vivências e suas emoções em diferentes leituras, que vão dar origem à diferentes interpretações para um mesmo texto, a depender do posicionamento ideológico de cada leitor/a.

Esses movimentos de sentido de que falam as autoras Bolognini; Pfeiffer; Lagazzi (2009) vão nos ajudar a refletir sobre o papel dos processos parafrásticos e polissêmicos, no que se refere à discursivização da mulher. Vamos, inicialmente, tomar como exemplo, a expressão: “Cuidar da casa é coisa de mulher.” Esse enunciado faz parte do imaginário de muitas pessoas de modo naturalizado, mas que a depender da FD pode ser atualizado, dado que construções parafrásticas são retomadas e reproduzidas socialmente.

Temos, nesse contexto, um discurso perpassando por uma série de outros discursos, legitimados pelo pensamento patriarcal, por formações ideológicas conservadoras que atribui o papel da mulher aos serviços domésticos, remontando dizeres que já foram ditos antes e que são reproduzidos por razões de identificação com uma determinada FD.

Esse mesmo exemplo, porém, em um outro tempo, em outra formação ideológica, ou seja, em outra condição de produção pode ser modificado, atualizado. Foi o que fez a ilustradora e *designer* Raquel Vitorelo<sup>11</sup>, quando criou uma série de ilustrações, intitulada “Coisa de Mulher”, para homenagear, dentre tantas outras mulheres, pelos seus grandes feitos: Simone de Beauvoir e Tereza de Benguela, duas mulheres que tiveram papéis relevantes na

---

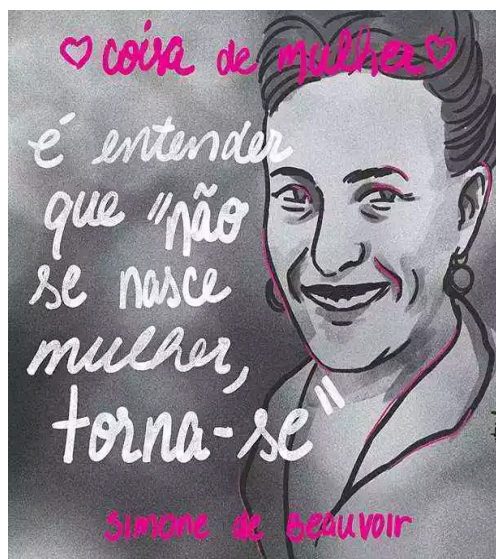
<sup>11</sup> Raquel Vitorelo é artista multimídia e trabalha com ilustração, quadrinhos, design e audiovisual. Realiza especialização em animação no Senac e mestrado em comunicação e semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), onde pesquisa quadrinhos experimentais feitos por mulheres. Em seus trabalhos, trata frequentemente de gênero e sexualidade. Foi co-criadora da *Revista Farpa*, voltada para a produção de mulheres, e criou o projeto Coisa de Mulher, para ser usado como material de apoio em salas de aula.

Fonte:

<https://www.itaucultural.org.br/banca-de-quadrinistas-2017-conheca-as-mulheres-que-expuseram-seus-trabalhos>

história. O projeto desenvolvido por Vitorelo teve como intenção ser uma voz contra as conquistas das mulheres. Os textos que seguem ilustram a atualização do discurso, o enunciado “coisa de mulher” assume novas conotações e são usados com um propósito comunicativo definido, exigindo que pensemos nas diferentes formações ideológicas e nas condições de produção do texto, ligada a historicidade.

Figura 3: Coisa de mulher 1 - Raquel Vitorelo



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2016/03/artista-cria-serie-de-ilustracoes-para-mostrar-que-coisa-de-mulher-e-o-que-ela-quiser/> Acesso em 12/09/2023

Na figura 3, que traz a ilustração “Coisa de mulher é entender que não se nasce mulher, torna-se” a ilustradora Raquel Vitorelo faz uma homenagem à Simone de Beauvoir e desloca o discurso hegemônico, ao representar a mulher de forma positiva, desconstruindo o olhar de inferioridade da mulher em relação ao homem. Historicamente, Simone de Beauvoir fez a crítica aos aspectos biológicos e psicanalíticos, usados para definir “o ser mulher”. Raquel Vitorelo, no documentário “Mulheres desenhadas”,<sup>12</sup> faz uma crítica à “invisibilização” da produção feminina e questiona a dificuldade de aceitação pelo mercado de trabalho em relação aos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres. A autora propõe que se fale de mulheres e que a voz da mulher seja propagada.

<sup>12</sup> Mulheres Desenhadas é um documentário performático sobre a experiência de ser uma mulher que desenha. Em 10 minutos, experiências pessoais são relacionadas com acontecimentos midiáticos e obras variadas. Criado com a ajuda de 59 artistas que enviaram seus trabalhos para atender à chamada publicada na página [www.fb.com/rvitorelo](http://www.fb.com/rvitorelo), procurando por autorretratos e experiências feitas por mulheres. Trabalho desenvolvido em 2014 no curso de Comunicação e Multimeios na PUC-SP, finalizado em 2015. Documentário = <https://www.youtube.com/watch?v=FF5LhhPBH-g&t=13s>

Figura 4: Coisa de Mulher 2



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2016/03/artista-cria-serie-de-ilustracoes-para-mostrar-que-coisa-de-mulher-e-o-que-ela-quiser/> Acesso em 12/09/2023

E, por sua vez, na figura, “Coisa de mulher é ser uma LÍDER quilombola”, nota-se que Raquel Vitorelo rompe com discursos hegemônicos que, por muitas décadas, não deu visibilidade a heroínas negras. Nessa ilustração, Vitorelo faz uma homenagem à Tereza de Benguela, rainha Tereza, líder quilombola, símbolo de resistência, que coordenou atividades econômicas e políticas na organização contra a escravidão. Para chamar atenção do leitor, o enunciado “LÍDER” é escrito em caixa alta, com a intenção de desconstruir a permanência de uma certa representação da mulher negra há muito tempo associada à submissão, inferioridade e à escravidão.

Nesse caso, o enunciado “coisa de mulher” foi atualizado, daí na relação com o intradiscurso, houve reformulação do dizer, temos a mulher, sendo discursivizada a partir de uma outra FD, numa visão liberal, feminista, em que além de a mulher ser capaz de fazer qualquer coisa, ela é também capaz de grandes feitos. Estamos diante do deslocamento de sentido de um acontecimento discursivo.

A manipulação da estrutura linguística pela enunciadora pode ser evidenciada por meio das seleções linguísticas escolhidas por ela. Vai ser exatamente as suas convicções ideológicas que farão com que o/a leitor/a opte por uma dada sequência discursiva e não outra. A depender da FD, nós podemos assumir um discurso no qual repetimos ou reproduzimos o sentido ou até mesmo podemos reformular, deslocar os sentidos polissemicamente, como o fez Raquel Vitorelo. Enfim, o papel da mulher, na ilustração de Vitorelo, historicamente passa a ser definido não mais como de mãe, esposa, dona de casa,

visão da mulher branca ou da mulher negra escrava, para ser lembrada pelo seu papel na história. Rompe com o destino do ser feminino como era convencionado e traz novos sentidos.

Essas diferentes interpretações só são possíveis porque, em nossa relação com o mundo, pensamos e interpretamos os variados enunciados, partindo de diferentes FD conforme sugere Orlandi (2015). Dito de outro modo, nas diferentes manifestações da linguagem, temos o direito de concordar ou discordar com o ponto de vista do/da outro/a, com algo que já foi dito e que costuma ser repetido ou com algo que pode ser também atualizado. Indo, dessa forma, ao encontro ou de encontro com diferentes ideologias. Mas repito, isso não significa um tudo pode, nem qualquer leitura, pois os usos da língua também implicam limites.

No cotidiano escolar, deparamos com muitas pautas que geram debates, pois ali se encontram sujeitos/as com ideologias diferentes. Estabelecendo um elo entre essa discussão e a temática que elegi para essa pesquisa, a discursivização da mulher, por exemplo, a depender da posição social e posição-sujeito/a ocupado/a na sociedade pelo leitor/a, vai haver quem defenda pontos de vista diferentes, posições diferentes sobre a mulher.

Assim, se de um lado, é comum nos depararmos com um discurso de que a mulher tem liberdade de fazer o que quer em relação às suas escolhas profissionais e ao seu corpo; de outro não é raro ouvirmos, também, a reprodução do discurso de que ser feminina não é ser feminista e que mulher deve ser submissa.

Essa é uma discussão não pacificada entre os/as estudantes, requerendo a escuta dos diferentes pontos de vista, para não silenciar nenhuma voz. Por meio de uma estudante, por exemplo, conheci uma campanha sobre feminicídio pensada pelo Instituto Teológico Gamaliel e que é veiculada no YouTube.

Em sua materialidade verbal, o texto traz a sequência discursiva: “Submissão feminina na Bíblia: Até que ponto a mulher deve ser submissa ao marido?”. Discurso este que possibilitou diferentes interpretações. Ao pensar na leitura deste texto, numa breve análise, é importante dizer que a palavra “submissa” pode assumir vários sentidos a partir da FD de quem a significa no texto, teremos então diferentes interpretações. Vamos à leitura da campanha:

Figura 5: Submissão feminina na bíblia



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/ppodAgWcrZU/maxresdefault.jpg> Acesso em 21/09/2023

Para significar a campanha, precisamos interpretar as diferentes materialidades verbal e visual. A sequência: “Até que ponto a mulher deve ser submissa ao marido?”, nos permite promover diferentes interpretações, pois haverá diferentes respostas a depender do ponto de vista assumido pelo leitor/a. Se, por exemplo, a pessoa for interpelada por ideologia feminista, essa pergunta que é feita na campanha, pode ser respondida: a mulher não pode se sujeitar ao marido em momento algum. Defendendo, dessa forma, que os direitos devem ser iguais para todos. Mas, se tomada a partir da ideologia cristã, por exemplo, a resposta poderá ser outra, já que a palavra submissa assume outro sentido: “amar, cuidar”. Havendo a defesa de que o papel reservado à mulher deve ser de submissão ao homem, segundo as lentes de Deus, conduta e posicionamento que levam algumas mulheres até se calarem ante a violência física, evidenciando a relevância da campanha para esse público-alvo.

Devemos nos lembrar que, em se tratando de um texto multimodal, precisamos ler as sequências verbais e as imagens, pois ambas interferem na significação do texto. Quanto à sequência “Submissão feminina na Bíblia” trata-se de uma retomada do mesmo sentido de “submissão”, conforme é visto no Velho Testamento. Nesse caso, o contexto sócio-histórico parte de uma visão em que era natural a mulher ser submissa ao marido, considerando isso um desígnio de Deus.

A leitura visual da campanha, por sua vez, de um lado nos remete a uma posição-sujeito, ou seja, a posição social ocupada por grupos de pessoas que se casam em igreja, seguindo convenções religiosas, com padrão de formalidade, estabelecendo relação de poder entre quem pode e quem não pode pagar uma cerimônia de casamento; e de outro, há, também, uma possibilidade de extensão da discussão da representação da mulher, associada à



agressão doméstica, seja em um casamento convencional ou não e, nesse ínterim, um discurso extensivo a qualquer mulher vítima de agressão seja por um marido ou companheiro.

A sequência: “Até que ponto a mulher deve ser submissa ao marido?” revela as escolhas linguísticas, atreladas às questões ideológicas. A expressão “Até que ponto” permite-nos identificar a posição-sujeito ocupada na construção do texto pelo enunciador, ou seja, a sua adesão a uma visão patriarcal, ancorada na Bíblia, no que traz o Velho Testamento. Ressaltamos que, esse texto circula em meios sociais, ele foi produzido, filiando-se à ideologia cristã.

Dessa forma, analisando algumas expressões linguísticas escolhidas para compor o texto, o enunciado trouxe também o verbo “dever” que ocupa o eixo da modalidade deôntica, classificado como eixo da obrigação, permissão, ou seja, usado no lugar de “poder”, campo da possibilidade. A escolha da preposição “até” pode ser interpretada como limite à submissão, o que nos permite inferir que até mesmo uma mulher com valores cristãos não pode se calar ante a agressão física.

Contudo, independentemente da ideologia defendida no texto, trata-se de uma campanha necessária. Digo isso porque é comum depararmos, ainda hoje, com discursos considerados misóginos, machistas e preconceituosos em relação ao gênero feminino, partindo de ideologias que defendem pautas que ferem o direito da mulher. Essa prática precisa ser problematizada e combatida, para virar o jogo de séculos de opressão. Dando-me conta da relevância dessa questão, decidi dar visibilidade a essa discussão.

Vale ressaltar que, no trabalho de leitura na sala de aula, devemos chamar a atenção do/da leitor para as condições de produção do texto, ressaltando, que segundo Pêcheux (2009, p.14), o sentido da palavra é determinado “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras e expressões são produzidas”. Nesse processo de leitura, reiteramos que não nos apropriamos do mesmo modo do que lemos, visto que atribuímos os sentidos, segundo formações discursivas, que são construídas socialmente, por isso um mesmo texto, numa mesma situação, pode ser interpretado de modo diferente.

Estamos falando de sala de aula como espaço de movimento de sentidos, sob este prisma, as leituras devem ser feitas a partir de nossas referências, por isso não há duas leituras iguais para um mesmo texto. Assim, devemos pensar a língua, a linguagem em seu funcionamento, como um efeito de sentidos entre interlocutores, considerando que o/a sujeito/a - ser social - contribui para a movimentação desses sentidos.

Desse modo, ao criar possibilidades de gestos de interpretação na sala de aula, estamos contribuindo para uma formação leitora mais crítica. Quando trazemos a temática

discursivização da mulher, para ser trabalhada na sala de aula, por ser um tema de cunho social, buscamos proporcionar aos/as alunos/as refletir sobre os discursos preconceituosos e misóginos que desqualificam a mulher, indo de encontro com os silenciamentos e pensamentos universalizantes que contribuem com práticas intolerantes dentro e fora do espaço escolar.

Ao considerar este preâmbulo, no contexto das práticas de leitura no viés discursivo, abrangendo uma variedade de temas, observo que estudantes, na sala de aula, tendem a refletir a sociedade e, frequentemente, em muitos cenários, acabam reproduzindo os significados apresentados no texto. É comum haver a naturalização de estereótipos, estes enraizados socialmente, muitas vezes sem questioná-los, seja por convicções pessoais, valores sociais internalizados ou por falta de estímulo para refletir, questionar sobre o que está sendo comunicado ou mesmo o que foi omitido em um texto, ou seja, em dado evento linguístico. Além disso, muitas vezes atribuímos um sentido puramente literal ao texto, sem considerar as escolhas linguísticas feitas pelo autor e o contexto histórico, no qual o texto foi produzido, conforme afirmam diversos autores que fundamentam esta pesquisa.

Em minhas diferentes turmas, noto que os estudantes têm dificuldade em se posicionar sobre diversas temáticas, o que é uma prática comum, também, fora do ambiente escolar, entre os leitores em geral. Isso, de certa forma, reflete uma formação que era, predominantemente, baseada na memorização e repetição. Diante desse cenário, justifica-se o estímulo e a valorização de posicionamentos diversos na sala de aula, visando possibilitar que o/a aluno/a compreenda que é desnecessário a concordância unânime em todos os aspectos, a todo momento. Em síntese, buscamos com essa proposta a promoção de discurso plural, proporcionar ao alunado a oportunidade de refletir criticamente sobre as ideias que normalmente defendem em suas interações sociais e interpessoais.

Cotidianamente, ouço, em sala de aula, estudantes dizerem que preferem se posicionar apenas acerca de assuntos em que há consenso, sem perceberem que reproduzem discursos “condenáveis” a depender do ponto de vista de análise das suas falas. Muitos discursos cristalizados socialmente e naturalizados costumam ser tomados como verdades absolutas pelos/as estudantes, dessa forma, algumas falas precisam ser negociadas até mesmo para haver uma convivência harmônica na escola. Isso acontece, sobretudo, quando são abordados temas ligados à mulher, à religião, à política, ao futebol.

Isso, por sua vez, impulsionou-me a propor estratégias de leituras para estimular a/o estudante a pensar sobre o que lê, apresentando diferentes materialidades significantes verbais e não verbais, porém sem persuadi-lo/la, respeitando a autonomia e diversidade de opiniões.

Vale ressaltar que, para a prática de leitura no viés discursivo, conforme sugere Indursky (2020), é possível trabalhar discursivamente sem necessariamente ter que usar as nomenclaturas: discurso, ideologia, posição-sujeito e atender às demandas de diferentes faixas-etárias.

Nessa perspectiva, a prática de leitura exige mudar o foco das perguntas nas atividades. Em se tratando de um texto que fala da mulher, por exemplo, ao invés de perguntar: o que o/o autor/a quis dizer sobre a mulher? outra pergunta pode ser feita: Como a mulher é representada, como ela é significada no texto? Quais outras formas de representá-la e de significá-la socialmente?

Feitas estas considerações, as práticas de leitura, numa perspectiva discursiva, se opõem à visão de sujeito uno, de uma interpretação única, visto que não somos donos de nossos dizeres, nem temos controle sobre a significação do mundo. Isso em si já nos ajuda a compreender pontos de vista diferentes do nosso. Logo, é importante oportunizar debates na sala de aula e possibilitar a movimentação de pontos de vista, permitindo que a troca de conhecimentos de mundo entre os pares ajude-os a crescer mutuamente.

Lembramos, ainda, que precisamos dar conta da heterogeneidade presente, na sala de aula, ao trabalhar a leitura e permitir diferentes possibilidades de interpretação para um mesmo texto. Assim, é importante reiterar para o/a aluno/a que um mesmo texto pode ser lido/interpretado diferentemente, a partir da perspectiva ideológica de quem o lê, pois as referências podem mudar. Todos nós somos atravessados por ideologias e interpelados pela história. Contudo, ao ler, é imprescindível, também, retomar os sentidos preexistentes do texto, a partir da observação de fatores que extrapolam os não ditos (Orlandi, 2015; 2012).

Chegamos ao final da seção e do capítulo que traz a base teórica que ancora as atividades do produto desta pesquisa, as quais foram criadas para abordar a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia. Tentamos mostrar a relevância de promover diferentes gestos de interpretação com nossos/nossas estudantes, dando um enfoque para o recorte da pesquisa. No próximo capítulo, nos ocuparemos do eixo propositivo da pesquisa.

#### 4 PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA: EIXO PROPOSITIVO

Neste capítulo, são apresentados os movimentos teórico-metodológicos adotados na construção da proposta de intervenção e do produto da pesquisa, cujo público-alvo são estudantes do 9º ano EF, embora pode ser aplicada também. Na introdução deste memorial, apresentei as razões de não estar aplicando o projeto de intervenção em minha sala de aula como é usual. Devido a escolha teórica, ancorada na AD, nesta pesquisa, teoria e método não são dissociadas, daí trazer alguns aspectos teóricos nesta seção.

O presente capítulo está dividido em duas seções: aspectos teórico-metodológicos: Construção da proposta de intervenção e a construção do memorial.

##### 4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, de um lado, são seguidas algumas regras estabelecidas em alguns manuais de metodologia da pesquisa, usando o seguinte aporte teórico: “Manual de pesquisa em estudos linguístico” produzido por Paiva (2019); e o livro “Pesquisa de intervenção na sala de aula”, de Pereira (2019). De outro, para dar conta dos pressupostos da AD, fizemos algumas adaptações, alguns deslocamentos, apoiando-nos em autores que referenciam teoricamente a proposta de intervenção, destacando, principalmente, Indursky (2019; 2020); Orlandi (2015, 2017, 2021), Pêcheux (1995, 2014, 2015, 2009). No quadro a seguir, é possível visualizar, de modo breve, como a proposta de intervenção está classificada quanto aos aspectos teórico-metodológicos.

Quadro 1: Classificação da pesquisa quanto aos aspectos teórico-metodológicos

IDENTIDADE	TIPO DA PESQUISA	PARTICULARIDADES
Natureza da pesquisa	Aplicada	Proposição de aplicação de proposta de leitura com possibilidade de produção de conhecimento. Não há novos conhecimentos científicos.
Abordagem metodológica	Qualitativa	Atenção aos fenômenos sociais; atenção ao caráter descritivo, interpretativo.

Abordagem explicativa	Crítica interpretativista	Apoia-se no aporte teórico da AD.
Gênero	Teórico-metodológico	Desenvolvimento da pesquisa teórico-metodológica, apoiando-se em pressupostos da AD para a construção de uma proposta de intervenção.
Fonte de informações	Terciária	Compilação de fontes primárias e secundárias. Parto de estudos já feitos para fundamentar minha proposta de intervenção e criei uma amostra com algumas práticas de leitura, trazendo a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia - um material desenvolvido pela pesquisadora como produto da pesquisa.
Objetivo	Pesquisa propositiva	Descrição do processo formativo e profissional da pesquisadora e apresentação da proposta de intervenção para a sala de aula, incluindo a elaboração de um produto pedagógico - uma amostra com práticas de leitura no viés discursivo
Objeto de estudo	Leitura perspectiva discursiva	Prática de leitura com foco em paráfrase e polissemia
Dispositivo de Leitura	Dispositivo teórico Análise de Discurso os conceitos básicos da pesquisa	Dispositivos teóricos de análise dos textos ancorados na AD: Paráfrase e Polissemia  Análise do que se repete e do que se desloca no texto, passando pela observação da posição sujeito do autor, do leitor e contexto sócio-histórico.  A posição-sujeito depende das diferentes FD em que o sujeito está inscrito, das ideologias que vão permitir diferentes gestos de interpretação. As condições de produção também vão interferir na significação dos diferentes enunciados.

		Passagem da superfície metalinguística para o objeto discursivo (texto/discurso).
Método Procedimentos	Pesquisa de intervenção pedagógica Análise de Discurso	Aplicação de atividades voltadas para formação leitora do estudante.  Trata-se de pesquisa de intervenção pedagógica, pois envolve reflexão sobre a práxis e revisão do fazer pedagógico e traz uma proposta concreta para a sala de aula.
Instrumentos	Prática de leitura  Gestos de interpretação de diferentes materialidades  FOCO Paráfrase e Polissemia	Proposição de práticas de leituras para promover diferentes gestos de interpretação com o foco nos processos parafrásticos e polissêmicos, observando o que se repete e o que muda ou se desloca em um texto.  O discurso aqui é constituído na relação entre língua e história, ancorada em diferentes posições sujeito.

Fonte: A pesquisadora, 2023.

#### 4.2 A ELABORAÇÃO DO MEMORIAL E A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO

O presente memorial de formação, atendendo a um requisito do ProfLetras, apresenta uma proposta de intervenção para a sala de aula, cujo tema central é a leitura, abordada a partir do recorte temático: “A discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia”. Metodologicamente, este memorial foi estruturado a partir da confluência de três eixos: o biográfico, o teórico e o propositivo.

No eixo biográfico, trouxemos algumas passagens de minha história de vida, que abordam o meu percurso formativo pessoal e profissional, enquanto docente em constante (trans)formação. Numa conotação autobiográfica, pode-se conhecer como foi construída minha práxis pedagógica, ao longo de mais de trinta anos, atuando como professora da EB. Trouxemos algumas reflexões sobre as práticas de leitura que venho desenvolvendo na sala de

aula, as quais, de certo modo, refletem as mudanças no ensino de língua portuguesa, na escola pública brasileira, a partir dos anos 1980.

Neste capítulo, corroboro o dizer de Lüdke e André (2020, p.15) quando ressalta: “As pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora dela”. O texto aqui apresentado mostrou, a partir de vivências na prática, que escola, família e o entorno social caminham juntos no processo formativo do indivíduo.

No eixo bibliográfico da pesquisa, trouxemos as contribuições teóricas que serviram para ampliar minha compreensão de linguagem no viés discursivo, fizemos movimentos em torno da leitura com foco em paráfrase e polissemia, envolvendo um tema de interesse do público-alvo da pesquisa. Aventurei-me em análises de textos. Esse capítulo serviu de base para a construção da amostra de práticas de leitura que fazem parte deste memorial.

Por último, trouxemos o eixo propositivo, parte central desta pesquisa, que mostra como o programa Profletras agiu em meu fazer pedagógico, enquanto mestranda. Esse eixo envolveu a construção/apresentação de uma proposta de intervenção na sala de aula, pensada para ser desenvolvida com alunas/os das séries finais do Ensino Fundamental (EF).

Vale ressaltar que, como a proposta não foi aplicada na sala de aula, o produto desenvolvido, durante o curso, é direcionado a docentes que tenham interesse em abordar este tema da pesquisa em suas turmas, podendo, inclusive, adaptá-lo, já que não é uma proposta fechada. Trata-se apenas de um conjunto de atividades que permite pensar o trabalho de leitura no viés discursivo.

As práticas de leitura foram concebidas levando em consideração o respeito a diferentes pontos de vista sobre a temática apresentada. Na construção do material proposto, resaltei a importância da participação ativa dos estudantes nas atividades, bem como a relevância dos trabalhos em grupo, feitos cooperativamente, para permitir maior socialização e mobilização de saberes. Em uma das atividades da mostra, apresento uma sugestão de como organizar os grupos para realizar as práticas de leitura.

Na referida proposta, foi dada visibilidade a uma temática que gera muita discussão em sala de aula: um reflexo da sociedade com toda a sua complexidade. Destaco a relevância de debater, com meninos e meninas em processo de formação, questões que provoquem mudança de padrões de comportamento. Para tal, a discursivização da mulher deve ser pensada a partir de um percurso histórico. Não estamos nos referindo à história cronológica dos fatos - mas da historicidade presente no texto. Não podemos esquecer das tensões envolvendo este tema que precisamos problematizar em sala de aula.

A proposição de práticas de leituras, no viés discursivo, sugere análises/interpretações de textos e movimentação de sentidos. Vale dizer que, neste memorial, a palavra movimento é usada em alusão à paráfrase e polissemia, conceitos que permitem movimentar os sentidos. A expressão sentido, por sua vez, está sendo usada na acepção de uma enunciação, o sentido que pode ser sempre outro, que leva um texto a ter várias interpretações. Enfim, no que se refere a estrutura da pesquisa, esta atende ao formato da dissertação Memorial de Formação do ProfLetras. Ante o caráter propositivo da pesquisa, no capítulo cinco, apresentamos um produto, cujas particularidades estão descritas na próxima seção.

Nesta pesquisa, a construção do arquivo<sup>13</sup> pedagógico também teve grande relevância, porque eu necessitava de um *corpus* para a construção da proposta de intervenção. Vale ressaltar que o planejamento faz parte do dia a dia de professoras e professores, esse é o momento em que pensamos e estruturamos as ações que vão ser desenvolvidas na sala de aula, individualmente ou em grupo, visando atender a real necessidade do/da estudante. Na construção do arquivo pedagógico para a presente proposta, contei de início com a ajuda de alunas/os de variadas turmas que lecionei em 2022 na Escola Parque e em 2023, as do CEJB.

Na construção desse arquivo, mesmo não aplicando o projeto, usei uma estratégia que recorro em meus planejamentos: colocar o aluno para pesquisar, sempre que diferentes assuntos surgem em sala pela influência das redes sociais ou de diferentes meios de comunicação. No mês de março, aproveitei para observar como minhas turmas se apropriaram dos conteúdos que se referem à mulher, que estavam circulando socialmente.

Então pedi-lhes que pesquisassem textos com os quais se identificassem. Sugeri aos meninos e meninas que falassem sobre o porquê da escolha. Nesta ocasião, aproveitei para compilar alguns textos trazidos pelas turmas e aproveitei para pesquisar também e no momento da construção da proposta tive o cuidado de checar se os textos ainda estavam publicados nas plataformas pesquisadas. Pude constatar que alguns textos, que pretendiam usar, haviam sido retirados da página.

Essa cuidadosa curadoria foi necessária para compor o acervo do arquivo pedagógico, que serviu de fonte na elaboração das práticas de leitura, que fazem parte da amostra apresentada neste memorial. Como mencionei acima, esse foi um processo

---

<sup>13</sup> O Dicionário de Termos do Discurso define o verbete ARQUIVO do seguinte modo: diz respeito tanto ao corpus discursivo de que dispõe o analista quanto à materialidade com a ideologia, com o político, com o poder. É entendido como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre a questão, sendo que nesta fervilha à inscrição do político”. (BRESSAN, Mariele Zawierucka, 2019, p. 27). Nesta pesquisa trata-se do material que será analisado que perpassa também o viés político-ideológico.



colaborativo, por exemplo, as ilustrações do projeto “coisa de mulher” de Raquel Vitorelo, artista brasileira, e as ilustrações da artista parisiense Cécile Dormeau sobre mulheres que rompem padrões convencionados sobre a mulher, foram pesquisadas por alunos/as da Escola Parque; já algumas letras de canções, usadas na construção de questões da prática de leitura, foram sugestões de estudantes da CEJB.

É importante dizer que, para mim, enquanto pesquisadora, o critério de exigência na seleção dos textos, na composição do arquivo pedagógico, foi o papel dos processos parafrásticos e polissêmicos, pois esses conceitos serviriam de base teórica para a construção das atividades e análise dos textos no que se refere à abordagem do tema da pesquisa.

Na seleção dos textos, eu observei a faixa etária do/da estudante, mesmo sabendo que muitos deles/as consomem produtos culturais que não estão de acordo com a sua idade, o que, em alguns casos, é fator gerador de conflito com os seus próprios familiares, ciente disso evitei utilizar alguns dos materiais sugeridos pelos/as estudantes.

Por sua vez, após essa mobilização inicial de escolha de textos para construção do arquivo pedagógico de leituras, considerei também que “para produzir um texto é preciso passar pela leitura de muitos outros textos” (Indursky, 2019, p.99). Logo, ao propor uma prática de leitura discursiva, eu parti da premissa de que devemos lembrar que nenhum texto parte do nada, pois tudo que é dito e escrito, já foi dito, escrito em outro momento (contexto histórico) de determinada forma (FD) e por alguém com determinada intenção (Ideologia). Ainda a esse respeito, e, como nos diz Indursky (2019), um *corpus* de uma pesquisa pode ser constituído por material de arquivo já existente, como é o caso desta pesquisa. Eu parto de textos produzidos por outras pessoas e construo as atividades.

Vale dizer que, quando digo arquivo, não estou falando de um banco de dados ou um amontoado de documentos organizados, pois o arquivo, como nos diz Pêcheux (2014, p.59), deve ser “entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis” para serem usados em uma dada abordagem temática.

Cabe salientar que, em estudos na perspectiva da AD, teoria e método andam juntos, ante esse prisma, metodologicamente, para a proposição de prática de leitura no viés discursivo, eu precisei considerar algumas especificidades dessa teoria/método, que me levaram à construção do que estou chamando aqui de dispositivo de leitura, atrelada ao uso dos conceitos de paráfrase e polissemia.

Em termos de significação, o que denomino de dispositivo de leitura nada mais é que os dispositivos teóricos, ancorados na AD, que nos auxiliam analisar os diferentes textos propostos, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também o discurso. Isso

envolve pensar no papel das paráfrases e polissemia, mas também, nas diferentes FD do sujeito/a (leitor/a, autor/a), nas ideologias que interferem nas condições de produção do texto. Uma vez que, um mesmo texto pode ter diferentes interpretações a depender dos conhecimentos de mundo, da FD e das ideologias do sujeito/a.

Pensando, ainda, nos dispositivos de leitura, os textos devem ser lidos com foco na paráfrase e polissemia. O leitor/a deve analisar o que se repete e o que se desloca no texto. Foi a partir desse entendimento que foi pensada a construção da elaboração das questões propostas para o produto, tendo em vista alinhar as perguntas da pesquisa: Como as práticas de leitura podem contribuir para a formação leitora do estudante? e Como promover a discursivização da mulher com foco na paráfrase e polissemia na sala de aula? Assim, toda a construção das atividades é associada ao que foi discutido, ao longo do trabalho, para dar conta das peculiaridades da leitura no viés discursivo, assim como traçar o caminho que precisei percorrer na produção deste memorial.

A expressão “arquivo pedagógico” que estou usando vai ao encontro do que propõe Indursky (2019) que pautam seus estudos sobretudo em Pêcheux. Eu precisei organizar um arquivo pedagógico para criar a amostra de práticas de leitura sobre discursivização da mulher. Então, os bancos de textos, como sugere Indursky, “podem ser construídos pelos alunos com a orientação do professor, em função dos objetivos a que este se propõe” (Indursky, 2019, p. 105). Dito isso, montei um arquivo pedagógico colaborativo com diferentes representações da mulher, o qual consta de gêneros textuais variados: ilustrações, quadrinhos, charge, peças publicitárias, canções, artigos, entre outros.

Face a essa compreensão, com o auxílio de parcelas de meus alunos, selecionamos materialidades significantes diferentes, para serem lidas numa perspectiva discursiva, visando responder às perguntas da pesquisa e dar conta do objetivo proposto. Ressalto que, neste material são analisados alguns recortes discursivos, que segundo Orlandi (2015), deve ser entendido como um fragmento discursivo, sequências discursivas. Na próxima subseção, descrevo as proposições de práticas de leitura.

#### 4.3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A construção da proposta de intervenção apresentada neste caderno parte de diferentes estratégias metodológicas testadas em minhas aulas ao trabalhar diferentes temáticas. As atividades sobre a discursivização da mulher com foco em paráfrase e

polissemia foram construídas numa linguagem simples. Adaptamos alguns conceitos dos dispositivos teóricos próprios da Análise do Discurso (AD).

Assim, ao criar as atividades, repito algumas estruturas metodológicas mais usuais, mas vou em direção do “diferente”, visando a apresentação de uma proposta autoral. Isso ficou evidente no que se refere à construção das questões, as perguntas privilegiam o “como” evitando perguntas em que as respostas possam ser apenas “sim” ou “não” ou, que não permitam mais de uma interpretação. Buscamos dar centralidade ao discurso, todavia sem desconsiderar os aspectos linguísticos. Houve a preocupação de trazer questões que possam dar voz ao estudante, deixando o/a professor/a no lugar de mediador/a da aprendizagem. Exercitei, nesta proposta, a prática de perguntar mais do que dar respostas prontas.

Acrescentamos que corroborando críticas feitas a documentos oficiais, na construção do produto da pesquisa, não houve a preocupação em propor práticas de leituras que se encaixassem nos complexos códigos da BNCC. Documento este que demanda a abordagem de inúmeras competências e habilidades, por vezes, mais ofuscantes do que esclarecedoras em nossas reflexões e ações pedagógicas, tendo em vista à infinidade de conteúdos impostos, deixando o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais engessado.

Ante a relevância de se perguntar para o processo de aprendizagem, na construção da presente amostra de práticas de leitura, consideramos: Para quem estou planejando? O que vou levar para ser trabalhado em sala de aula? O que espero alcançar com a proposta? De que modo vou abordar o que pretendo discutir? Que fontes vou recorrer para a construção de uma dada proposta? Quais recursos a escola vai me disponibilizar? O que vou avaliar? Isso tudo, sem perder de vista as demandas de sala de aula, exige reformulação e/ou adaptação do planejamento, enfim, requer que tenhamos sempre um plano alternativo.

Vale ressaltar que a proposta aqui apresentada é flexível e pode/deve ser adaptada. É de suma importância considerar as sugestões, as proposições, a participação ativa da turma, bem como possibilitar reformulações, ressignificações das diferentes atividades. Logo, rodas de discussão - em algumas atividades - são fundamentais para possibilitar o/a aluno/a se manifestar bem como para que possa aprender a conviver com pessoas com pensamentos diferentes.

A presente proposta foi dividida em seis movimentos designados de Práticas de leitura (PL):

- PL 1 - “Sondagem: Perfis dos/das estudantes, trouxe apenas uma atividade”;
- PL 2 - “De olho na representação da mulher em diferentes contextos sociais”

Trata de uma atividade criada com o intuito de preparar a turma para o estudo sobre o tema;

- PL 3 - “Trilhando caminhos, construindo conceitos: Estereótipos e discurso de resistência”. Traz as seguintes atividades: jogos; construção de conceitos; reflexão sobre a mulher na sociedade; e análise do discurso acerca do lugar da mulher na sociedade;

- PL 4 - “Movimentando sentidos”. Traz duas atividades: leitura parafrástica e polissêmica, momento em que a turma deverá produzir um painel sobre representações da mulher, visando a desconstrução de estereótipos; e uma atividade propõe a leitura de tirinhas e de uma ilustração problematizando algumas questões sobre o machismo no cotidiano.

- PL 5 - “Mulher no topo”. Traz uma análise de uma campanha publicitária, sugere a leitura fílmica e a leitura de artigos sobre a ganhadora do Nobel de Economia Claudia Goldin. Finalmente;

- PL 6 - “Representação da mulher na canção”. Discute, por meio da leitura de canções, padrões estereotipados e legitimados pela sociedade que são mantidos e o discurso de resistência, contra-hegemônico.

Vale ressaltar que esse material não é uma sequência didática, portanto pode ser usado em diferentes momentos e separadamente. Pensamos, desta forma, em contribuir com o aprimoramento da aprendizagem leitora do/da discente. Os links e as indicações de leitura de diversas materialidades significativas relacionadas com as atividades propostas também são sugeridos como complementação do que está sendo proposto. É fundamental levar em conta o nível de leitura de cada turma, ao propor as atividades. Reitero que as questões propostas nos permitem analisar os textos com foco em paráfrase e polissemia. Por razões pedagógicas, segundo leituras que embasam a pesquisa, em algumas questões usamos a estratégia de

começar pela compreensão textual - reprodução de sentido - para em seguida avançar para as questões discursivas, questões de interpretações.

Ressaltamos, ainda, que todo e qualquer tema deve ser trabalhado a partir do conhecimento de mundo e do perfil de quem vai ser aplicado, por isso a primeira prática de leitura proposta para a amostra foi “Sondagens: Perfis dos/das estudante”, ela traz questões que vão nos ajudar no entendimento da paráfrase e polissemia, além de nos ajudar a pensar em outros conceitos importantes, para o desenvolvimento de práticas de leitura no viés discursivo.

Com isso, essa atividade visa mapear as concepções dos alunos sobre a representação da mulher na sociedade. Através de perguntas estruturadas, esperamos que o/a estudante possa refletir e expressar suas opiniões de forma organizada e reflexiva. Em seguida, foram propostas uma série de atividades recorrendo a diferentes estratégias metodológicas que estão detalhadas no material que compõem a amostra.

Portanto, o produto da pesquisa foi intitulado “Práticas de leitura a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia”. Vale ressaltar que em algumas questões usamos a palavra “representação”, que pode ser entendida como um sinônimo de “discursivização”, para tornar mais simples a linguagem para os/as estudantes. Na proposta elaborada, além de algumas sugestões de como devem ser procedidas as atividades, deixei algumas notas para que permitam diálogo com a proposição. Enfim, o uso do plural majestático deve-se à crença de que tudo que produzimos faz parte de algo que já foi dito antes por alguém, para essa proposta conto a contribuição de muitas pessoas que tratam desse assunto, em alguns trechos, porém usei a primeira pessoa do singular que particulariza algumas ações, atendendo ao formato da dissertação do ProfLetras- Ufba que é memorial.

## **5- PRODUTO DA PESQUISA: PRÁTICAS DE LEITURA E A DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA**

Neste capítulo, diante da natureza interventiva da pesquisa, apresentamos o produto da pesquisa que é uma proposta de práticas de leitura destinadas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na discursivização da mulher, centrando-se na habilidade de parafrasear e explorar a polissemia. Ao desenvolver as atividades que compõem esta amostra, baseei-me em minha própria experiência, bem como nos interesses e necessidades do público-alvo da pesquisa e, sobretudo, no aporte teórico fornecido pela AD, que me auxiliou na concepção das diversas estratégias de leitura no viés discursivo.

A presente proposta, por sua vez, desdobra-se em duas frentes de atuação inseparáveis: as práticas de leitura em sala de aula e a abordagem discursiva da mulher, com foco em parafrase e polissemia.

A primeira frente visa contribuir com a ampliação da competência leitora do/da estudante, nela defendemos que devemos trabalhar a leitura, encarando-a como um ato discursivo e catalisador de aprendizagem. Daí a importância de o leitor discernir as ideologias subjacentes ao texto, assim como a importância de analisar as condições de produção do texto. Assim, o/a aluno/a poderá compreender melhor tanto que o texto diz em sua superfície, quanto o que deixa de ser dito, além de precisar pensar em fatores externos ao texto.

Enquanto, na segunda frente, por meio do arquivo pedagógico selecionado para propor as práticas de leitura, propusemos práticas de leitura com a intenção de estimular o desenvolvimento da visão crítica do/da estudante em relação à representação sócio-histórica da mulher, com foco na parafrase, matriz da linguagem e na polissemia, fonte da linguagem, que abre espaço para o novo.

Essa abordagem, por sua vez, pode nos ajudar a compreender tanto os discursos que perpetuam estereótipos quanto aqueles que desafiam tais concepções. Isso pode assegurar uma leitura do mundo mais isenta de preconceitos, transformando, assim, o/a estudante em um agente de mudança em sua própria realidade. Com isso esperamos contribuir para uma sociedade mais justa, na qual meninos e meninas sejam tratados com igualdade de oportunidades, possibilitando-lhes trilhar seus caminhos com equidade.

A partir desse entendimento, criamos uma amostra de práticas de leitura que dão visibilidade à representação da mulher com foco em parafrase e polissemia. Trata-se de um material que pode ser adaptado para ser usado com estudantes do 1º ano do EM, observando a

defasagem de aprendizagem do estudante. O produto didático aqui apresentado é bem explicativo, o que vai facilitar sua aplicação.

Esperamos que este material possa, não apenas, auxiliar na formação leitora do/da estudante, mas também contribuir com a sua formação cidadã. Nesta amostra, socializo minha experiência em sala de aula e as contribuições dos estudos de leitura no viés discurso das autoras/res Coracini (2005), Indursky (2019; 2020), Orlandi (2021; 2015; 2017; 2018; 2020), Pêcheux (1995; 2009; 2014; 2015).

Dito isso, sob o título de “Práticas de leitura: A discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia” construímos a amostra de práticas leitoras que reflete as mudanças no ensino de língua materna e nos ajuda lembrar que o trabalho docente começa bem antes da realização da atividade. Na execução da proposta, demos mais centralidade ao alunado, considerando que aulas expositivas não são mais tão eficientes. Desse modo, esperamos contribuir com a ampliação da competência leitora do/da estudante, incentivando que ele/ela se torne agente de seu próprio saber, sendo capaz de agir no mundo e de considerar os impactos de suas ações em sua vida e na vida do outro.

Para envolver o/a estudante no processo de aprendizagem, antes de o professor levar qualquer material de leitura para sala de aula, defendemos que é importante pedir que a turma pesquise sobre o assunto, seguindo suas convicções pessoais e seus conhecimentos de mundo e enciclopédico. Nessa pesquisa, como a proposta não foi aplicada, foram consideradas as observações de padrões de comportamentos reproduzidos em minha sala de aula, ao planejar as atividades que serão desenvolvidas posteriormnte.

As atividades propostas na amostra visam a desconstrução de estereótipos por meio da análise de diferentes textos. Pretendemos, com isso, possibilitar a reflexão sobre o papel da ideologia em nosso modo de ler e interpretar o mundo. Almejo, ainda, por meio deste material didático, estimular um pensamento mais autônomo e um diálogo colaborativo entre meninos e meninas. A seguir, compartilho o produto da pesquisa que foi elaborado com muito senso de responsabilidade e com um olhar afetivo para a sala de aula.

Enfim, é importante dizer que, no produto desta pesquisa, optamos por usar uma linguagem mais descontraída, evitando assim o academicismo. Desse modo, nas questões propostas e nas notas explicativas da amostra, em algumas atividades substituo a palavra discursivização da mulher, usada ao longo deste memorial, por “representação/representações” da mulher por questão meramente pedagógica, pois trata-se de um termo mais comum no dia a dia da escola.

## **PRÁTICAS DE LEITURA: A DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA**

Prezado/a professor/a,

Esta amostra de práticas de leitura é uma proposta especialmente elaborada para o programa ProfLetras e traz um material que aborda a discursivização da mulher com foco em paráfrase e polissemia. As atividades propostas refletem a minha experiência docente em três décadas na sala de aula, mas também valiosas contribuições da Análise do Discurso para o trabalho com o texto em sala de aula.

Elegemos, como objetivo de estudo, a leitura que é uma ferramenta essencial para a formação do estudante. Ela é capaz de expandir horizontes de conhecimento e instigar a uma reflexão mais profunda sobre a realidade social. Por meio deste material didático, procuramos incentivar uma análise crítica dos textos, encorajando a busca pelos múltiplos sentidos contidos nos ditos e não ditos do texto. Buscamos também promover questionamentos sobre os discursos presentes no texto de circulação social presente no dia a dia.

Dito isso, as práticas de leitura aqui propostas conferem destaque à representação da mulher em diferentes cenários sociais, focando-se na observação das paráfrases e polissemias - processos de significação que nos auxiliam a identificar discursos que repetem ou deslocam sentidos e que nos ajudam, por exemplo, observar discursos que contribuem para manter ou romper com estereótipos em relação à mulher. Tal abordagem revela-se importante para a formação leitora do/da estudante ampliando sua leitura do mundo, bem como na compreensão e interpretação de textos e por conseguinte com sua formação cidadã, já que incentiva o respeito a diferentes posicionamentos em um processo de interação.

Portanto, a escolha da temática social centrada na mulher foi deliberada, visou trazer à tona discursos de resistência e provocar uma reflexão sobre discursos estereotipados que já foram cristalizados e naturalizados socialmente. Com esta iniciativa, esperamos contribuir com uma educação mais inclusiva e crítica, assim como, estimular o alunado a construir argumentos sólidos, a defender seus pontos de vista e a questionar não apenas o conteúdo textual, mas também as ideologias que permeiam nossa sociedade e que influenciam a forma como lemos e interpretamos o mundo.

Enfim, ante o exposto, convido você, caríssimo/a colega, a analisar esta amostra, considerando a possibilidade de integrar esse recurso didático no cotidiano de sua sala de aula.

Atenciosamente,

Professora Terezinha Coelho Pessoa Lima  
Mestranda do ProfLetras Turma 8



## **AMOSTRA DE PRÁTICAS DE LEITURA: A DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER COM FOCO EM PARÁFRASE E POLISSEMIA**

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

### **O QUE ESPERAMOS COM A PROPOSTA**

- Contribuir com uma compreensão mais ampla das representações da mulher na sociedade, refletindo sobre o modo de discursivização da mulher, assegurando, assim, a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos, pensando no desenvolvimento da formação leitora do/da estudante.
- Propor atividades para que o/a estudante possa ler, analisar e compreender a discursivização da mulher na sociedade, através de práticas de leitura na sala de aula, com foco em paráfrase e polissemia como ferramentas de interpretação, ampliando, assim, sua competência leitora.

### **PRÁTICAS DE LEITURA NO VIÉS DISCURSIVO**

**PRÁTICA DE LEITURA 1:** Sondagem: Perfis do/da estudante

Atividade: Sondagem dos perfis dos/das estudantes com foco na representação da mulher na sociedade

**PRÁTICA DE LEITURA 2:** De olho na representação da mulher na sociedade

Atividade: Análise de representações da mulher em diferentes contextos sociais

**PRÁTICA DE LEITURA 3:** Trilhando caminhos, construindo conceitos: Estereótipos e discursos de resistência

Atividade 1: Jogo "Desafio dos Sentidos" - Uso de Paráfrase e Polissemia

Atividade 2: Construção de conceitos para trabalhar a leitura

Atividade 4: Análise de Discurso - O lugar da mulher na sociedade

**PRÁTICA DE LEITURA 4:** Movimentando sentidos

Atividade 1: Leitura parafrástica e polissêmica - produção de atividade prática - Desconstrução de Estereótipos

Atividade 2: Leitura de Tirinhas e Ilustrações - Reflexão sobre o machismo no cotidiano

**PRÁTICA DE LEITURA 5: Mulher no topo**

Atividade Análise de campanha publicitária - filme “Mulheres no topo” com foco em paráfrase e polissemia

**PRÁTICA DE LEITURA 6: Representação da Mulher na Canção**

Atividade 1: Análise da Letra da Canção “Zona de Perigo - Manutenção de Padrões Estereotipados da Mulher”

Atividade 2: Análise letra canção “Triste, Louca ou Má” Ruptura de padrões estereotipados da mulher

**O QUE AVALIAR**

- Participação ativa nas atividades;
- Compreensão dos conceitos abordados;
- Capacidade de análise crítica das representações da mulher na sociedade;
- Produção de trabalhos e discussões reflexivas sobre o tema.

**RECURSOS**

- Atividade produzida para essa amostra de práticas de leitura: textos, jogos, cartões;
- Vídeos sugeridos para as atividades;
- Links para ampliar a discussão;
- Quadro branco, piloto, projetor, notebook ou Chromebook.

*Professor(a), o termo “discursivização” nesta pesquisa deve ser interpretado como as diferentes representações e significações atribuídas a um termo ou expressão em um dado contexto histórico, social e ideológico. No nosso caso, a “mulher” pode ser significada de diferentes maneiras, dependendo da formação discursiva, ou seja, da posição-sujeito ocupada pelo leitor e do modo como ela é vista pelo outro.*

## PRÁTICA DE LEITURA 1: Sondagem - Perfis do/da estudante

### O QUE SE ESPERA COM A ATIVIDADE

- Conhecer os perfis das turmas a partir de suas relações no convívio social.
- Estimular o alunado a emitir diferentes pontos de vista sobre as provocações feitas acerca dos textos, particularmente, no que se refere à representação da mulher.
- Compreender que, cotidianamente, reproduzimos ou atualizamos discursos legitimados socialmente, atravessados por diferentes ideologias.
- Contribuir para que a/o aluna/o possa compreender que sempre há espaço para mais de uma interpretação em um texto e isso interfere no modo como agimos, como significamos e como lemos o mundo.

### Quadro 2: Atividade de Sondagem

ATIVIDADE: Perfis dos/das estudantes

DURAÇÃO: 4 horas/aula

Recursos

- Perguntas preparadas para a sondagem;
- Formulário, material impresso, slides ou escritos na lousa para disponibilizar as perguntas.

Sugestões para o/a docente para a realização da atividade

- Explique claramente o propósito da atividade, destacando a importância de responder às perguntas disponibilizadas. Informe a turma que é necessário respondê-las por escrito reflexivamente, usando argumentos que justifiquem suas respostas. Essas respostas serão utilizadas na roda de discussão.
- Disponibilize as perguntas para a turma através de um formulário, material impresso, slides ou escrevendo as perguntas na lousa.

### Roda de discussão

- Estabeleça uma roda de discussão, onde as/os estudantes tenham espaço para participar.
- Defina algumas regras para o debate: pedir a vez para falar, respeitar os turnos de fala, ouvir aqueles que pensam de forma diferente e expor pontos de vista com argumentos não ofensivos.
- Permita que todos/as estudantes se manifestem sobre as perguntas 1 e 2 na primeira rodada da discussão.
- Abra espaço, em seguida, para as demais perguntas, sem direcionar a discussão, para observar quem pensa de forma diferente e as razões para isso.
- Crie espaço para réplicas em caso de discordâncias, incentivando o diálogo construtivo.

### Intervenção do docente

Neste primeiro momento, a intervenção do docente deve ser mínima. Se considerar relevante, reformule algumas perguntas ou crie novas perguntas com base nas provocações que surgirem durante o debate. Esse tipo de debate costuma funcionar com diferentes abordagens.

### Conclusão e síntese

- Destaque pontos de convergência e divergência entre as diferentes opiniões, lembrando que essa atividade deve ser vista com uma breve síntese das principais ideias discutidas.
- Incentive os estudantes a refletirem sobre a importância do respeito à diversidade de opiniões e a capacidade de argumentação como elementos fundamentais para o debate construtivo.

### Avaliação

A avaliação desta atividade será baseada na participação ativa dos estudantes na roda de discussão, na capacidade de expressar e justificar suas opiniões de forma respeitosa e na qualidade dos argumentos apresentados.

*Professor/a, esta atividade pode ser adaptada conforme as características da turma e o contexto educacional, podendo ser aplicada também com estudantes do EM (1º ano), considerando a defasagem de conhecimento do/da estudante. A importância é manter o foco na promoção do diálogo construtivo e na reflexão sobre os perfis dos estudantes.*

### QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ATIVIDADE

ATIVIDADE: Sondagem dos perfis dos estudantes

1. Como você opina sobre o papel da mulher na sociedade? Dê exemplos de como você vê a mulher e o lugar que ela ocupa na sociedade.
2. Como e quais são as pessoas e grupos que influenciam a sua opinião?
3. Como e onde você busca informações para emitir sua opinião sobre os diferentes assuntos?
4. Como você age quando conversa com alguém que tem uma opinião diferente da sua?
5. Como a diversidade de crenças pode tornar a convivência social mais rica ou mais difícil?
6. Como diferentes grupos sociais (família, amigos, igreja, ídolos, escola, etc) influenciam o seu modo de pensar e agir no mundo?
7. Como a variedade de opiniões pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal? O que você pensa sobre a ideia de "neutralidade de opinião"?
8. Como você vê as práticas consideradas machistas, misóginas ou preconceituosas?
9. Com qual grupo ou grupos (família, amigos, igreja, ídolos, escola, etc) da sociedade você se identifica mais? Essa identificação afeta suas escolhas e perspectivas na vida, muda de algum modo a forma como você vê as coisas?
10. Como você se vê - mais criativo ou alguém que tende a repetir ideias já ditas por outras pessoas? Dê exemplos práticos do seu dia a dia.

Fonte: A pesquisadora, 2023.

## PRÁTICA DE LEITURA 2: De olho na representação da mulher na sociedade

### O QUE SE ESPERA COM A ATIVIDADE

- Envolver a/o estudante na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa.
- Possibilitar que o estudante reflita criticamente sobre como as mulheres são representadas em diferentes formas de mídia e cultura, tanto historicamente quanto nos dias atuais.

Quadro 3: Atividade: Análise de representações da mulher em diferentes contextos sociais

ATIVIDADE: Análise de representações da mulher em diferentes contextos sociais.

DURAÇÃO: 4 horas/aula

RECURSOS: Textos pesquisados pelos estudantes.

### SUGESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

#### Preparação

- Solicite à turma que traga uma diversidade de textos que representem a mulher de forma socialmente contextualizada, abrangendo diferentes gêneros como memes, campanhas publicitárias, canções, poesias, charges, entre outros.
- Incentive a seleção de materiais que falam da representação histórica e contemporânea da mulher na sociedade.

#### Análise do material e apresentação:

- Peça às/aos alunos/as para apresentar o texto escolhido para a turma.
- Solicite que os/as estudantes comentem suas impressões sobre o texto, destacando elementos que chamaram sua atenção.

#### Discussão em grupo

- Após a apresentação dos textos trazidos, abra espaço para a turma compartilhar suas próprias observações e opiniões sobre o conteúdo apresentado.

#### Reflexão e análise crítica

- Conduza a discussão para que os/as alunos/as reflitam sobre as implicações das representações femininas apresentadas nos textos, procurando refletir sobre discursos que são repetidos ao longo do tempo ou deslocados.

- Estimule questionamentos sobre estereótipos, desigualdades de gênero e a importância do empoderamento feminino.
- Comece a explorar os discursos que repetem e rompem com estereótipos sobre a representação feminina.

#### Conexões com a realidade

- Peça à turma para relacionar as representações discutidas com situações reais que observam na sociedade atual e em sua vida cotidiana.

#### Síntese e conclusão

- Faça uma síntese das principais conclusões da atividade, destacando os pontos mais relevantes sobre as representações femininas analisadas.
- Reforce a importância de compreender e questionar as representações sociais para promover uma sociedade mais igualitária.

#### Avaliação

A avaliação será baseada na participação ativa dos alunos na discussão, na capacidade de análise crítica dos textos e na capacidade de relacionar as representações com a realidade atual

*Prezado/a colega, esta iniciativa visa promover não apenas a diversidade de perspectivas, mas também, chamar a atenção para a importância de representações autênticas e equitativas na construção de narrativas em relação à mulher. Através desta coleta de textos, você poderá estimular um diálogo valioso sobre a evolução das percepções e papéis da mulher na sociedade, ao longo do tempo, em sua sala de aula. Acreditamos que toda proposta levada para a sala de aula deve partir do conhecimento de mundo do estudante.*

### PRÁTICAS DE LEITURA 3: TRILHANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO CONCEITOS: ESTEREÓTIPOS E DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

#### O QUE SE ESPERA COM A ATIVIDADE

- Promover uma reflexão crítica sobre a representação da mulher na sociedade, bem como incentivar o empoderamento e o respeito mútuo entre os gêneros.
- Ajudar os/as estudantes a entenderem e aplicar os conceitos de paráfrase - repetição do mesmo sentido e polissemia, deslocamentos de sentidos do texto.
- Compreender e aplicar os conceitos paráfrase e polissemia; linguagem e ideologia, que interferem na produção de sentido do texto.
- Perceber o ponto de vista defendido no texto e emitir opinião.
- Refletir sobre os contrapontos referentes à mulher nas leituras dos textos.
- Analisar as diferentes materialidades que representam discursos estereotipados e discursos de resistência.

#### JOGO: Desafio dos sentidos - Paráfrase e Polissemia

#### O QUE SE ESPERA DA ATIVIDADE

Contribuir para que o/a estudante possa de maneira interativa, lúdica e colaborativa, analisar os sentidos dos textos observando os discursos que mantêm uma representação estereotipada da mulher e os discursos que rompem com o modo que a mulher é representada socialmente.

#### Quadro 4: Atividade Jogo: Desafio dos sentidos - Uso de Paráfrase e Polissemia

ATIVIDADE 1 - Jogo: Desafio dos sentidos - Uso de Paráfrase e Polissemia  
DURAÇÃO: 2 horas/aula

#### RECURSOS

##### Versão física

- Cartas com enunciados sobre o tema.
- Tabela de registro de acertos para anotar pontos.
- Folha para registro do professor com o nome de todos os grupos.
- Quadro e piloto.

##### Versão digital

- Slide, projetor, Chromebook ou notebook, link da atividade.



## SUGESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

### Preparação para formação dos grupos e conduta

- Comece a aula com uma breve introdução explicando o propósito da atividade.
- Divida a sala em grupos. O ideal é que o grupo seja heterogêneo, evitando o agrupamento, apenas, por afinidades ou interesses.
- Estabeleça algumas regras para execução da atividade, alguns papéis precisam ser definidos dentro de cada grupo para que todos possam participar ativamente.
- Oriente a leitura das perguntas e depois o registro das respostas, por fim cada grupo deve apresentar para os/as colegas sua resposta quando for solicitado.
- Deixe claro para a turma que é fundamental respeitar as questões éticas e que não é aceitável o atrito dentro do grupo, nem com pessoas de outros grupos.
- Informe aos grupos que devem ainda respeitar o tempo de 30 segundos ao responder cada slide ou carta (se for impresso).

### Preparação para realização da atividade

- Entregue uma folha em branco aos grupos, na qual deve colocar o número do grupo. É nesta folha que serão registradas as respostas para cada pergunta feita.
- Registre os acertos de cada grupo em uma folha que deve conter o nome de todos os grupos.
- Explique aos grupos que não há uma ordem, por isso podem escolher aleatoriamente por onde querem começar respondendo às questões.
- Escolha aleatoriamente a carta que vai usar na atividade, caso a atividade seja impressa. Cada equipe deve determinar alguém para pegar a folha com o texto para que todos tenham acesso ao mesmo tempo à pergunta.
- Direcione a ordem de quem vai escolher a pergunta, caso você use um projetor, depois que o grupo indicar o número, clique nele para ter acesso à pergunta, e depois na opção de resposta indicada.
- Peça a cada grupo para registrar em sua folha, a resposta da pergunta e um comentário breve sobre o texto no que se refere à paráfrase e à polissemia.

**NOTA IMPORTANTE**

- Quando esgotar o tempo, cada grupo deverá ser convidado a socializar sua resposta com os demais colegas dos outros grupos. Nesse momento, você deve registrar em sua tabela, quais grupos acertaram a pergunta.
- Quando todas as 21 perguntas forem respondidas, faça a contagem dos pontos, isso será usado apenas como estratégia para estimular a realização da atividade, já que normalmente o interesse pelo jogo é muito comum no dia a dia da sala de aula.

**Avaliação**

A avaliação não deve se limitar à contagem dos pontos. É preciso observar, também, o que os alunos aprenderam com a atividade e os questionamentos sobre os conceitos abordados. O feedback deve ser positivo.

*Professor/a*

*Nessa atividade, usamos uma estratégia própria de jogos, para apresentar os conteúdos Paráfrase e Polissemia. Espero, com isso, poder contribuir com maior engajamento da/do estudante em seu processo de aprendizagem.*

*Independentemente de quaisquer necessidades especiais esse jogo serve de introdução para a próxima atividade.*

*Caso sua escola não tenha recursos tecnológicos, uma opção é imprimir cópias da atividade (as cartas) que deverão ser disponibilizadas para cada grupo. Caso tenha oportunidade, projete os slides com a atividade.*

*Considerações sobre acessibilidade: Certifique-se de que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos utilizados na atividade,*

*Caso considere relevante, faça adaptações e expanda essas atividades conforme a necessidade da turma. Você pode se inspirar e criar cartas, com texto que considere mais adequados ao perfil de suas turmas. Grande parte do material usado nesta atividade, foi sugerido por meus alunos, faz parte do universo deles.*

**RECURSO: Link para versão online do jogo**

[https://docs.google.com/presentation/d/1qOkY3\\_Rje4Dzf7d\\_JSFs8KxWLa2YrWX0/edit?usp=sharing&ouid=105794592343679378181&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1qOkY3_Rje4Dzf7d_JSFs8KxWLa2YrWX0/edit?usp=sharing&ouid=105794592343679378181&rtpof=true&sd=true)

RECURSO PARA A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA: JOGO DOS SENTIDOS

**PARÁFRASE**  
**Manutenção,  
 repetição  
 do mesmo sentido.  
 Retoma o já dito  
 antes.**

**POLISSEMIA**  
**Mudança,  
 deslocamento de  
 sentido.  
 Rompe com os  
 dizeres  
 naturalizados e  
 tomados como  
 verdades.**

**TABELA DE REGISTRO DE ACERTOS**

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6

**PERGUNTAS**

1 2 3 4 5  
6 7 8 9 10  
11 12 13 14 15  
16 17 18 19 20  
21

**GRUPOS**

Considerando a representação da mulher

**PARÁFRASE**      **POLISSEMIA**

**É PELO CORPO QUE SE RECONHECE A VERDADEIRA NEGRA.**

DEVASSA NEGRA. ENCORPADADA, ESTILO DARK ALE DE ALTA FERMENTAÇÃO, CREMOSA E COM AROMA DE MALTE TORRADO.

<https://www.google.com/img?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.devassabrew.com.br%2Famp%2F%2F202694%2F&psig=AOvVaw1W...V3fcgyC910DpTmlPb&ust=1...238757190000&source=images&ved=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCIjumfugoIMD...AAAAdAAAAABAX>

Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

♡ coisa de mulher ♡  
é ser ganhadora - DOS prêmios Pulitzer e NOBEL  
TONI MORRISON

♡ coisa de mulher ♡  
- é -  
ser uma das MAIORES vozes BRASILEIRAS dos anos 90

♡ coisa de mulher ♡  
é representar 50% da equipe de astronautas da NASA

<https://armazemdecultura.wordpress.com/2016/06/01/raquel-vitorelo/>

Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

Moreninha da cor do pecado

Você é uma negra bonita

Você é uma mulata tipo exportação

Mas é que você passou por cotas, né? Nem precisou estudar

Aposto que você samba como rânquém

Nossa, seu cabelo é macio, achei que era duro

Você tem os traços finos e delicados.

Papo de preso

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.diariodeviamao.com.br%2Fconsciencia-negra%2F&psig=AOvVaw1rVjwgINI539JrLRB0ByX&ust=1702977377901000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=2ahUKewjo9dCe05IDAxU5JUChTR-DS0QJRx6BAGAEBU>

Considerando a  
representação da  
mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA



Considerando a representação da mulher

Tome como base a  
fala do menino na  
mensagem.

PARÁFRASE

POLISSEMIA



[https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Flookaside.fbsbx.com%2Flookaside%2Fcrawler%2Fmedia%2F%3Fmedia\\_id%3D3271974839580438&tbid=V](https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Flookaside.fbsbx.com%2Flookaside%2Fcrawler%2Fmedia%2F%3Fmedia_id%3D3271974839580438&tbid=V)

Considerando a  
representação da  
mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA



<https://naomemandeflores.com/cecile-dormeau/>

Considerando a  
representação da  
mulher

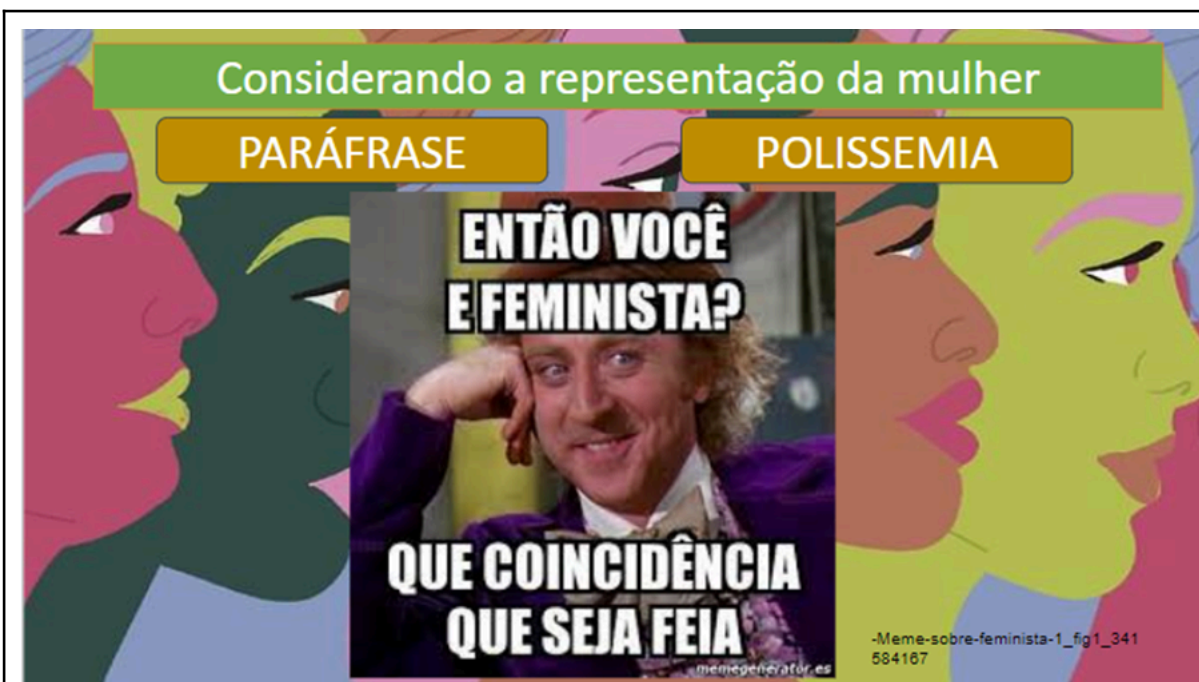
PARÁFRASE

POLISSEMIA



<https://3.pinterest.com/564476787676861840/00973441357780w.jpg>

Accesso em 21/09/2023





Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE      POLISSEMIA



infancia-precisamos-falar-sobre-objetificacao-dos-corpos-de-meninas-negras-24713357

Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE      POLISSEMIA

Mulher não manda em homem – Grupo Vou pro Sereno

*“Com tanta roupa suja em casa  
 Você vive atrás de mim  
 Mulher foi feita para o tanque  
 Homem para o botequim”*

<https://www.letas.mus.br/grupo-vo-u-rrro-sereno/1927739/>

## Considerando a representação da mulher

**PARÁFRASE**

**POLISSEMIA**

*Ai! Que saudade da Amélia – Ataulfo Alves*

*“Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê, você quer  
Ai, meu deus, que saudade da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher...  
... Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era mulher de verdade”*

<https://www.letas.mus.br/mario-lago/377002/>

## Considerando a representação da mulher

**PARÁFRASE**

**POLISSEMIA**

*A SANTINHA - Afala e Case*

*“Ela paga de santinha  
Mas de boba não tem nada  
Ta tarada, ta tarada ela adora uma cachorrada  
Ta tarada, ta tarada ela adora uma cachorrada”*

<https://www.letas.mus.br/afala-case/a-santinha/>

## Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

SANTINHA Dennis DJ

Se revela santinha (como é que ela vai, como é que ela vai)  
 Sensualiza santinha (como é que ela vem, como é que ela vem)  
 Empina a bundinha (como é que ela vai, como é que ela vai)  
 Oh, desce santinha  
 Sobe santinha

<https://www.letas.mus.br/mario-lago/377002/>

## Considerando a representação da mulher

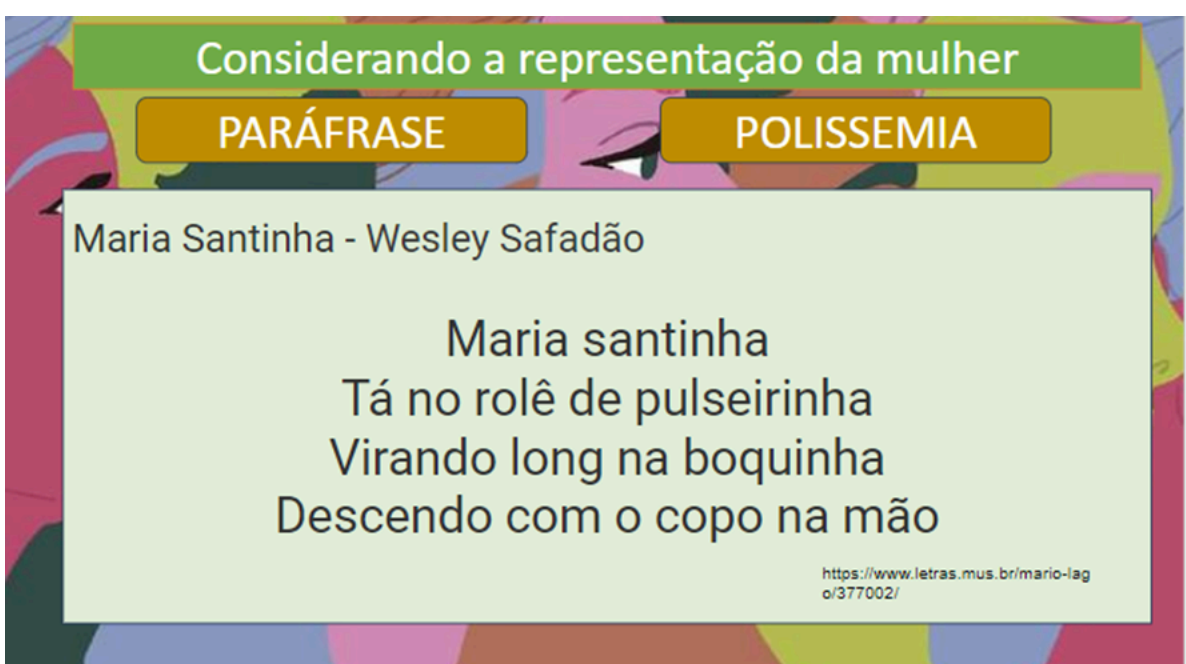
PARÁFRASE

POLISSEMIA

SANTINHA - LEO SANTANA

A santinha perdeu o juízo  
 Tomou uma e já ficou louca  
 Quando bebe, ela é um perigo  
 Sai beijando de boca em boca ...  
 Com a garrafa de whisky, a santinha (desce)  
 Com a garrafa de tequila, a santinha (desce)

<https://www.letas.mus.br/leo-santana/abastece-que-ela-desce/>



Considerando a representação da mulher

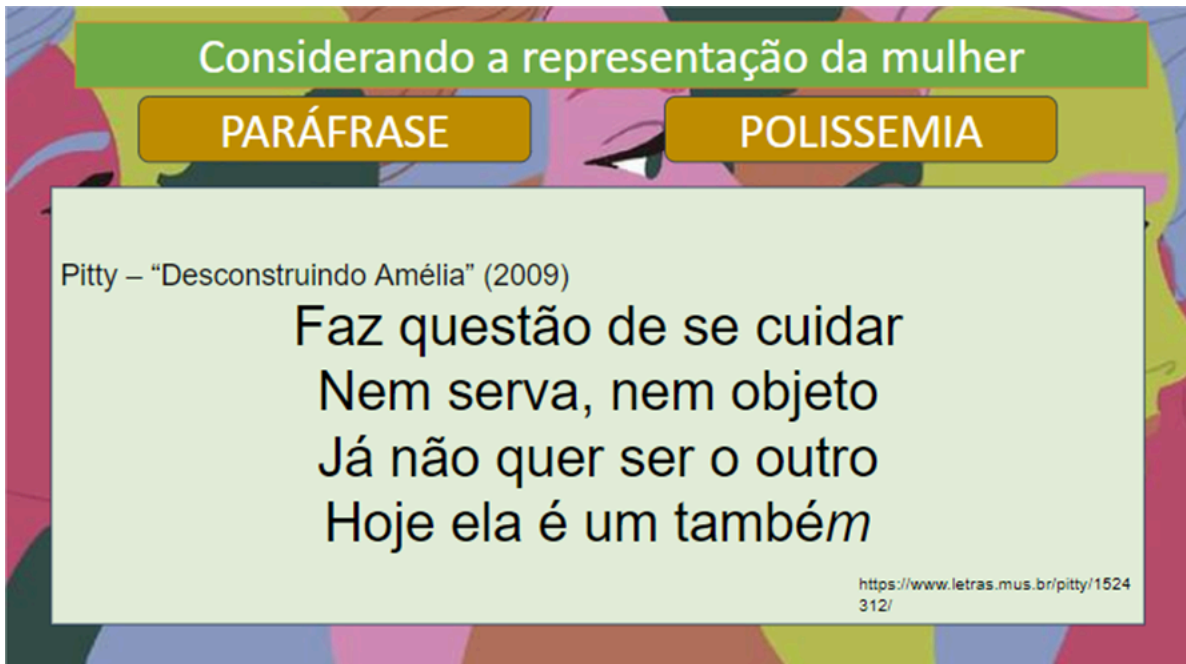
PARÁFRASE

POLISSEMIA

Maria Santinha - Wesley Safadão

Maria santinha  
Tá no rolê de pulseirinha  
Virando long na boquinha  
Descendo com o copo na mão

[https://www.lettras.mus.br/mario-lag  
o/377002/](https://www.lettras.mus.br/mario-lag<br/>o/377002/)



Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

Pitty – “Desconstruindo Amélia” (2009)

Faz questão de se cuidar  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um *também*

[https://www.lettras.mus.br/pitty/1524  
312/](https://www.lettras.mus.br/pitty/1524<br/>312/)

## Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

INSUBMISSA – Maíra Baldaia

“Era uma vez, eu ia bem sozinha e caminhar comigo era bom  
 Não tinha mais conto de fadas e seu branco padrão  
 Revi a história e libertei os cabelos de minha criança  
 Eu me peguei no colo e me acalentei  
 Soou a voz, insubmissa voz insubmissa negra voz!  
 É que o sistema quebra quando a gente se ama  
 Opção, opção da não repetição  
 Soou a voz, insubmissa voz, insubmissa negra voz!”

<https://www.lettras.mus.br/mario-lago/377002/>

## Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

POLISSEMIA

CONCEIÇÃO EVARISTO VOZES-MULHERES



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

<http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>

## Considerando a representação da mulher

PARÁFRASE

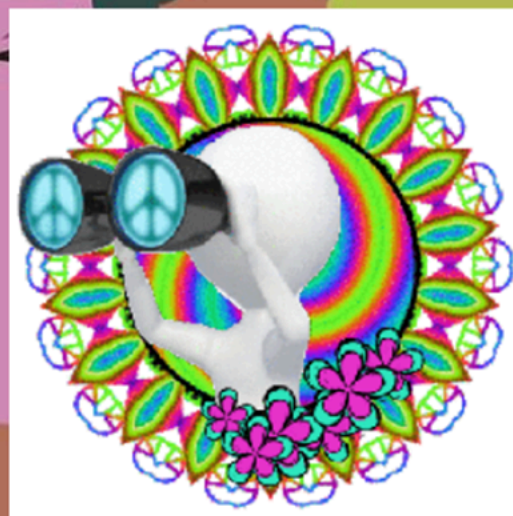
POLISSEMIA

Maria, Maria Milton Nascimento

Maria, Maria é um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta

<https://www.letlas.mus.br/mario-lagor/377002/>





*Professor/a,*

*Usamos uma propaganda em que divulga bebida alcóolica, aproveite para conversar com os adolescentes sobre a assunto. Ressalte que álcool é prejudicial à saúde em qualquer idade. Caso considere sua turma imatura, substitua essa carta. Considere a possibilidade de conversar com as famílias para pedir autorização para abordar o assunto.*

Fonte: A pesquisadora, 2023.

## A DISCUSSÃO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE

Quadro 5: Atividade - Discussão sobre a representação da mulher na sociedade

ATIVIDADE 2: Discussão sobre a representação da mulher na sociedade

DURAÇÃO: 4 horas/aula

### SUGESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Roda de discussão

- Promova uma discussão com os grupos sobre os resultados das análises dos textos do jogo, estimulando a reflexão sobre como essas representações influenciam a sociedade.
- Aproveite para conversar com sua turma sobre a forma como a mulher costuma ser representada na publicidade, nas canções e em outros textos ao longo da história.
- Observe se os grupos conseguem identificar estereótipos e discursos de resistência. Pergunte aos grupos como essas representações identificadas podem afetar a percepção das pessoas sobre as mulheres.
- Converse com a turma sobre condições de produção do texto, sobre as escolhas linguísticas usadas, sobre o público a quem é dirigido o texto.
- Incentive os /as estudantes a lerem, observando não apenas o que está dito no texto. Fale da importância de analisar os subentendidos, os ditos e não ditos. Incentive a turma a perceber que as diferentes formações discursivas influenciam o nosso modo de pensar e de agir, interfere na produção e na leitura do texto.

Avaliação:

- Participação ativa na roda de conversa e discussões em grupo.
- Observação do modo como as análises dos textos são feitas e como se dá a identificação de estereótipos e discursos de resistência pela turma.
- Compreensão das condições de produção dos textos e escolhas linguísticas.
- Reflexão crítica sobre a influência das representações na percepção das mulheres.

*Professor/a,*

*Nesta atividade, você poderá explorar o conteúdo de cada carta. Precisamos manter um ambiente de respeito e empatia durante as discussões, permitindo e/ou estimulando a todos a se expressarem livremente.*



## CONSTRUINDO CONCEITOS

Quadro 6: Atividade Construindo conceitos: Linguagem, Discurso, Paráfrase. Polissemia, Ideologia

Atividade Construindo conceitos: Linguagem, Paráfrase. Polissemia, Ideologia

RECURSO: Material impresso com os conceitos e discussão por meio de exemplos elaborado pela pesquisadora.

DURAÇÃO: 2 horas/aula

### SUGESTÕES PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Preparando para a atividade

- Peça a sua turma que leia o meme e a charge que segue, partindo de suas referências pessoais, conhecimentos de mundo. Em seguida, apresente os conceitos de linguagem e ideologia; revise, também, os conceitos de paráfrase e polissemia

Discussão com a turma

- Converse com a turma sobre as diferentes concepções de língua e de linguagem, pois isso interfere no modo como vamos ler e como significamos os textos.
- Explore os exemplos trazidos.
- Use esta atividade para poder trabalhar alguns conceitos de leitura na perspectiva discursiva, já que estamos adotando nesta proposta a concepção enunciativa-discursiva da linguagem.

*Professor/a, para sistematizar a discussão aqui proposta, pensando no funcionamento discursivo da língua, consideramos importante, para a aprendizagem dos/das estudantes, aprofundar o debate sobre alguns conceitos, de modo que possamos ajudá-los/las a compreender a leitura numa perspectiva discursiva.*

*Com o foco voltado para a aprendizagem, alguns conceitos precisam ser trabalhados, em sala de aula, para incentivar a promoção da leitura com viés discursivo e estimular meninos e meninas a pensarem o funcionamento do discurso da língua criticamente.*

ATIVIDADE: Trabalhando conceitos

Querido/a leitor/a, vamos refletir sobre alguns conceitos que nos ajudam compreender mais sobre o que lemos em diferentes textos?

A nossa relação com o mundo e a nossa mediação com a realidade e a sociedade se dá por meio da **LINGUAGEM**, da **LÍNGUA**. Falamos a partir de um lugar social (estudante/professor/a, filho/a, mãe/pai, autor/a/leitor/a etc.).

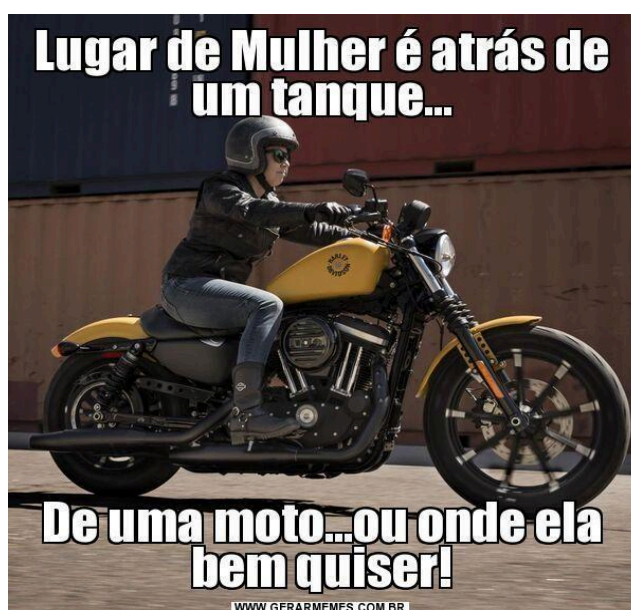
O sentido não está só nas palavras, ele depende dos diferentes posicionamentos do (leitor/autor) e de nossas identificações, do contexto sócio-histórico e de onde o texto circula. Logo, ao ler precisamos pensar a linguagem discursivamente, em seu funcionamento, buscando compreender os sentidos do texto.

**Paráfrase** é a repetição do sentido, sobre várias formas diferentes.  
É a retomada de já ditos antes, de falas que já foram cristalizadas.

**Polissemia** é a mudança, o deslocamento, o novo sentido. Uma palavra pode assumir múltiplos sentidos, romper com o que já foi dito e o que foi estabelecido.

Trouxe uns exemplos que vão ajudar você a compreender mais este assunto.

Meme Lugar de mulher é



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSeHN5PJlhiLa-Iwu8m6XqpFXL5wWniY0AOor78APmrw&s>

Leitura de charge 2 Lugar de mulher é

Charge Lugar de mulher é



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/6a/28/76/6a28768bd840e809692344d35c77a80e.jpg>

Você observou que os dois textos, o meme e a charge, partem do mesmo enunciado? Isso ocorre também em outros textos, mas nem sempre percebemos. Tudo o que dizemos já foi dito antes por alguém, de alguma forma. Repetimos de maneira diferente o que foi dito anteriormente ou criamos uma nova abordagem, conferindo um novo significado ao texto.

Uma palavra não possui um significado nela mesma; é o contexto em que é utilizada que nos ajuda a compreender seu sentido. Para compreender o significado de uma palavra, devemos observar também outros aspectos relacionados ao texto, fatores extralinguísticos. Durante a leitura, algumas perguntas podem auxiliar a compreender e interpretar o sentido do texto: Como uma determinada palavra foi empregada e por quem? Como o autor está se posicionando diante do texto? Onde o texto está sendo veiculado? Qual o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido? O que as imagens sugerem?

E pensando na **PARÁFRASE** e na **POLISSEMIA**, é importante observar se o texto está repetindo algo que já foi dito antes ou se está trazendo um novo sentido.

Nos dois exemplos, o enunciado "**Lugar de mulher é...**" foi associado à palavra "**tanque**". Uma palavra que, por exemplo, pode remeter ao local de lavar roupas. No entanto, a palavra "tanque" nas duas sequências discursivas foi ressignificada, adquirindo um novo sentido. A mulher deixou de ocupar o papel social de *dona de casa* para assumir outros papéis: *motociclista*, *militar*. Ela não é mais apenas a mulher que cuida da casa, mas aquela que ocupa diferentes espaços sociais. Houve um deslocamento de sentido.

Você percebeu que a expressão "lavar a roupa suja" também teve seu sentido alterado na charge?

Ela deixou de ser vinculada ao serviço doméstico para remeter, metaforicamente, a questões relacionadas aos erros cometidos, supostamente, por militares. Neste texto, é necessário ler também a imagem, observar as cores verde-amarelas e pensar no contexto histórico em que o texto foi utilizado.

Estamos abordando a leitura, nestes exemplos, como **DISCURSO** - linguagem em movimento - e, por isso, não haverá uma única interpretação para os exemplos que acabou de ler. Atente-se, pois o texto pode ser interpretado de diferentes maneiras dependendo de quem está lendo e da posição ideológica do leitor. Cada texto pode ter mais de uma interpretação, mas estas devem estar relacionadas ao que está sendo dito, não se trata de um tudo pode.

A leitura do "meme" e da "charge" nos permite compreender que a mudança de sentido de um texto está relacionada com a **IDEOLOGIA** ou com as **IDEOLOGIAS**. Em nossa convivência com diversos grupos sociais, somos influenciados por ideologias, isto é, por diferentes ideias, doutrinas e visões de mundo. Assim, não lemos nem interpretamos o mundo da mesma forma, pois somos influenciados ideologicamente. Costumamos seguir tradições que são construídas historicamente, de acordo com os interesses de um determinado grupo social (amigos, igreja, escola, fã-clubes etc.).

Portanto, as ideologias estão vinculadas ao modo como vemos o mundo e às condições de produção do texto (tempo, lugar, situação), interferindo no sentido do texto, na mudança de significado de uma palavra, na forma como lemos o mundo.

Os dois textos podem ser considerados polissêmicos, pois atualizaram a expressão "lugar de mulher é", utilizando-a com um sentido diferente do que era historicamente usado. Agora, não é mais a mulher que realiza serviços domésticos, mas uma mulher que desempenha outras funções.

De outro lado, se você usa a expressão "lugar de mulher" associada à pia ou ao tanque de lavar roupa, relacionando-a aos trabalhos domésticos de modo geral, você reproduz o que já foi dito, parafraseando algo que já foi dito antes.

## PRÁTICA DE LEITURA 4: Movimentando sentidos no texto

### O QUE SE ESPERA COM A ATIVIDADE

- Ler e analisar diferentes materialidades significantes verbais, visuais.
- Questionar como a mulher é representada nos diferentes textos.
- Compreender que não há um único sentido para um texto, mas que não se trata de qualquer sentido.
- Refletir sobre as diferentes posições assumidas pelo leitor/a pelo autor/a que interferem no modo como o texto é significado.
- Analisar as diferentes posições do sujeito, ideologicamente marcadas, que interferem na produção de sentido do texto.
- Compreender que o discurso parafrástico e polissêmico está na base de tudo que dizemos.

## DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: COISA DE MENINO E MENINA

### Quadro 7 Atividade Leitura parafrástica e polissêmica - produção de atividade prática - Desconstruindo Estereótipos

ATIVIDADE 1 Leitura parafrástica e polissêmica - produção de atividade prática - Desconstrução de Estereótipos

Duração 6 horas/aula

Recursos: Cartões em Branco, canetas coloridas, papel metro.

#### SUGESTÕES DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Preparação para realização da atividade

1º Passo: Apresentação do propósito da atividade

- Converse com a turma a respeito do propósito da atividade. Fale da importância de valorizar e respeitar as mulheres nos diferentes espaços da sociedade e da importância da equidade e de um mundo mais justo. Problematize os estereótipos sobre a mulher presentes na sociedade e estimule a refletirem sobre frases e pensamentos que são prejudiciais e perpetuam desigualdades de gênero.
- Exiba trechos de documentários e vídeos para discutir questões sobre diferentes representatividades, discursivização acerca da mulher na sociedade.
- Discuta com a turma sobre discursos que repetem e os que rompem com estereótipos.

2º Passo: Distribuição de cartões - cada estudante deve receber três cartões em branco e canetas coloridas.

- No primeiro cartão, peça aos alunos que escolham um estereótipo associado à mulher e o registrem. Isso pode ser uma frase que já foi naturalizada socialmente, como o exemplo dado: "mulher no volante, perigo constante". Incentive-os a escolher estereótipos que estejam presentes em seu cotidiano.
- No segundo cartão, peça aos alunos que pensem em algo que rompa com o estereótipo identificado, a seguir peça para registrar no cartão. Explique que é importante dar um novo sentido à frase, transformando-a em algo positivo. Pode ser uma característica positiva ou uma conquista das mulheres.
- No terceiro cartão, peça a cada estudante que pense em uma ação concreta que ele ou ela pode realizar para respeitar as meninas e mulheres no dia a dia. Isso pode incluir atitudes como promover o diálogo sobre igualdade de gênero, combater o assédio ou apoiar iniciativas que promovam a equidade.

3º Passo Painel de exposição

1. Considere adicionar um título ao painel que destaque o propósito da atividade, como "Desconstruindo Estereótipos: Promovendo a Equidade de Gênero". Isso ajudará a contextualizar a exposição e a chamar a atenção dos espectadores.
2. Organize as produções dos/ das estudantes de forma a criar uma narrativa visual coerente ao montar o painel. Por exemplo, agrupe os cartões relacionados a um mesmo estereótipo, seguido pelo cartão que desafia esse estereótipo e, por fim, o cartão com a ação concreta. Isso facilitará a compreensão e a conexão entre as ideias apresentadas.
3. Considere adicionar um subtítulo ao painel que destaque o propósito da atividade, como "Desconstruindo estereótipos: coisa de menino e meninas". Isso ajudará a contextualizar a exposição e a chamar a atenção dos espectadores.
4. Divulgue o painel em um local de grande circulação da escola, como no corredor principal da escola ou em uma área comum, para que mais pessoas tenham a oportunidade de interagir e refletir sobre as mensagens apresentadas.
5. Incentive sua turma a compartilhar com a comunidade escolar as reflexões que surgiram durante a atividade. Isso pode ser feito por meio de apresentações, debates ou mesmo através de um mural de comentários próximos ao painel.

## SUGESTÕES DE FRASES QUE PODEM SER USADAS NA CONFECÇÃO DOS CARTÕES

A seguir, uma lista de algumas frases machistas e/ou racista e preconceituosas em relação à mulher, seguidas de seus contrapontos, podendo servir para inspiração na construção dos cartões 1 e 2.

"Mulher no volante, perigo constante."

Mulheres se envolvem menos em acidentes de trânsito.

"Lugar de mulher é na cozinha/ no tanque/ ao lado de um homem" Lugar de mulher é onde ela quiser.

Mulheres têm o direito de escolher onde querem estar, seja na cozinha, no trabalho ou onde desejarem. O importante é a liberdade de escolha.

"Você é minha mulher, faça o que eu mandar."

Relações saudáveis são baseadas no respeito mútuo e na colaboração. Ninguém deve impor ordens ao parceiro, mas sim construir juntos.

"Isso é coisa de mulherzinha."

Não existem atividades exclusivas para um gênero. Todos podem se interessar e se dedicar a qualquer tipo de atividade.

"Mulheres são emocionais demais para cargos de liderança".

Competência e habilidades são mais importantes do que estereótipos de gênero. Mulheres podem liderar com sucesso em qualquer campo.

"Toda mulher quer casar e ter filhos."

A escolha de casar e ter filhos é pessoal. Respeitamos as decisões individuais e valorizamos todas as escolhas de vida.

"Ela está de TPM, não leve a sério."

As emoções das mulheres são válidas em qualquer momento. Desqualificar sentimentos com base no ciclo menstrual perpetua estereótipos prejudiciais.

"Mulher que se preza não sai sozinha à noite."

Mulheres têm o direito de aproveitar a vida noturna com segurança, sem julgamentos baseados em estereótipos.

"Mulher negra, só serve para serviços domésticos".

As mulheres negras são profissionais, líderes e inovadoras em diversas áreas. Seu potencial vai muito além de estereótipos limitados.

"Mulher negra, corpo sensual, objeto de desejo".

A beleza está na diversidade. Mulheres negras merecem ser celebradas por sua inteligência, talento e paixões, não apenas por sua aparência.

"Mulher negra, sempre pronta para o 'samba' ".

A cultura é rica e variada. Mulheres negras têm interesses diversos, não devem ser reduzidas a estereótipos culturais.

"Mulher negra, boca grande, personalidade forte demais".

A expressividade não diminui a validade de suas opiniões. Mulheres negras têm o direito de expressar sua individualidade sem serem rotuladas.

"Ela merece ser assediada, olha como estava vestida."

Nenhuma roupa justifica o assédio. Respeitar a integridade pessoal é fundamental, independentemente do modo como alguém se veste.

"Mulheres são complicadas demais para entender."

A empatia é a chave para compreender e construir relacionamentos saudáveis."

"Mulata inzoneira, eu quero uma só minha."

Mulher negra, dona de sua própria vida, merece respeito e amor, não objetificação.

"Em briga de marido e mulher, não se mete a colher."

Em situações de abuso e violência, todos devemos agir para proteger quem está sofrendo.

"Negra de beleza exótica"

A beleza negra nada tem de exotismo, é a beleza pela beleza.

"Engravidou porque não se cuidou"

As possíveis consequências da concepção de um filho são da mulher e do homem. Não é porque a mulher engravida que ela tem de arcar sozinha a gestação e criação do filho. Cada um deve assumir sua parcela em relação aos cuidados contraceptivos. A gravidez é responsabilidade de homem e mulher.

Sugestões de ações concretas - cartão 3

- Debates na escola: Conversar sobre discursos que repetem estereótipos de gênero para que desde cedo, possa haver igualdade e respeito mútuo, por meio de um discurso que rompe com esses estereótipos.
- Promover campanhas de conscientização em escolas, locais de trabalho e comunidades para combater estereótipos prejudiciais à mulher.
- Incentivar a diversidade de cargos de liderança, reconhecendo a competência e independência da mulher.
- Criar ambiente seguro para mulher - combater o assédio em todos os ambientes, escola, trabalho e espaços públicos, garantindo a segurança e dignidade das mulheres.
- Apoiar iniciativas de empoderamento feminino, promovendo campanhas de desenvolvimento profissional e pessoal das mulheres, capacitando meninas e mulheres a alcançarem seus objetivos e potencial.
- Combater estereótipos negativos em relação à mulher na mídia. Colaborar com a mídia combatendo práticas misóginas e machistas.



- Usar a mídia para se referir à mulher positivamente, combatendo estereótipos prejudiciais às mulheres e às meninas.
- Acessar informações sobre saúde sexual e reprodutiva e debater sobre a responsabilidade pela contracepção que deve ser compartilhada entre parceiros.
- Promover um diálogo aberto na escola sobre o respeito à mulher e às meninas.
- Debater abertamente sobre questões de gênero, promovendo o entendimento e a empatia em relação à mulher.
- Fortalecer redes de apoio à mulher e à menina, para que se sintam seguras para buscar suporte emocional, jurídico e financeiro em situações de violência ou discriminação.
- Incentivar a participação ativa de meninos e homens em iniciativas que promovam a igualdade de gênero, reconhecendo que o respeito às mulheres beneficia toda a sociedade.

*Professor/a,*

*Essa atividade pode ser ampliada, pedindo à turma para pesquisar sobre personalidades negras. Trouxe algumas sugestões de leitura que poderão ajudar você a construir com sua turma a atividade.*

*O painel pode ser completado com informações adicionais sobre mulheres inspiradoras, datas importantes para a luta pela igualdade de gênero e estatísticas que evidenciem a importância desse tema.*

#### SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS PARA AMPLIAR A DISCUSSÃO

Feminismo negro para além de um discurso identitário - Djamila Ribeiro

<https://revistacult.uol.com.br/home/feminismo-negro-para-alem-de-um-discurso-identitario/>

Feminismo negro no Brasil: história pautas e conquistas

<https://www.politize.com.br/feminismo-negro-no-brasil/>

#### OUTROS RECURSOS

Estação Livre | Mulheres Pretas III | 21/07/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=zIWG-paEf>

#### DOCUMENTÁRIO:

ONU MULHERES Precisamos falar com os homens?

<https://www.youtube.com/watch?v=jyKxmACaS5Q>

#### DOCUMENTÁRIO MULHERES DESENHADAS

<https://armazemdecultura.wordpress.com/2016/06/01/raquel-vitorelo/>

Fonte: A pesquisadora, 2023.

## Leitura de tiras e de ilustração - Refletindo sobre o machismo

### Quadro 8: Atividade Leitura e interpretação - discurso machista

ATIVIDADE 2: Leitura e interpretação - discurso machista

DURAÇÃO: 3 horas/aula

#### SUGESTÕES DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

##### Preparação para realização da atividade

- Para despertar o interesse da turma para o tema, conte uma história curta ou passe vídeo inspirador sobre mulheres que desafiaram estereótipos. Inclua uma discussão mais profunda sobre como os estereótipos de gênero afetam as pessoas em diferentes aspectos da vida, como educação, ciência, política, carreira, esportes entre outros.

<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/beleza-viva/quem-sao-as-brasileiras-que-quebraram-e-quebram-padroes,c212debd37123e0949a16910a6f90abch0mpci9t.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=Uj03J8S8tIg>

- Sugira a turma a compartilhar as próprias experiências e perspectivas sobre o tema. Isso pode enriquecer a discussão e promover empatia.
- Oriente uma leitura individualizada: tiras de Mafalda, Armandinho e Cris Camargo; ilustração de um artigo - Uol.
- Peça às meninas e aos meninos que registrem trechos do texto que chamaram a sua atenção.

##### Mediação do professor

- Busque conhecer os diferentes pontos de vista da turma sobre machismo e feminismo. É importante assegurar a escuta de diferentes vozes na sala de aula.
- Converse com sua turma sobre os diferentes papéis sociais que ocupamos na sociedade para facilitar a compreensão da atividade proposta. Aproveite também para revisar as características de textos argumentativos, falar sobre ponto de vista, argumentos consistentes. Você pode perguntar à turma, inicialmente, o que pensa sobre o assunto que vai ser abordado.
- Disponibilize primeiro, para a realização da atividade, para as/os estudantes apenas os textos para leitura, sem o quadro de perguntas, para que, nos grupos, possam lê-los a partir de suas referências. Depois da leitura, peça-lhes para registrar os pontos de vista sobre os diferentes textos.
- Entregue o quadro de perguntas sobre os textos e peça-lhes que respondam, a partir de consenso entre o grupo.

Professor/a,

*Para deixar mais dinâmica a atividade, quanto às questões do “ampliando a discussão”, você pode, por exemplo, pedir que todos os grupos respondam a questão 4; e que o grupo 1 e 3 responda à questão 1, o grupo 2 e 4, responda a questão 2 e o grupo 5 e 6 responda a questão 3.*

## TEXTOS PARA ATIVIDADE

### TEXTO I

Figura: Tira de Mafalda



Fonte: <https://twitter.com/MafaldaDigital/status/1500818718112296965/photo/1> Acesso em: 02/10/2023

### TEXTO II

FIGURA: Imagem Uol



Fonte: Imagem: Didi Cunha/Arte UOL

Acesso:03/09/2023<https://www.uol.com.br/universa/listas/feminismo-nao-e-o-machismo-das-mulheres-entenda-em-7-perguntas-e-respostas.htm>

TEXTO III

Figura: Tira Armandinho 1

<https://www.passeidireto.com/pergunta/95169259/de-acordo-com-a-charge-e-as-discussoes-em-sala-de-aula-quais-relacoes-podemos-fa> 03/09/2023



TEXTO IV

Figura Tira Armandinho 2

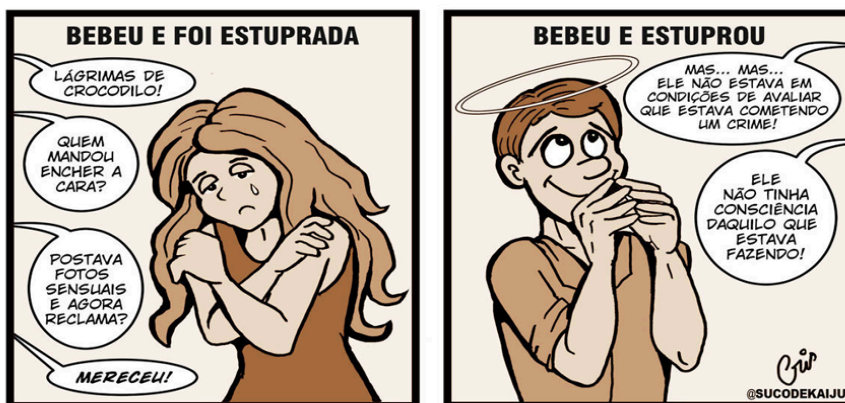


[https://medium.com/@stefanvg\\_/j%C3%A1-basta-de-tanto-machismo-2297e37418d0n](https://medium.com/@stefanvg_/j%C3%A1-basta-de-tanto-machismo-2297e37418d0n) Acesso: 03/09/2023

TEXTO V

Figura Tira da quadrinista Cris Camargo

**O PRECEDENTE ABERTO:**



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1715687370770136-quadrinista-sofre-ofensas-virtuais-apos-tirquinha-que-denunciava-machismo> Acesso: 03/09/2023

ATIVIDADE: Leitura, compreensão e interpretação - Papo de menino e de menina.

Considerando, o papel das paráfrases e da polissemia na construção do sentido dos textos, como a mulher está sendo representada nos textos?

Posicione-se a partir de seus valores pessoais. Enquanto leitor/a, com qual ponto de vista você se identifica. Por quê?

Utilize o quadro abaixo para registrar suas respostas.

TEXTOS	SOBRE O TEXTO PENSO QUE...
TEXTO I	
TEXTO II	
TEXTO III	
TEXTO IV	
TEXTO V	

Ampliando a discussão

QUESTÃO 1: A partir da leitura da tirinha de Mafalda, texto I, responda:

- a- Pensando em um contexto sócio-histórico como você lê a tira de Mafalda?
- b- Quais o sentido das palavras “papel” e “trapo” na tirinha?
- c- Qual o papel social ocupado pela mulher na tira em quadrinho?
- d- Qual o posicionamento de Mafalda pensando na ideologia?

e- Na tirinha de Mafalda, por que o papel desempenhado pela mulher pode ser considerado um problema do ponto de vista de Mafalda?

QUESTÃO 2 Tomando como referência o texto II, a ilustração do Uol, a partir da leitura da imagem e do texto verbal, responda:

- a- Como a palavra feminismo foi significada no texto pelos dois personagens?
- b- Qual o movimento sócio-histórico retratado no texto?
- c- Qual é o posicionamento ideológico defendido na publicação?
- d- Qual o público-alvo desta publicação, onde ela foi veiculada?
- e- Qual o sentido do enunciado “combater o machismo” no texto?

QUESTÃO 3: A partir da leitura das tiras de Armandinho, TEXTOS III e IV, responda às questões propostas:

- a- Qual temática social está sendo discutida nas tirinhas?
- b- Qual o sentido da expressão “sair do limite no texto”? Por que isso é considerado coisa errada?
- c- Qual a maneira escolhida, no texto IV, para significar o machismo?
- d- Qual o sentido de: “Não se mete, Fê! **Isso é papo de homem!**” no texto IV?
- e- Por que o enunciado “isso é papo de homem” pode ser considerado uma paráfrase?

QUESTÃO 4: Considerando o papel da paráfrase e da polissemia para a construção de sentido do texto, observe no texto V a linguagem verbal e a visual e responda às questões propostas:

- a- Qual é o sentido da palavra “precedente” no texto?
- b- Que outra palavra poderia substituir “precedente”, em caso de uma posição ideológica diferente?
- c- Como a mulher foi representada. Analise as expressões usadas para se referir à mulher no texto?
- d- Como o homem foi representado? Analise as expressões usadas para representá-lo.
- e- Qual o posicionamento defendido nas falas das personagens que aparecem nos balões se referindo à mulher e ao homem?
- f- Qual o posicionamento ideológico defendido no texto?

Professor/a.

A leitura na perspectiva discursiva permite mais de uma interpretação, já que o leitor/a possui diferentes formações discursivas. É preciso também considerar o conhecimento prévio do/da estudante.

## POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO

### QUESTÃO 1

#### a) Contexto Histórico:

*A tirinha de Mafalda não se refere a um contexto histórico específico, mas pode ser interpretada como uma crítica ao papel tradicionalmente atribuído às mulheres ao longo da história. A fala de Mafalda sugere uma insatisfação com a maneira como as mulheres foram historicamente percebidas e limitadas em suas funções.*

#### b) Sentido das Palavras "Papel" e "Trapo":

- *"Papel": Neste contexto, "papel" refere-se ao papel social ou papel esperado das mulheres na sociedade. Mafalda parece criticar a limitação de funções impostas às mulheres ao usar essa palavra.*
- *"Trapo": A palavra "trapo" sugere uma visão depreciativa e de desvalorização em relação ao papel que as mulheres desempenharam na história. Pode indicar uma percepção de que as mulheres foram tratadas de maneira inferior ou relegadas a papéis considerados menos importantes ou relevantes.*

#### c) Papel Social Ocupado pela Mulher na Tira em Quadrinho:

*A tirinha sugere que, na visão de Mafalda, as mulheres têm sido historicamente relegadas a papéis limitados e desvalorizados, representados pela metáfora do "trapo". Isso implica uma crítica à falta de reconhecimento e oportunidades para as mulheres na sociedade.*

#### d) Posicionamento de Mafalda:

*A partir da tirinha, Mafalda parece adotar um posicionamento crítico em relação à forma como as mulheres foram historicamente tratadas. Ela questiona a limitação de papéis e expressa insatisfação com a contribuição das mulheres na história, usando a metáfora do "trapo". O posicionamento ideológico de Mafalda, nesse contexto, pode ser interpretado como um apelo por igualdade de gênero e uma crítica ao tratamento desigual das mulheres ao longo do tempo.*

#### e) Por que o papel desempenhado pela Mulher pode ser considerado um problema:

*O problema, segundo Mafalda, está no fato de que as mulheres não estão desempenhando um papel significativo na história, mas são relegadas a um papel inferior, como se as mulheres fossem algo descartável ("trapo"). O ponto de vista crítico de Mafalda sugere que as mulheres não estão sendo reconhecidas ou valorizadas adequadamente na sociedade e ela expressa insatisfação com essa situação.*

### Questão 2

*a- Há uma defesa de opinião a partir de posições ideológicas diferentes, o rapaz defende o ponto de vista de feminismo como algo opressivo para os homens, enquanto a moça expressa que estão lutando por igualdade.*

*b- O movimento sócio-histórico retratado no texto faz uma referência ao movimento feminista, que busca a igualdade de gênero.*

*c- O posicionamento ideológico defendido na publicação pode variar entre os personagens. Enquanto o rapaz parece discordar do feminismo e vê-lo como uma opressão aos homens, a moça parece estar defendendo o feminismo como uma luta por igualdade.*

*d- O público-alvo da publicação, por se tratar de um meio de comunicação mais progressista, trata-se de um público que apoia os ideais feministas. Mas se for lido por um/a leitor/a conservador/a fará uma leitura que questiona ou se opõe ao feminismo.*

*f- na tira de Armandinho, indica uma postura de oposição às atitudes discriminatórias ou desiguais em relação ao gênero masculino.*

### QUESTÃO 3

#### a. Tema Social:

A temática social discutida nas tirinhas é o machismo e suas manifestações na sociedade. A primeira tira destaca a visão machista sobre a superioridade do homem em relação à mulher e as expectativas de comportamento diferenciadas para cada gênero. Além disso, a tira sugere que o machismo pode levar à violência, representada pela frase "Por isso o machismo mata".

#### b. "Sair do Limite":

A expressão "sair do limite" no texto refere-se à quebra das expectativas e normas de comportamento estabelecidas pelo machismo. Isso é considerado errado na perspectiva machista porque vai contra as ideias preconcebidas sobre como homens e mulheres devem se comportar, desafiando as normas de gênero impostas pela sociedade.

#### c. Definição do Machismo:

Na segunda tira, o machismo é definido como "frescura", evidenciando que, na visão machista, comportamentos que desafiam as normas tradicionais de masculinidade são considerados inadequados ou fracós.

#### d. "Não se mete, Fê! Isso é papo de homem!":

Essa expressão reforça a ideia de que há assuntos específicos para homens e mulheres, contribuindo para a segregação de gênero. A frase sugere que certos assuntos são exclusivamente destinados aos homens, excluindo as mulheres da conversa e reforçando a visão machista sobre o que é apropriado para cada gênero.

#### e. "Isso é papo de homem". Análise:

O enunciado "Isso é papo de homem" pode ser considerado uma paráfrase porque, ao invés de abordar diretamente o que está sendo discutido, ele resume e interpreta a situação de acordo com uma perspectiva machista, restringindo a participação das mulheres e reforçando estereótipos de gênero. Retomando dizeres, reproduzidos socialmente, sobre as mulheres.

### QUESTÃO 4

#### a. Qual é o sentido da palavra "precedente" no texto?

O termo "precedente", no contexto da tirinha, sugere a existência de um padrão ou comportamento que atribuem a mulher o lugar de culpada e o homem no lugar de inocente para julgar ou justificar algumas práticas machistas em relação à mulher.

#### b. Que outra palavra poderia substituir "precedente", em caso de uma posição ideológica diferente?

Dependendo da posição ideológica, a palavra precedente - usada com a intenção de enfatizar a ideia de um comportamento não aceitável - daria lugar a um comportamento aceitável ou justificável com base em algo anterior, palavras como "norma" ou "tradição".

Atenção! Devemos chamar a atenção do/da estudante que em nenhuma circunstância o estupro pode ser considerado normal e que precisa ser denunciado. Apesar de ser um assunto delicado, é preciso ser abordado em sala de aula, dada as estatísticas estarrecedoras de violência contra meninas.



c. Como a mulher foi representada? Analise as expressões usadas para se referir à mulher no texto?

A mulher foi representada de maneira negativa, com expressões como "bebeu e foi estuprada"; "Lágrima de crocodilo". "Quem mandou encher a cara?" "Postava fotos sensuais e agora reclama", "Mereceu" sugere uma atitude de culpabilização da vítima, associando sua situação à sua própria conduta.

d. Como o homem foi representado? Analise as expressões usadas para representá-lo.

O homem, por outro lado, é representado de forma mais atenuada no segundo quadro. Ele é mostrado com uma auréola de anjo, e a explicação para seu comportamento sugere uma condição que o impediria de avaliar a natureza criminosa de suas ações.

e. Qual o posicionamento defendido nas falas das personagens que aparecem nos balões se referindo à mulher e ao homem?

O posicionamento em relação à mulher é de culpabilização, sugerindo que ela "mereceu" a situação, devido ao seu comportamento passado. Em relação ao homem, há uma tentativa de justificar suas ações, com base em sua suposta incapacidade de avaliar a gravidade do crime, devido ao estado em que se encontrava.

f. Qual o posicionamento ideológico defendido no texto?

O texto nos permite pensar sobre alguns posicionamentos ideológicos: de um lado reproduções de pensamentos machistas, que costumam culpar a vítima (a mulher) com base em suas ações passadas, enquanto procura atenuar a responsabilidade do agressor (o homem), atribui sua conduta a circunstâncias atenuantes; de outro, pensando numa ideologia que respeita a mulher, combate o machismo e crimes contra a mulher, o texto deve ser interpretado como uma crítica à tendência de julgar as vítimas com base em estereótipos e a uma possível minimização das ações do agressor.

Professor/a, cada grupo, deverá socializar suas respostas. Faça intervenções quando considerar relevante para a ampliação do conhecimento do estudante.

Ressaltamos que, numa leitura, na perspectiva discursiva, não há uma única resposta possível, mas que não se trata de qualquer resposta.

## PRÁTICA DE LEITURA 5: MULHER NO TOPO

### O QUE SE ESPERA DA ATIVIDADE

- Analisar sequências da campanha publicitária que aborda a mulher no topo.
- Refletir sobre o papel da mulher no mercado de trabalho.
- Compreender que o discurso parafrástico e polissêmico está na base de tudo que dizemos.

## MULHER NO TOPO

Quadro 09: Atividade: Análise da campanha publicitária “Mulheres no topo” com foco em paráfrase e polissemia

ATIVIDADE: Análise campanha publicitária “Mulheres no topo” com foco em paráfrase e polissemia

DURAÇÃO: 2 horas/aula

RECURSOS:

LINK PARA CAMPANHA: Mulheres no Topo | BB - YouTube e frames da campanha.  
Computador, projetor.

<https://www.youtube.com/watch?v=6JI5ZQuyqw8>

Campanha veiculada em TV aberta e fechada e em redes sociais.

Ficha técnica:

Título: Mulheres no Topo Agência: LEW'LARA\TBWA Anunciante: Banco do Brasil CEO: Marcia Esteves  
Direção Executiva de Criação: Rodrigo Tórtima e Rodrigo da Matta Direção de Criação Associada: Jailma Ribeiro e Guilherme Branco Direção de Arte: Dudu Servan e Natália Calvoso Redação: Paulo Mello e Polyana Bandeira Managing Director: Duda Guedes Negócios: Daniela Rios CSO: Raquel Messias Estratégia: Daniel Gizo e Giovanna Molinari CDMO: Vicente Varela Mídia: Luisa Sotero, Anderson Cabral e Camila Rodrigues BI: Luisa Sotero e Fernanda Gamarski CCOO: Elise Passamani Operações: Fran David Projetos: Ana Gaudêncio Produção de RTV: Izabel Soares e Wilza Godoy Edição: Produção Gráfica: Rodrigo Giammarino, Simone Camacho e Juliano Oliveira Produtora Do Filme: BOILER FILMES Direção: Lívia Stacciarini Produção Executiva: Juliana Martellotta Atendimento: Larissa Perrota, Jonas Monte, Jess Thomaz e Maria Clara Gonçalves Head De Produção: Juliana Sigolo Equipe De Coordenação: Bruna Fernanda, Cintia Varella, Mariana Miranda e Michel Nogueira Diretor De Produção: Rodrigo Guimil 1º Assistente De Direção: Ju Antich Diretor De Fotografia: Nico Matteis Direção De Arte: Patricia Pereira Figurinista: Simone Fleitlich Coordenador De Pós: Ricardo Quintela Montagem: Ricardo Quintela Finalizador: Rafael Barão e João Buk Pós Produção: FLOW EFFECTS Color Grading: Acauan Pastore Produtora de Som: SATÉLITE ÁUDIO. Direção Musical: Roberto Coelho, Kito Siqueira e Hurso Ambrifi Atendimento: Fernanda Costa e Renata Schincariol Produção Musical: Roberto Coelho, Hurso Ambrifi, Thiago Colli, Koiotty, Mike Vlcek e Pedro Motta Finalização: Carna Cornea, Vithor Moraes, Ian Sierra, Arthur Dossa e Iran Ribas Coordenação de Produção: Camila Guedes, Mariana Tardelli, Leticia Oliveira e Bea Vieira. Locução: Maria Bethânia Aprovação Cliente: Paula Sayão, Ana Carolina Castro, Elvis Kleber Figueiredo e Isabel Rodrigues

## SUGESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

### 1º momento

- Organize a turma, converse sobre o papel da mulher no mercado de trabalho.
- Pergunte à turma sobre qual é o lugar que a mulher costuma ocupar nas grandes empresas no Brasil e se conhecem mulheres empreendedoras de sucesso. Explore o sentido da palavra “topo”.
- Exiba o filme da peça publicitária “Mulher no topo” para sua turma. A seguir proponha uma discussão a partir de alguns questionamentos.
- Ressalte para a turma que todas as materialidades verbais, audiovisuais precisam ser observadas, pois contribuem para a produção de sentidos do texto.

### SUGESTÃO DE ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DO FILME – PUBLICIDADE

#### Atividade oral

- Assista atentamente ao filme da campanha publicitária “Mulheres no topo” do Banco do Brasil.
- Faça alguns questionamentos à turma, solicite que prestem atenção no modo como a mulher aparece no texto e que observem os recursos audiovisuais usados na campanha. Exemplo: Qual o sentido da palavra “topo” na referida campanha? Quais mulheres estão sendo representadas nesta campanha? Essas mulheres dão conta de representar a diversidade de perfis de mulheres no Brasil? Como a mulher está sendo representada na campanha? Como isso pode ser visto por diferentes públicos? Como as concepções de “mulher no topo” podem impactar na sociedade e influenciar a percepção das mulheres em posição de liderança?
- Pause o vídeo para ilustrar com trechos da campanha as perguntas que precisam ser discursivizadas, você poderá passar toda a peça e em seguida retomar algumas partes para ampliar a discussão.
- Peça aos estudantes para examinarem como os elementos visuais da campanha, cores, espaço, movimentos contribuem para mensagem da campanha. Estimule sua turma a refletir como esses elementos podem simbolizar empoderamento e podem transmitir confiança para a mulher.
- Estimule o/a estudante a observar como a mulher está sendo representada no texto: parafrástica (repete padrões sociais) ou polissemicamente (rompe com os padrões, traz novos sentidos).

### 2º Momento Ampliação da discussão

Estimule sua turma a promover pesquisa sobre a história da mulher no Banco do Brasil. Ressaltamos que no trabalho de leitura na perspectiva discursiva, pensar questões ligadas a historicidade é muito importante. Lembre-se que um assunto, nos liga a outro.

Peça aos/às estudantes que pesquisem sobre o espaço ocupado pela mulher no mercado de trabalho para poder contrapor ao que aparece no filme “Mulheres no topo”.

Referências que podem ser consultadas na execução da atividade:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/analise-historica-mulher-mundo-trabalho.htm>

<https://www.scielo.br/j/ref/a/jshjDy5bBjYS9WxgQMgQT7N/>

Esse é um bom momento também para falar sobre a ganhadora do Nobel da Economia de 2023, Claudia Goldin, premiada por seu estudo sobre os 200 anos de mulheres no trabalho nos Estados Unidos. Segue links com artigos que abordam o assunto.

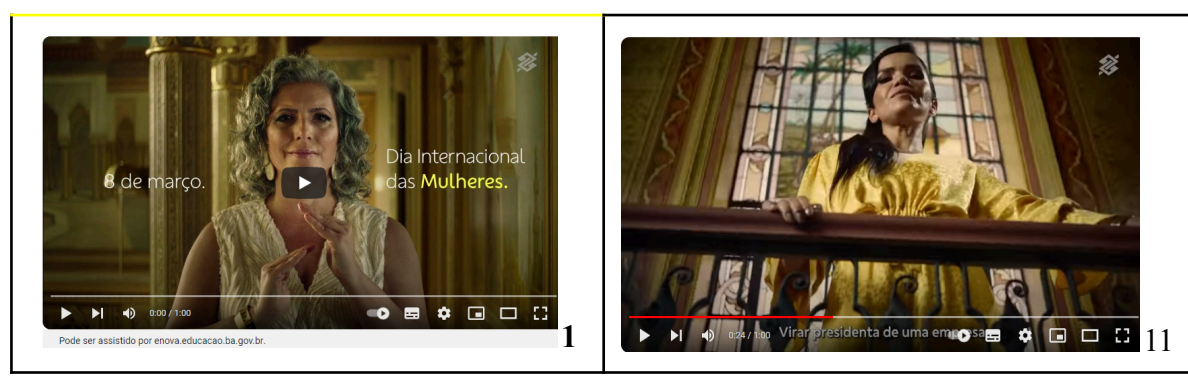
<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/10/09/o-que-diz-o-estudo-sobre-mulheres-e-trabalho-vencedor-do-nobel-de-economia.htm>

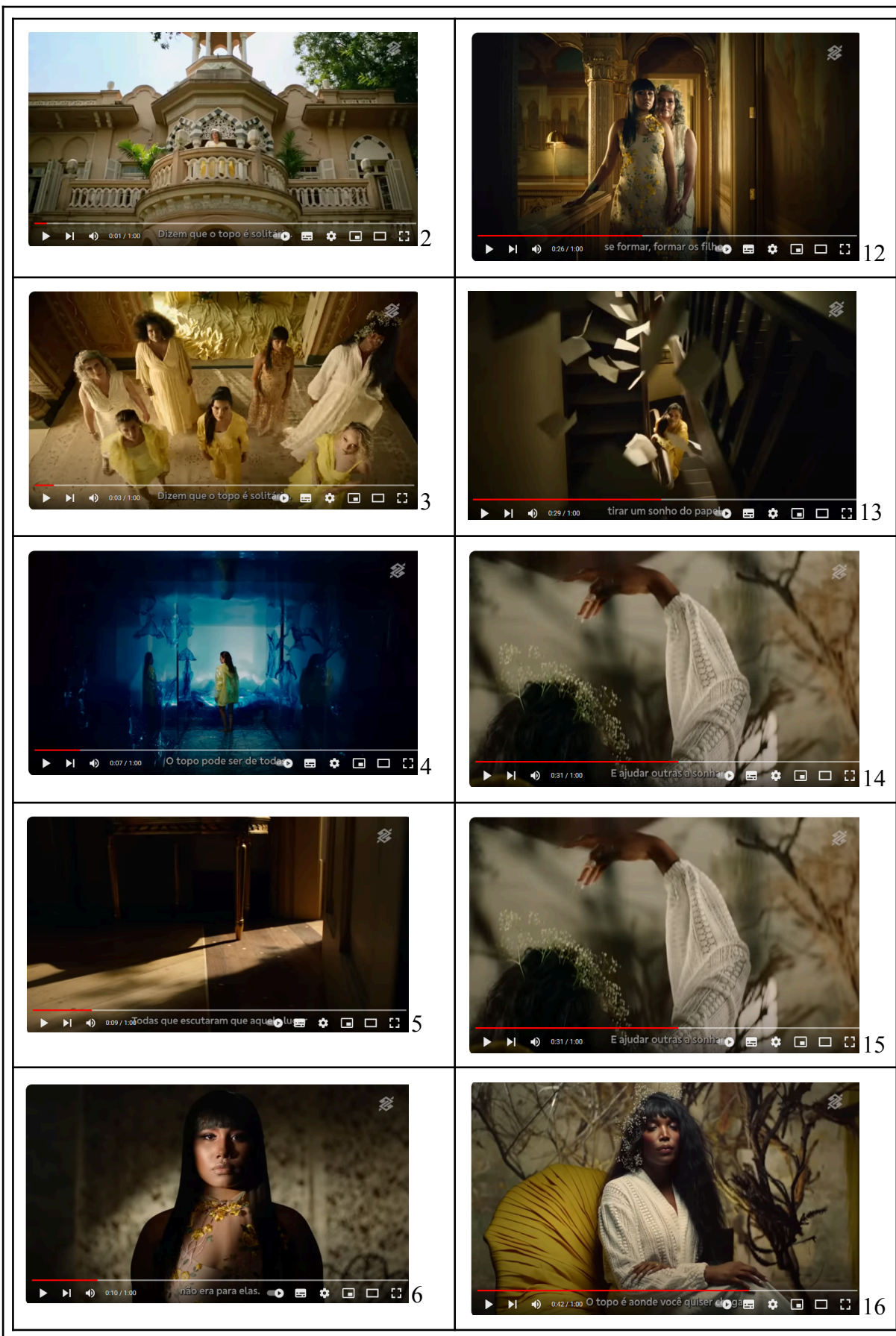
<https://pipelinevalor.globo.com/day-off/noticia/monica-de-bolle-escreve-sobre-um-premio-nobel-que-eleva-a-economia.ghtml>





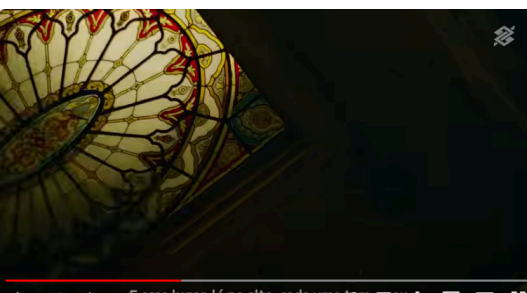
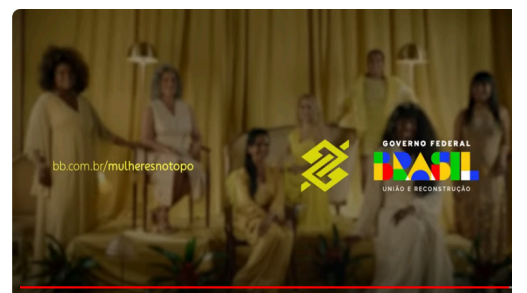
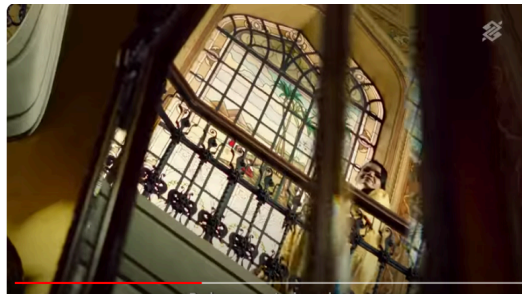
*Professor/a,*

*Nesta atividade, trago apenas algumas sugestões de perguntas, pois nosso objetivo aqui é estabelecer o debate e possibilitar a participação ativa do/da estudante em sua aprendizagem a partir de diferentes atividades, para que possa ver positivamente a representação da mulher na sociedade.*

Figura Campanha publicitária- Mulheres no topo





 <p>0:15 / 1:00 subindo, sonhando.</p>	 <p>0:51 / 1:00</p>
 <p>0:12 / 1:00 E, mesmo assim, seguiram lutando.</p>	 <p>0:50 / 1:00 Banco do Brasil. Pra tudo que você imaginar.</p>
 <p>0:19 Não se lugar, lá no alto, cada uma em seu.</p>	 <p>0:59 Banco do Brasil. Pra tudo que você imaginar.</p>
 <p>0:22 / 1:00 Pode ser construir um la.</p>	

### REFERÊNCIA INDICADA

Guerra dos Sexos // Filme Completo Dublado // Comédia // Film Plus

Esse filme aborda a representação da mulher no topo.

<https://www.youtube.com/watch?v=VLHkA50MgLS&t=641s>

Fonte: A pesquisadora, 2023.

## PRÁTICA DE LEITURA 6: Representação da mulher na canção

### O QUE ESPERAMOS DA ATIVIDADE

- Analisar discursos que repetem e que rompem estereótipos da mulher em canções.
- Refletir sobre as diferentes posições assumidas pelo leitor/a pelo autor/a que interferem no modo como o texto é significado, contribuindo para legitimar ou romper preconceitos.
- Analisar as diferentes posições do sujeito, ideologicamente marcadas que interferem na produção de sentido do texto.
- Compreender que o discurso parafrástico e polissêmico está na base de tudo que dizemos.
- Promover a reflexão sobre a representação da mulher na canção “Zona de Perigo” interpretada por Léo Santana, bem como trechos de canções variadas e explorar as noções de paráfrase e polissemia nas letras, para verificar os discursos que repetem padrões estereotipados em relação à mulher.
- Promover a reflexão sobre a representação da mulher na canção "Triste, Louca ou Má" de Francisco el Hombre, interpretada por Juliana Strassacapa, e explorar as noções de paráfrase e polissemia na letra para analisar os discursos que rompem com padrões estereotipados em relação à mulher.

## LETRA DA CANÇÃO - Repetição de padrões estereotipados da mulher

### O QUE SE ESPERA DA ATIVIDADE

Estimular a reflexão sobre as representações da mulher na música popular, buscando respeitar e aceitar as diferentes opiniões e perspectivas durante a discussão.

Que nossos estudantes possam refletir sobre os produtos culturais que consomem, refletindo sobre a forma como a mulher é representada em grande parte dos gêneros musicais que eles costumam consumir.

Refletir sobre o papel da paráfrase e polissemia na reprodução e manutenção de padrões estereotipados em relação à discursivização da mulher.

#### Quadro 10: Leitura canção “Zona de Perigo” Repetição de padrões estereotipados da mulher

ATIVIDADE 1: Leitura canção “Zona de Perigo” - Repetição de padrões estereotipados da mulher

DURAÇÃO: 2 horas/aula

### SUGESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

- Procure, numa roda de conversa com a turma, conhecer os estilos musicais e cantoras/res prediletos das/dos estudantes para conhecer os produtos culturais que eles consomem.
- Pergunte aos/às estudantes sobre os seus estilos musicais preferidos. Se têm artistas favoritos, e por que esses artistas ou estilos chamam a atenção deles/delas. Isso pode gerar uma discussão animada e ajudar a conhecer melhor sua turma.
- Pergunte à turma quem conhece a música “Zona de Perigo”. Converse sobre a música e o estilo musical e que compartilhe as suas impressões e o que mais gostam nela.
- Reproduza a canção, a seguir fale sobre o artista, sobre o estilo musical (no caso, axé ou música baiana), e contextualizando um pouco sobre a letra da canção.
- Deixe os alunos escutarem a letra da canção.
- Abra espaço para os alunos expressarem suas opiniões depois da audição da canção
- Pergunte sobre o que acharam da letra, do ritmo, dos instrumentos utilizados, e se conseguiram identificar elementos característicos do estilo musical e como essa canção se tornou um sucesso em 2023.
- Pergunte à turma, quais músicas eles conhecem que são parecidas com “Zona de Perigo”.
- Peça a turma para identificar trechos da canção que retomam falas ditas nos vários trechos das canções mencionadas nos cartões.
- Peça também para analisar como a mulher é retratada nessas letras de canções que foram selecionadas.

### OUTRAS SUGESTÕES METODOLÓGICAS

1. Incentive uma discussão sobre como as mulheres são representadas nas letras das músicas. Pergunte se eles notaram algum padrão, se as letras são respeitosas ou se podem ser consideradas problemáticas em relação à imagem da mulher.
2. Refletir junto com a turma sobre o público-alvo e sucesso da música: Converse com os alunos sobre quem eles acreditam que seja o público-alvo da música "Zona de Perigo". Pergunte também a eles/elas o que torna esse tipo de canção um hit de sucesso.
3. Distribuir cartões com trechos de letras de canções em que há trechos que também aparecem, de certa forma, em “Zona do Perigo” de Léo Santana:
4. Distribuir os cartões com trechos de letras de outras canções e peça aos alunos para compararem com a música "Zona do Perigo". Eles devem identificar semelhanças ou referências a outras músicas.

*Professor/a,*

*Os textos usados, nesta atividade, fazem parte do universo das minhas turmas.*

*Tratam-se de canções que os/as estudantes se identificam.*

*Nas discussões, porém, é importante chamar a atenção de que em todos os estilos musicais há representações estereotipadas da mulher.*



## CARTÕES COM TRECHOS DE CANÇÕES

<p>É o novo hit do verão Pra geral curtir Ela joga o bumbum pro alto Não dá pra resistir Kevinho - O Grave Bater</p>	<p>Sentando gostosinho senta Desce gostosinho Fica Maluquinha desce e quica Victor San Sentando Gostosinho</p>
<p>Senta gostoso pro pai Senta gostoso pro pai Malandra, vai, rebola de quatro pro pai Malandra, vai MC Cabelinho 6 horas</p>	<p>Vai sentar pro pai Por cima tu tá demais Turururu Turururu MC JN Sheik Vai sentar pro pai por cima</p>
<p>Cê vai sentando, gosta da lapada Cê vai jogando com essa bela raba MC LIVINHO - Novidade na Área</p>	<p>Vai, vai, vai vai sentar pro pai Ai, vai MC Jacaré Vem sentar pro pai</p>
<p>Sentando pro pai Quicando pro pai Senta e contrai MC NOBRUH participação MC Gil</p>	<p>Joga bem gostoso essa raba do jeito que tu faz Vai se movimenta vai Senta pro pai MC John John Senta pro pai</p>

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/>

## LETRA DA CANÇÃO

**Zona de perigo**

Leo Santana

Sensacional o jeito que ela faz comigo  
É fora do normal, estou na zona de perigo  
Foi beijando minha boca com a mão na minha nuca  
Essa bebê provoca, a bunda dela pulsa

Vem deslizando (vai)  
Que eu tô gostando (vem)  
Ela me pede (mais)  
Não para, não (meu bem)  
E vem sentando gostosinho pro pai  
E vem jogando de ladinho, neném  
[... ]

É sensacional o jeito que ela faz comigo  
É fora do normal, eu tô na zona de perigo  
Foi beijando minha boca com a mão na minha nuca  
Essa bebê provoca, a bunda dela pulsa

Vem deslizando (vai)

Que eu tô gostando (vem)  
 Ela me pede (mais)  
 Não para, não (meu bem)  
 E vem sentando gostosinho pro pai  
 E vem jogando de ladinho, neném [...]

Fonte: [LyricFind](https://www.lyricfind.com) Compositores: Adriel Max / Fella Brown / Lukinhas / Pierrot Junior / Rafa Chagas / Yvees Santana Letra de Zona De Perigo © BMG Rights Management, Sony/ATV Music Publishing LLC  
<https://www.letras.mus.br/leo-santana/zona-de-perigo/> Acesso em: 23/09/2023

Fonte: A pesquisadora, 2023

## LETRAS DE CANÇÃO - Ruptura de padrões estereotipados da mulher

Quadro 11: Atividade Análise letra canção “Triste, Louca ou Má” Ruptura de padrões estereotipados da mulher

ATIVIDADE 2: Análise da letra da canção “Triste, Louca ou Má” - Ruptura de padrões estereotipados da mulher

DURAÇÃO: 2 horas/aula

### SUGESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Preparação para a realização da atividade

Inicie a atividade reproduzindo a música e, se possível, exiba o clipe oficial para a turma. Após a audição, pergunte à turma de que modo eles acham que a mulher é representada na canção. Encoraje os alunos a expressarem suas opiniões sem intervenção.

Discussão:

- Caso considere relevante, reproduza a música ou mostre o clipe novamente, pedindo aos alunos para prestarem atenção na letra da canção.
- Formação de duplas:
- Divida os alunos e alunas em duplas e forneça uma cópia da letra da música para cada uma delas e deles.
- Peça às duplas que discutam e respondam questões disponibilizadas nessa atividade, refletindo sobre os principais temas abordados na música?
- Roda de discussão:

## SEGUNDO MOMENTO

Desfazer as duplas e abrir o grupo numa roda única, para que toda a turma possa compartilhar as respostas e insights obtidos.

É importante encorajar a troca de ideias e o respeito às diferentes interpretações, esse é o momento para permitir que diferentes vozes se manifestem em sua sala de aula.

NOTA:

A canção “Triste, Louca ou Má” apresenta elementos que deslocam estereótipos tradicionais de gênero ao encorajar a mulher a tomar controle de sua própria vida e definir sua própria identidade, em oposição à dependência de uma figura masculina ou de normas culturais opressivas.

Lembramos ao leitor/a que, numa leitura, há mais de uma interpretação possível para o texto. Nesta atividade, trouxemos perguntas com respostas comentadas, mas, certamente, cabem outras interpretações. Contudo, é importante chamar a atenção do/da estudante que não se trata de qualquer interpretação.

## LETRA DA CANÇÃO

### **Triste, Louca ou Má** Francisco, el Hombre

Triste, louca ou má  
Será qualificada ela  
Quem recusar  
Seguir receita tal

A receita cultural  
Do marido, da família  
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita  
Bem conhecida receita  
Quem, não sem dores  
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar

Um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar

Ela desatinou  
Desatou nós  
Vai viver só

Ela desatinou  
Desatou nós  
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra  
Fêmea: Alvo de caça  
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa  
Traçar de novo a estrada  
Ver cores nas cinzas  
E a vida reinventar

E um homem não me define  
Minha casa não me define  
Minha carne não me define  
Eu sou meu próprio lar

E um homem não me define  
Minha casa não me define  
Minha carne não me define  
Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou  
Desatou nós  
Vai viver só

Ela desatinou  
Desatou nós  
Vai viver só

Ela desatinou (e um homem não me define)  
Desatou nós (minha casa não me define)  
Vai viver só (minha carne não me define)  
Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou (e um homem não me define)  
Desatou nós (minha casa não me define)  
Vai viver (minha carne não me define)  
Eu sou meu próprio lar

Composição: Sebastián Piracés-Ugarte / Rafael Gomes / Mateo Piracés-Ugarte / Andrei Martinez Kozyreff /  
INTÉRPRETE: Juliana Strassacapa Juliana Strassacapa.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/> Acesso  
23/09/2023

## QUESTÕES PARA LEITURA NO VIÉS DISCURSIVO

Atividade: Leitura de canção “Triste, Louca ou Má” de Francisco El Hombre

1- Como podemos interpretar o verso "Triste, Louca ou Má" na canção?

*O verso "Triste, Louca ou Má" pode ser interpretado como uma representação dos estereótipos e expectativas sociais que são frequentemente impostos às mulheres. Essas palavras ("triste", "louca" e "má") podem ser usadas para rotular e limitar as mulheres em suas expressões e emoções, restringindo-as a essas categorias simplificadas.*

2- A que remete "a receita cultural" na segunda estrofe da canção?

*A "receita cultural" mencionada na segunda estrofe provavelmente se refere aos padrões, normas e expectativas que a sociedade impõe sobre as mulheres. São os valores e comportamentos tradicionalmente atribuídos a elas, muitas vezes refletidos em estereótipos de gênero e papéis predefinidos.*

3- De que modo o enunciador rompe com padrões sociais e com os modelos - segundo a lógica patriarcal - que a mulher “deve” seguir? Exemplifique com trechos da canção.

*O enunciador rompe com os padrões sociais ao afirmar que a mulher não precisa se encaixar em estereótipos e expectativas pré-definidas. Isso ocorre quando ele diz que "um homem não te define" e que a mulher é o seu próprio lar. Essa quebra de padrões ocorre ao desafiar a ideia de que a identidade e o valor de uma mulher são determinados por fatores externos.*

4- Qual a posição ideológica assumida na letra canção? Você se identifica com essa posição? Por quê?

*A posição ideológica assumida pelo autor na canção é a de empoderamento e liberdade para as mulheres, encorajando-as a desafiar as expectativas e a se definirem por si mesmas. Se o estudante concorda com essa posição ou não dependerá de suas próprias crenças e valores. Pode haver uma identificação se o estudante também acredita na importância da autonomia e da liberdade de escolha para as mulheres.*

5- Análise alguns versos extraídos da canção:

"Um homem não te define/sua casa não te define/você é seu próprio lar"

a. Por que segundo o enunciador, homem não define a mulher?

*O enunciador argumenta que um homem não pode definir a identidade ou o valor de uma mulher porque ela é uma pessoa autônoma e completa por si mesma. Sua identidade não deve depender do julgamento ou das expectativas de um homem.*

b. Qual o sentido da palavra “lar” nesta estrofe?

*A palavra "lar" nesta estrofe se refere não apenas ao lugar físico onde se mora, mas também à ideia de pertencimento e conforto emocional. Aqui, o enunciador sugere que a mulher encontra sua própria identidade e sentido de pertencimento dentro de si mesma, e não em um homem ou em uma casa.*

“Ela desatinou/ desatou nós/ vai viver só”

a. Qual o sentido de desatar nós?

*"Desatar nós" aqui significa liberar-se de amarras, limitações ou relações que podem estar restringindo a mulher. Pode ser interpretado como um ato de libertação e independência.*

b. Como podemos interpretar a expressão “vai viver só”?

*Vai viver só" sugere que a mulher está escolhendo viver de forma independente, sem depender de outras pessoas, especialmente de um relacionamento amoroso. Isso reflete um desejo de autonomia e autossuficiência.*

6- A que momento histórico esse verso se refere? Que modelo de mulher está sendo representado nesta estrofe?

*O verso faz referência a um momento de reivindicação de autonomia e independência das mulheres, provavelmente associado a movimentos feministas que buscavam desafiar os papéis tradicionais de gênero. O modelo de mulher representado aqui é de uma mulher que se recusa a ser vista como uma vítima passiva e que busca redefinir seu próprio caminho na vida.*

7. Retire da letra da canção “Triste, louca ou má”, exemplos, no que se refere à representação da mulher, que rompem com estereótipos machista e patriarcal.

*A letra da canção "Triste, Louca ou Má" rompe com vários estereótipos machistas e patriarcais associados à representação da mulher. Aqui estão alguns exemplos:*

*Recusa da Receita Cultural: A letra da canção critica a ideia de que uma mulher deve seguir cegamente as expectativas e tradições culturais impostas pelo marido e pela família. Ao recusar essa receita cultural, a mulher se liberta dessas amarras.*

*Autonomia e Independência: A música enfatiza a independência e a autonomia da mulher, afirmando que ela é capaz de viver por si só, sem depender de um homem para defini-la ou sustentá-la.*

*Rejeição do Papel de Vítima: A letra rejeita a representação da mulher como uma vítima conformada, destacando a importância de desafiar esse papel e de buscar uma vida mais autêntica e livre.*

*Redefinição da Identidade: A letra questiona a definição da mulher através de termos como "fêmea", que muitas vezes são usados de forma objetificante. Em vez disso, a música propõe que a mulher tenha o poder de redefinir sua própria identidade e traçar seu próprio caminho.*

*A Mulher como seu Próprio Lar: A canção sugere que a verdadeira definição e segurança de uma mulher não vêm de fatores externos, como um homem, uma casa ou sua aparência física, mas sim de sua própria essência e autenticidade.*

*A Quebra/ o desatamento de nós: A metáfora de "desatar nós" pode representar a libertação de relacionamentos ou expectativas que prendem a mulher; permitindo-lhe viver de forma independente e autêntica.*

## SUGESTÃO DE REFERÊNCIA

CLIQUE OFICIAL - <https://www.youtube.com/watch?v=lKmYTHgBNoE>

Caso haja recurso tecnológico na escola, a exibição do clipe oficial da canção “Triste, Louca ou Má” essa vai ser uma excelente opção para promover a leitura discursiva das diferentes materialidades significantes na construção do texto.

## 6 ALGUMAS MOVIMENTAÇÕES FINAIS

A imersão em minha formação pessoal e na trajetória no magistério, marcada por muitos cursos formativos, revelou a evolução de uma professora em construção e em constante (trans)formação. Ao revisitar o passado, tornou-se claro para mim que lemos o mundo e somos lidos por ele e que isso interfere em nossa aprendizagem. Agora, ao focalizar o presente, pude refletir que, mesmo sem nos dar conta, costumamos retomar o dizer do outro, mas que, em nossas leituras, há espaço também para novos significados, novas interpretações do mundo, dos diferentes textos, daquilo já foi dito antes, aspecto que precisa ser atentado em nossas práticas leitoras.

A professora idealista, inocente, que creditava à formação universitária o caminho mais curto para se obter um ensino de qualidade, conforme costumava ser defendido em diferentes esferas, aprendeu bastante a cada curso formativo, mas ao confrontar a realidade da sala de aula, constatou que a formação acadêmica é apenas a ponta do *iceberg*. Os problemas educacionais estão intrinsecamente ligados aos problemas sociais.

Assim, quando as urgências da sociedade batem à porta da escola, ela se vê incapaz de atender plenamente às demandas trazidas pelo alunado, que buscam não apenas conhecimentos, mas referência, interação e até um momento de paz. Na prática, ao longo de minha carreira profissional foi possível observar que a escola não é capaz de resolver sozinha as ausências do Estado na vida do/da estudante.

Vale ressaltar que continuo valorizando a formação docente, isso me fez retornar à Universidade no fim de carreira. A cada curso, as reflexões e movimentos rumo a novos saberes contribuem para tornar as práticas desenvolvidas na sala de aula mais leves e mais significativas para mim e para meus alunos/as. Educação é troca, é escolha, aprendemos e ensinamos diariamente e quando podemos fazer isso de modo reflexivo, reverbera positivamente em nossa práxis pedagógica, ou seja, no aprendizado do/da estudante.

No decorrer deste memorial, no eixo biográfico, foram abordadas as mudanças no ensino de língua materna no Brasil desde a década de 1970; rememoradas o desenvolvimento de práticas de leitura alinhadas com a concepção de leitura do mundo proposta por Paulo Freire, que nos fala da leitura de mundo tão necessária; refletimos sobre diferentes concepções de leitura; e, finalmente, trouxemos uma proposta que visou dar conta do funcionamento discursivo da língua, ocupamos da leitura sob a perspectiva do discurso.

Para construir a proposta de intervenção, apoiei-me nas contribuições da AD, notadamente em diferentes publicações de Orlandi (2021; 2020; 2017; 2018; 2015), Pêcheux

(2009; 2015), dentre outros autores, que forneceram bases para definir os instrumentos de análise de leitura dos textos apresentados na proposta de intervenção. Consideramos, em particular, a importância dos processos parafrásticos e polissêmicos que desafiam a fronteira entre o convencional e o inovador.

Na escrita deste memorial ficou comprovado que uma produção acadêmica, independentemente do modelo escolhido pela instituição de ensino, é um processo colaborativo. Nesta pesquisa, paralelamente à minha experiência acumulada no exercício da docência, contei com orientação da professora doutora Adriana Santos Batista suas indicações biográficas, com os diferentes olhares dos membros da banca examinadora: as professoras doutoras, Alba Valéria Silva e Valnecy Santos e ainda com a correção pontual do professor doutor Geová Guimarães - suplente da banca - docentes que trouxeram sugestões muito relevantes. No momento da qualificação, foram ressaltados os pontos positivos da minha pesquisa, bem como os pontos de aprimoramento. Esses pontos incluíram a necessidade de compartilhar a minha história de vida com mais detalhes; no capítulo teórico, trazer mais análises de modo que eu pudesse aparecer mais; fazer alguns ajustes na proposta de intervenção, que não devia estar rigidamente ligada à BNCC nem a outro documento oficial.

Com esse olhar plural, efetuei as adaptações necessárias que aqui estão apresentadas. Assim, as escolhas que fiz para a versão final deste memorial foram feitas coletivamente. A escrita deste documento me impulsionou a refletir sobre a importância de valorizar e reconhecer a experiência docente e o trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, pude ratificar que os saberes que vamos nos apropriando com tentativas, envolvendo acertos e erros nos permitem (trans)formar. Esses saberes práticos, adquiridos ao longo do exercício profissional na sala de aula e em tudo que está no entorno da escola, são essenciais para uma prática pedagógica humanizada. A definição do embasamento teórico, mais apropriado ao público-alvo desta pesquisa, passa pela observação do que funciona na prática. Dito isso, ficou a certeza de que a experiência e a teoria não podem ser dissociadas. O sucesso de nosso trabalho está diretamente relacionado ao encontro de ambas.

Desse modo, devemos ressaltar que a escola desempenha um papel central na formação cidadã dos/das estudantes, sendo uma das responsáveis pela participação ativa de nosso alunado na sociedade. Logo, é imperativo que toda instituição de ensino se engaje na promoção de letramentos sociais, investigando temas que impactam a vida em sociedade, mesmo que em alguns momentos, nos espaços educacionais, nós precisemos também abordar temas que demandam divergências, já que não há consenso em relação a alguns assuntos.



Portanto, não podemos estabelecer na sala de aula nenhuma forma de censura em relação ao que deve ou não ser conversado/ouvido/lido por qualquer pessoa.

As práticas de leitura, propostas na amostra, aqui apresentada, visam, entre outras intenções, contribuir para a compreensão de que o discurso machista não deve ser reproduzido. As diferentes leituras refletem os padrões sociais, e, ao ler algo, precisamos observar as regularidades no uso de discursos que estereotipam as mulheres, particularmente, quando essas representações são disseminadas de forma imperceptível. Ao longo deste memorial, sublinhei que aquilo que é dito está intrinsecamente ligado às nossas ideologias e às nossas FD que, por sua vez, estão enraizadas em questões históricas e na produção e disseminação do texto. Por sua vez, essa compreensão é relevante à prática de leitura sob a perspectiva discursiva.

Ao desenvolver as atividades, que compõem a amostra de práticas de leitura, recorreremos a conceitos da AD para embasar os dispositivos de leitura, os quais desempenham um papel fundamental na construção do material didático proposto nesta pesquisa. Consideramos que a abordagem da discursivização da mulher, na sala de aula, torna-se não apenas relevante, mas imperativa, uma vez que isso pode contribuir significativamente para a valorização e o respeito à mulher.

Nesse contexto, não podemos perder de vista que os estudantes de escolas públicas são sujeitos/as, socialmente vulneráveis, que carregam consigo as complexidades e opressões de onde vivem, o que, por sua vez, contribui para deixar esse grupo de pessoas mais sujeitos à incidência de violência contra a mulher, conforme revelam dados de pesquisas no Brasil. Daí o desafio adicional, enquanto docentes, pois, além de lidarmos com os fatores socioemocionais e violências de modo geral que afetam a vida dos estudantes, precisamos dar conta dos conteúdos curriculares. Não podemos perder de vista que a escola representa o espaço onde as diversas emoções se manifestam e as catarses ocorrem. Estes aspectos não podem ser ignorados no planejamento pedagógico.

Embora tenhamos limitações em relação aos problemas externos à escola, podemos influenciar as mudanças dentro da sala de aula, promovendo uma formação cidadã mais humanizada por meio de nossas intervenções. No ambiente escolar, deparamo-nos com a repetição de discursos e padrões de comportamento questionáveis, que exigem intervenção. Em relação ao discurso misógino reproduzido na sociedade, podemos estimular a reflexão na sala de aula, sobre discursos cristalizados e atitudes prejudiciais, buscando promover interações mais respeitadas com o próximo.

Enfim, em se tratando de índices de violência contra a mulher, não podemos ignorar os dados compilados e analisados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023 em nossos planejamentos pedagógicos, que mostram que todos os dados de violência contra a mulher aumentaram no Brasil em 2022, temática que pode sugerir novos trabalhos, envolvendo a discursivização da mulher. Selecionei um dado da referida pesquisa que registra a violência contra crianças e adolescentes, pois vão contribuir para concluir a discussão que trouxe neste memorial.

O interesse aqui é apenas ratificar a importância de se abordar o tema da discursivização da mulher na escola, sem aprofundar a análise dos dados deste anuário, lembrando ainda que esses números são subnotificados, estando aquém da realidade, pois muitos casos nem chegam a ser denunciados ou investigados. Os índices de violência, em relação à mulher, revelam o quanto ainda está arraigada a cultura da violência contra a mulher no Brasil e a necessidade de debater sobre as diferentes questões que fomentam essa violência. Segundo foi apurado nas pesquisas, 88.7% das vítimas de estupro são mulheres e dentre este percentual as meninas negras representam a maioria dos casos, revelando que são corpos ainda mais vulneráveis. Desde criança as mulheres são em maior número as vítimas de crimes. Sendo os crimes, em sua grande maioria, ocorridos na residência da vítima, cometidos por familiares e pessoas conhecidas. Entre o público-alvo desta pesquisa, adolescentes de 14 anos ou mais, os agressores são conhecidos ou parceiros e ex-parceiros íntimos.

Com base em minha experiência, no aporte teórico e em todas as contribuições que recebi na construção deste memorial, no desenvolvimento das atividades para esta proposta, priorizei a seleção de textos que instigassem discussões pertinentes e promovessem reflexão dentro da sala de aula.

Levei em consideração as transformações impulsionadas por mulheres que, no passado, agiram para alterar a realidade e para que hoje muitos direitos fossem conquistados. Assim, as atividades da mostra foram concebidas com o propósito de fugir de clichês e das naturalizações que nutrem os discursos do cotidiano, que muitas vezes reafirmam lugares de subalternização da mulher. Os textos selecionados são sugestivos e convidam-nos a pensar fora da caixa.

Portanto, a elaboração deste material pautou-se em critérios cuidadosamente pensados, além de ter como objetivo o intuito de contribuir com uma aprendizagem mais significativa. Vale ressaltar que a abordagem discursiva da mulher com o foco na paráfrase e na polissemia não teve a intenção de ser exaustiva, ainda porque o que foi aqui abordado é apenas a ponta do iceberg, pois há muito que ser explorado sobre a mulher.

A discursivização da mulher trata-se de uma temática que merece destaque no planejamento escolar, tendo em vista possibilitar mudanças efetivas de comportamento, e, dessa forma, garantir que as mulheres sejam verdadeiramente respeitadas e valorizadas na sociedade. Através desta proposta, procurei demonstrar a importância de criar maior espaço para discussões, estas nem sempre fáceis no dia a dia da sala de aula, ou seja, vejo necessidade de incluir em nosso planejamento a temática mulher, mesmo que haja resistência por parte de algumas famílias. Não podemos admitir que a discussão sobre questões envolvendo a mulher seja distorcida e que discursos que naturalizam a violência contra a mulher continuem validando posturas e padrões de comportamento que podem culminar em crimes.

Enfim, espero com essa proposta, aqui apresentada, que eu possa ter contribuído para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica na sala de aula. Que as atividades propostas na mostra sirvam para incentivar a formação de leitores/as mais questionadoras/res, capazes de refletir sobre os produtos culturais que consomem. Esperamos que ao ler um texto, o estudante possa buscar os diferentes sentidos ali presentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Do memorial à formação**. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a Universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Introdução e O ensino do léxico**: breve análise. In: Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola. 2012. p. 13-25.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Discurso e realidade: A construção do “real” e do “ficcional”. In: FÍGARO, Roseli et. all. **Comunicação e Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. 2. ed. São Paulo: Leya Brasil, 2013.
- BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: Fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs). **Práticas de linguagem na escola**. Campina (SP):Mercado de Letras, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e ensino**: leitor na escola. In.: MARTINI, M.; OLIVEIRA, Raquel. Trentin; FELIPPE, Renata. Farias. **Literatura na escola: teoria, prática(in)disciplina**. Santa Maria-RS: PPGL-UFSM, 2016, p. 15-51.
- BORTONI, Stella Maris. Variação Linguística e atividade de letramento em sala de aula. In. KLEIMAN (Org). **Os significados dos letramentos**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 30/03/2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022.

BUENO, Samira; MARTINS, Juliana; LAGRECA, Amanda; SOBRAL, Isabela; BARROS, Betina; BRANDÃO, Juliana. **O crescimento de todas as formas de violência contra a mulher em 2022**. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 136-145, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 27/10/2023.

CAMÕES, Luiz Vaz. **Soneto de Camões**. São Paulo, Ateliê Editorial 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

COTONHOTO, Larissy et al. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Revista Construção Psicopedagógica, 27 (28): 37-47,2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado, (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 19, p. 133-151, 2019.

FERNANDES, Carolina. **Discurso** In. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina, **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FERNANDES, Carolina. Verbetes “**Texto**”. In. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina, **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. **REDISCO–Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, v. 3, n. 1, 2013. Acesso em: 20/02/06/2023.

FIORIN, José Luiz. Organização linguística do discurso: Enunciação e comunicação. In. FÍGARO, Roseli et. al. **Comunicação e Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, [Michel . **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2012

INDURSKY, Freda. **Discurso, língua e ensino**. Especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTESERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). **Análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, Freda; RODRIGUES, Andréa. **Entrevista com Freda Indursky**. *Pensares em Revista*, n. 17, 2020.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina, **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. Comunicação de o painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/> Acesso: 03/07/2023.

MAGALHÃES, Izabel. ADC um método de análise textual para o estudo da prática social. In: MAGALHÃES, Laerte (Org.). **Análise de Discurso Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política** [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2019. p.23- 33.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: UNB, 2017.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; KOGAWA, João. **Pensadores da Análise do Discurso**: Uma introdução. Jundiaí (SP):Paco Editorial, 2019.

MALDIDIER, D. A Inquietação do Discurso. **(Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas (SP): Ed. Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In. ORLANDI (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed.Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luciano. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. In OLIVEIRA. Coisas que todo professor de português precisa saber. São Paulo: Parábola, 2010.p.23-57.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi**. Teias (UFSC), Florianópolis, v. 13/14, p. 1-7, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3tRrqdi>. Acesso em: 16 maio 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos de sentido**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. SP: Cortez, 2012. Impresso no Brasil em 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas, Pontes.1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica do discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi. 4. 3d..Campinas, SP: Editora da Unicamp 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Ler arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni. **Gestos de leitura: da história ao discurso**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

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

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador, EDUNEB, 2019.

- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Ramalho. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Ramalho. **Análise de discurso (para A) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes editores, 2011.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala: feminismo plural**; São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.
- RODDE, Augusto. Paráfrase, Polissemia. In. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina, **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andrea Cristina de. O contexto de Produção da Base Nacional Comum Curricular: Reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. In, COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- SANTOS, Alvanita Almeida. Memorial de formação: entre a etnografia e o relato acadêmico. In. SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPCÃO, Simone Souza de (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a Universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.
- SILVA, Claudicélio Rodrigues da. A literatura vai à escola, mas será que ela entrar? In: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (org.). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: EdUFC, 2016, p. 29-37.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- TFOUNI, Leda Verdiani; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. As possibilidades de construção do (s) sentido (s): da fôrma-leitor à função-leitor. **Leitura**, v. 30, p. 141-162, 2002. Acesso em: 20 ago. 2023.
- VIEIRA, Viviane Cristina. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação sobre gênero e sexualidade. In. RESENDE, Viviane Resende. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. São Paulo: Pontes, 2019.
- VINHAS, Luciana Iost. **O corpo na análise de discurso: materialidade, lugar de enunciação, subjetividade**. Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 143-163, 2021.
- WITTIG, Monique. **O pensamento Hétero: e outros ensaios**. Tradução Maria Mendes Galvão. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2022.