



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LUCIANA SILVA PIMENTEL

**PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Mamanguape - PB

2024

LUCIANA SILVA PIMENTEL

**PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientadora: Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Mamanguape - PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P644p Pimentel, Luciana Silva.

Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino : uma proposta para o ensino de língua portuguesa / Luciana Silva Pimentel. - Mamanguape, 2024.

202 f.

Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Estudos do letramento. 2. Projeto de letramento.
3. Empoderamento feminino. 4. Ensino de língua portuguesa. I. Farias, Luana Francisleyde Pessoa de.
II. Título.

UFPB/CCAEE

CDU 37.012:811.134.3

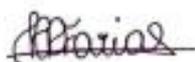
TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA SILVA PIMENTEL

**PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO
FEMININO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, aprovada em 16/02/2024.

Banca examinadora:



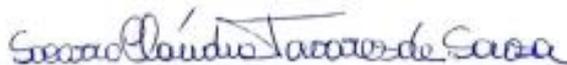
Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Presidenta - Orientadora – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dr. Emanuel de Abreu Silva
Avaliador Externo ao Programa – MPLE/UFPB

 Documento assinado digitalmente
FABIO PESSOA DA SILVA
Data: 04/04/2024 13:19:07-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
Avaliador Interno ao Programa – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Avaliadora Externa ao Programa – PROLING/ UFPB

Mamanguape-PB

2024

À minha filha Isadora, que ressignificou minha vida e me introduziu a um amor jamais imaginável. Diariamente, ela me presenteia com sua alegria, bondade e pureza, motivando-me a assumir minha responsabilidade no combate ao sexismo e a contribuir para a transformação desta sociedade desigual, marcada pelo preconceito, discriminação, violência e opressão contra as mulheres.

Ao meu esposo Claudio, meu grande amor, que me ama e me cuida. Ele é meu maior incentivador na vida acadêmica.

À minha tia-mãe Bernadete, mulher forte e professora, que muito me inspira. Desde minha infância, ela me educou para me tornar uma mulher empoderada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a existência e conceder-me uma vida generosa.

À minha tia-mãe Bernadete, pelo amor, cuidado, formação humana e incentivo aos estudos e à independência.

Ao meu esposo Claudio, pelo amor, cuidado, companheirismo e incentivo. Agradeço por ter proporcionado as condições emocionais para que eu concluísse esta etapa da minha vida acadêmica, compreendendo os longos dias e noites de ausência em prol da pesquisa, e por assumir o cuidado de nossa pequena Isadora quase que em tempo integral. Muito obrigada, meu amor!

À minha pequena Isadora, que, aos seus três anos de idade, compreendia a necessidade de me permitir estudar. Desligar-me de todas as obrigações profissionais e acadêmicas para mergulhar em seu mundo de fantasia, em nossas brincadeiras, era a melhor parte do dia e se tornou combustível para seguir em frente. Obrigada, meu amor!

À minha prima, sobrinha, afilhada e comadre Marina, pelas vezes em que foi uma rede de apoio, auxiliando-me com a Isadora para que eu pudesse estudar.

À minha amiga, irmã e comadre Valdenice, por sempre estar ao meu lado, incentivando-me, apoiando-me e estando disposta a ajudar. Nossas conversas são verdadeiras terapias.

À minha orientadora Luana Francisleyde, minha conterrânea, filha de tia Lucinha (minha professora da 4ª série), uma mulher sinônimo de excelência e inspiração. Deus permitiu que nos encontrássemos também na academia, fortalecendo nossa amizade. Agradeço a compreensão, disposição para ajudar, incentivo, palavras de encorajamento, saberes partilhados, intervenções assertivas e correções modalizadas. Enfim, gratidão pela orientação competente, comprometida e humana.

Aos alunos do 9º ano B da Escola Rosenildo Fernandes de Oliveira, por disponibilizarem-se a participar da nossa pesquisa e permitirem a ressignificação da prática docente.

À Escola Rosenildo Fernandes de Oliveira, por possibilitar o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Ao professor Emanuel, por contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, desde sua fase embrionária no seminário de pesquisa até a conclusão da dissertação. Agradeço pela leitura atenta e contribuições precisas durante a qualificação, bem como por sua disposição em me ajudar sempre que solicitei. Obrigada por me desafiar na produção acadêmica!

Ao professor Fábio, um amigo querido, cujo destino nos reservou este reencontro mediado pela academia. Agradeço por avaliar atentamente meu texto na qualificação e contribuir para o aprimoramento do meu trabalho.

À professora Socorro Cláudia, por gentilmente ter aceitado fazer parte da banca avaliadora deste trabalho e contribuir com o seu aperfeiçoamento.

À professora Laurênia, ser humano incrível e profissional exemplar, pelas observações no seminário de pesquisa sobre o meu trabalho e pelos ensinamentos partilhados na disciplina Texto e Ensino.

Aos professores Joseval, João Wandemberg, Sávio, Erivaldo, e às professoras Marineuma, Fernanda, Roseane e Alvanira, pelos saberes e provocações partilhados durante as disciplinas.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação - UFPB, pela seriedade e compromisso com a formação de excelência prestada às mestrandas e aos mestrandos. Em especial, agradeço ao secretário do programa, Fábio Jalles, pela gentileza e presteza às minhas solicitações.

À turma 8, pela união e força no percurso desta jornada. Poder contar com a amizade de vocês tornou o processo mais leve e prazeroso. Levarei cada um de vocês e cada experiência deste mestrado para a vida. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP), pelas leituras, discussões e saberes compartilhados.

À Mariana, cunhada e linguista, pela revisão cuidadosa da minha dissertação.

À Capes, por financiar nossa pesquisa, auxílio fundamental para a conclusão deste mestrado.

É preciso educar para empoderar (Pimentel, prelo)

RESUMO

Compreendendo a escola como uma agência de letramento encarregada da formação integral dos/as estudantes e do estímulo à participação cidadã, e reconhecendo que o ensino de língua portuguesa deve enfatizar o desenvolvimento das práticas de linguagem contextualizadas, foi assumido o compromisso de conduzir um trabalho em sala de aula voltado à emancipação e autonomia cidadã. Desse modo, estabeleceu-se como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento sobre o empoderamento feminino, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Este estudo se configura como uma pesquisa-ação intervencionista, de abordagem qualitativa, vinculada à Linguística Aplicada (LA). O *locus* de pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de Jacaraú-PB, com 21 participantes do 9º ano (10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), com idades entre 14 e 18 anos. A principal base teórico-metodológica desta pesquisa são os Estudos do Letramento, fundamentados por autores e autoras como Street (2014), Kleiman (1995), Soares (1998, 2010), Rojo (2004); projetos de letramento por Kleiman (2000, 2007), Tinoco (2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011). Além disso, incorporamos a Análise Crítica do Discurso; a perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua. No contexto da temática central do projeto de letramento, exploramos a Teoria do Empoderamento de Batliwala (1997), Sardenberg (2006), Berth (2019), a condição feminina conforme Bourdieu (1998), o apagamento histórico da mulher apresentado por Perrot (2006), Heilborn (2013), Piscitelli (2002), Lerner (2019), a análise da condição feminina e formação do ser mulher por Beauvoir (2019), e o Feminismo por bell hooks (2022). Concluiu-se que a discussão das bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento, juntamente com as práticas de empoderamento feminino, proporcionou um alicerce sólido para o desenvolvimento do projeto; o diálogo com conceitos e práticas relacionados ao empoderamento feminino estimulou análises críticas e reflexivas sobre as causas das desigualdades de gênero; a integração dessas temáticas nas oficinas de letramento promoveu um ambiente voltado para a autonomia e colaboração dos estudantes; a realização de um projeto de letramento sobre o empoderamento feminino gerou impactos significativos no grupo participante; além disso, a elaboração de um caderno pedagógico destinado às professoras e aos professores não apenas documentou as práticas pedagógicas, mas também serve como um recurso valioso para futuras iniciativas educacionais.

PALAVRAS-CHAVES: Estudos do Letramento. Projeto de Letramento. Empoderamento Feminino. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

Understanding the school as a literacy agency responsible for the holistic education of students and the encouragement of citizen participation, and recognizing that the teaching of Portuguese language should emphasize the development of contextualized language practices, the commitment was made to conduct classroom work aimed at emancipation and citizen autonomy. Thus, the general objective was to develop a literacy project on female empowerment, through the development of language practices of 9th-grade students in Elementary School. This study is configured as an interventionist action research, of qualitative approach, linked to Applied Linguistics. The research site was a public school in the municipal network of Jacaraú-PB, with 21 participants from the 9th grade (10 male and 11 female), aged between 14 and 18 years. The main theoretical-methodological basis of this research is Literacy Studies, grounded by authors such as Street (2014), Kleiman (1995), Soares (1998, 2010), Rojo (2004); literacy projects by Kleiman (2000, 2007), Tinoco (2010), Oliveira, Tinoco, and Santos (2011). In addition, we incorporate Critical Discourse Analysis; the sociointeractionist and dialogical perspective of language. In the context of the central theme of the literacy project, we explored Batliwala's Empowerment Theory (1997), Sardenberg (2006), Berth (2019), the female condition according to Bourdieu (1998), the historical erasure of women presented by Perrot (2006), Heilborn (2013), Piscitelli (2002), Lerner (2019), the analysis of the female condition and formation of being a woman by Beauvoir (2019), and Feminism by bell hooks (2022). It was concluded that the discussion of the theoretical and methodological foundations of Literacy Studies, together with female empowerment practices, provided a solid foundation for the project's development; dialogue with concepts and practices related to female empowerment stimulated critical and reflective analyses of the causes of gender inequalities; the integration of these themes in literacy workshops promoted an environment focused on student autonomy and collaboration; carrying out a literacy project on female empowerment generated significant impacts on the participating group; moreover, the elaboration of a pedagogical notebook aimed at teachers not only documented pedagogical practices but also serves as a valuable resource for future educational initiatives.

KEYWORDS: Literacy Studies. Literacy Project. Female Empowerment. Portuguese Language Teaching

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

AD - Análise do Discurso

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GNL - Grupo de Nova Londres

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

TALE - Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 INQUIETAÇÕES DO FAZER DOCENTE	16
1.2 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	19
1.3 O ESTADO DA ARTE	20
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS DEFINIÇÕES	26
2.1 DOS SIGNIFICADOS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO LETRAMENTO....	32
2.2 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTOS.....	35
2.3 PROJETO DE LETRAMENTO: O QUE É, E COMO SE FAZ?	36
2.4 PRÁTICAS DE LINGUAGEM, GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO...	40
2.5 ANÁLISE DO DISCURSO: ABORDAGENS CRÍTICAS.....	43
3 EMPODERAMENTO FEMININO	48
3.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER E A CRIAÇÃO DO PATRIARCADO	49
3.2 A PREMÊNIA DO LETRAMENTO PARA O EMPODERAMENTO FEMININO.....	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
4.1 A PESQUISA	60
4.2 CAMPO DA PESQUISA	62
4.3 GERAÇÃO DE DADOS	63
4.3.1 O questionário	63
4.3.2 Observação participante.....	64
4.3.3 A roda de conversa.....	65
4.3.4 Oficinas de letramento.....	66
4.3.5 Culminância do projeto de letramento.....	68
4.3.6 O caderno pedagógico.....	70
4.4 LOCAL DE PESQUISA.....	71
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72

5 "OFICINAS DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO" EM AÇÃO.....	81
5.1 OFICINA DE LETRAMENTO 1: OS VÁRIOS PAPÉIS DA MULHER NA SOCIEDADE.....	81
5.2 OFICINA DE LETRAMENTO II - CONQUISTAS FEMININAS.....	91
5.3 OFICINA DE LETRAMENTO III: VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E FEMINICÍDIO.....	93
5.4 OFICINA DE LETRAMENTO IV: ATIVISMO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA.....	95
5.5 OFICINA DE LETRAMENTO V: O GÊNERO CANÇÃO A FAVOR DA (DES) IGUALDADE DE GÊNERO.....	96
5.6 TÉRMINO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO: ALGUMAS PONDERAÇÕES.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A Questionário sociocultural.....	112
APÊNDICE B Oficinas.....	116
APÊNDICE C Produções textuais nas oficinas.....	123
APÊNDICE D Atividade de produção do gênero artigo de opinião.....	130
APÊNDICE E Imagens do lócus da pesquisa.....	139
APÊNDICE F Termo de assentimento e livre esclarecimento.....	144
APÊNDICE G Carta de anuência.....	147
APÊNDICE H Termo de consentimento e livre esclarecimento.....	148
ANEXO A As canções da oficina de letramento V.....	151
ANEXO B O Caderno Pedagógico	155

INTRODUÇÃO

Sempre enxerguei a escola como ambiente formador de sujeitos sociais, pois nela circulam discursos capazes de orientar a atuação nas práticas sociais. Dessa forma, é possível compreendê-la como um aparelho ideológico (Althusser, 1987) e vê-la como uma agência de letramento (Kleiman, 1995), o que confere a ela o título de espaço institucionalizado de formação do indivíduo.

Acredito que a língua tem poder, compartilho da ideia de que os discursos possuem uma carga ideológica e que há ambientes formadores de identidades, ou seja, são os discursos que nos formam enquanto sujeitos. Sobre o exercício e a manutenção do poder social, van Dijk presume que existe uma estrutura ideológica “adquirida, confirmada ou alterada, por meio da comunicação e do discurso” (2020, p. 43). Essa afirmação reforça que há uma estreita relação entre discurso e poder e que a ideologia é central nessa associação. Como também disserta Orlandi (2020, p. 46): “O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade”. Em outras palavras, a ideologia é materializada no discurso e, por meio do discurso, o sujeito é constituído.

Essa reflexão inicial objetiva demonstrar o poder do discurso, bem como a percepção de controle nele e por ele exercido, lembrando que alguns grupos são silenciados, pois, afinal, nem todos estão inscritos nessa ordem discursiva (Foucault, 2008). Dessa forma, dominar as práticas de linguagem se torna essencial para o desenvolvimento do sujeito rumo à luta por participação nas práticas sociais.

Considerando o momento atual, após dois anos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se configurou como uma adaptação de práticas didático-pedagógicas durante o auge da pandemia causada pelo Coronavírus, além das demandas estruturais que já faziam parte do ensino brasileiro, é perceptível que estamos vivenciando um aparente caos no sistema educacional. Percebo que algumas problemáticas referentes ao desenvolvimento das práticas de linguagem, bem como o desinteresse pelo estudo, foram intensificadas. As defasagens, já existentes, aumentaram de tal modo que me deparo com estudantes nos anos finais do ensino fundamental que não dominam o código linguístico escrito, que não conseguem ainda ler/escrever e que são apenas copistas e não autores/as.

Muito me inquieta essa realidade, visto que não dá para simplesmente seguir com o “currículo do ano”, com o que propõe o livro didático, com o que está previsto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) para determinado ano/série. É necessária uma intervenção efetiva para que esses/as alunos/as vejam sentido nos estudos, o que deve ser

feito a partir da realidade em que estão inseridos/as, a fim de que competências diversas sejam desenvolvidas e que além do domínio do código, sejam proficientes, leiam compreendendo e não apenas juntando os sons, escrevam e não apenas copiem grafemas, consigam dar sentido ao que leem e produzem, e, assim, participem efetivamente de práticas sociais situadas.

Dialogando com o previsto pela BNCC (2017) no tocante à formação integral dos estudantes para uma efetiva participação nas práticas sociais, estão os Estudos do Letramento que concebem a escrita “enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). A principal ancoragem teórico-metodológica nesta pesquisa são os Estudos do Letramento – postulados por Street (2014); Kleiman (1995); Soares (1995, 2010); Rojo (2004) –, que impõem à escrita o agir na sociedade, visto que concebem o letramento como prática social capaz de promover a participação cidadã dos sujeitos em práticas situadas mediadas pela escrita. Logo, destacam as relações de poder provenientes dos discursos que circulam na sociedade e apontam a escola como uma agência de letramentos que deve formar os discentes para a vida real, preparando-os para o exercício da cidadania e propiciando, portanto, o empoderamento social.

Além do aporte teórico já apresentado, a pesquisa se apoia nos trabalhos sobre projeto de letramento das pesquisadoras Kleiman (2000; 2007); Tinoco (2010); Oliveira, Tinoco, Santos (2011). O projeto de letramento é apresentado como ferramenta didática para auxiliar o trabalho do/a professor/a agente de letramentos a realizar um trabalho dinâmico, significativo e situado à realidade de seus alunos/as, considerando-os como sujeitos sociais, históricos e culturais. Ademais, deve-se desenvolver uma ação colaborativa, utilizando as práticas de leitura, escrita e oralidade, visando à promoção da cidadania.

Sobre a temática geradora do projeto de letramento desenvolvido, empoderamento feminino, destacamos os apontamentos acerca da Teoria do Empoderamento, de Batliwala (1997), Sardenberg (2006), Berth (2019); a condição feminina e a violência simbólica, de Bourdieu (1998); a história e o apagamento da mulher na história, apresentada de Perrot (2006), Heilborn (2013), Piscitelli (2002); as percepções acerca da história do patriarcado, de Lerner (2019); a análise da condição feminina em várias dimensões e formação do ser mulher, de Beauvoir (2019); o feminismo, de bell hooks (2022).

O trabalho também se apoia nos Estudos Críticos do Discurso¹, com ênfase nas percepções sobre o sujeito ideológico interpelado pela ideologia nos discursos, de Pêcheux (2009), Orlandi (2020); as contribuições sobre as relações de discurso e poder, as dimensões

¹ Seguindo a nomenclatura defendida por van Dijk (2020) acerca dos Estudos de Análise do Discurso.

sociedade-cognição-discurso para análise da reprodução discursiva e transformação social, de van Dijk (2020, 2022); e as questões sobre discurso e mudança social, de Fairclough (2019).

Acrescento a perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua com base em Bakhtin (2003), que concebe ao dialogismo a efetivação da língua, de forma interacional, produzindo sentido aos enunciados, e considerando, portanto, aspectos sócio-históricos e ideológicos do discurso; Antunes (2021), que incorpora a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua ao ensino de língua portuguesa; Koch & Elias (2022), que destacam a perspectiva interacionista ao trabalho com as práticas de linguagem, focando a prática de produção textual pautada a partir do outro, em que as intenções comunicativas do/a autor/a se adequam às práticas sociais situadas. Recorro, ainda, a Bakhtin (2003), no tocante à teoria dos gêneros do discurso e às noções de esferas sociais à comunicação humana.

Fiel ao modelo de pesquisa em Linguística Aplicada, doravante LA (Moita-Lopes, 2006), fujo do padrão homogêneo disciplinar de pesquisa, por entender que há espaço para a inserção de saberes advindos de diferentes fontes teóricas, que podem, inclusive, divergirem em algum ou alguns pontos, mas que trazem contribuições que considero úteis aos objetivos delineados neste trabalho, afinal, os Estudos do Letramento também se baseiam na fusão de vários estudos.

Com a ancoragem teórico-metodológica apresentada, é importante falar sobre o projeto de letramento desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de proporcionar letramentos necessários à transformação do meio em que os/as participantes estavam inseridos/as e, conseqüentemente, promover sentido e engajamento quanto à aprendizagem das práticas de linguagem. Saliento que pensar em projeto de letramento significa tomar ciência da realidade local; fazer um trabalho etnográfico e, a partir dos achados, definir o que pode ser significativo àquela comunidade; entender para quais contextos o uso da escrita dará sentido; identificar quais gêneros discursivos são necessários à comunicação em determinadas práticas socialmente situadas, ou seja, quais letramentos deverão ser promovidos. Diante disso, situo, na próxima seção, o contexto em que emergiu esta pesquisa.

1.1 INQUIETAÇÕES DO FAZER DOCENTE

Em meu percurso de mais de vinte anos de docência em Jacaraú, município situado no Litoral Norte paraibano, tive o privilégio de atuar em vários espaços e funções (ora como professora, ora como coordenadora, ora como supervisora), mas na maioria do tempo estive na função de professora de língua portuguesa, atuando na zona urbana e/ou rural. Vivenciar

experiências diversas e ter oportunidade de conhecer algumas comunidades no meu município me proporcionou grandes aprendizagens. Sei que estou na profissão certa, pois acredito no poder da educação. Através da educação realidades são transformadas, “amarras são soltas”.

Sou professora da rede pública de ensino desde 2003, mas iniciei minha atuação na escola *locus* da pesquisa no ano de 2015, quando exerci a função de professora de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental; e em 2016 atuei como supervisora escolar nessa mesma escola. Após cinco anos lecionando em uma escola da zona urbana de Jacaraú, voltei a trabalhar nesta escola da zona rural que é polo na região, no ano de 2021, para atender a estudantes de comunidades rurais vizinhas, e lá permaneceu até o presente momento.

No período que regressei à escola, foi preciso dar sequência ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) incorporado pela rede municipal de ensino em 2020 e durante todo o ano de 2021, sendo possível o retorno com as aulas presenciais apenas no ano de 2022. Posso afirmar que ainda são perceptíveis as sequelas dos dois anos de pandemia, do distanciamento social, dos medos e das dores. Aliado a tudo isso, nesse período de distanciamento social, para a maioria desses/as estudantes, o ERE se restringiu ao envio de portfólios com conteúdo e exercícios impressos, e, para outros/as, nem isso foi viável.

Além das defasagens na aprendizagem, deparei-me com muitos/as alunos/as desmotivados/as, que não demonstravam interesse na escola, nem no que ela estava propondo. Aparentemente não viam sentido nos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento das práticas de linguagem não parecia importante.

Mediante a realidade exposta, percebi que era preciso ressignificar o ensino de língua portuguesa, buscar meios que pudessem provocar mudanças nesse cenário, e assim, realizar um trabalho situado, sistemático e interventivo, com o intuito de gerar motivação, sentido, engajamento e autonomia a esses/as alunos/as.

Ao ter acesso a saberes acerca dos Estudos do Letramento e dos projetos de letramento, acreditei que esse aporte teórico poderia dar subsídios ao desenvolvimento de um trabalho situado com esses/as alunos/as, de modo a ressignificar o ensino de língua portuguesa para mim e para os/as estudantes. Uma proposta a partir da realidade local e da observação das demandas urgentes, que afetasse de forma positiva a comunidade na qual os/as alunos/as estavam submersos/as, que tivesse a prática social como norteadora das ações em sala de aula, e, concomitantemente, que oportunizasse o desenvolvimento das práticas de linguagens.

Para tanto, além de recorrer às minhas memórias, considerando as experiências vivenciadas em várias oportunidades de envolvimento com a comunidade (como professora no ano de 2015, supervisora em 2016 e retornando como professora no ano de 2021 até a presente

data), realizei um trabalho de observação participante seguindo princípios da etnografia. Tudo isso, para desenvolver um projeto de letramento pautado em um problema local, que pudesse contribuir para a transformação da realidade vivenciada por esses/as estudantes.

Recordei-me de questões que me causaram estranheza, preocupação e indignação desde minha primeira atuação na escola *lócus* da pesquisa e que permaneciam presentes na comunidade até os dias atuais, como é o caso da iniciação precoce de crianças e adolescentes em determinadas práticas sexuais; do histórico de abuso sexual infantil; do casamento de adolescentes com homens mais velhos; do grande número de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar; e o mais assustador, de uma certa naturalização dessas questões apresentadas.

Infelizmente, os problemas apontados estão presentes em tantos outros espaços, em tantas outras comunidades no nosso país, fatos que podem ser observados através dos meios de comunicação que nos apresentam diariamente inúmeros casos em que crianças, adolescentes e mulheres foram vítimas de abusos. Não se pode deixar de salientar que elas fazem parte de um grupo que por muito tempo foi silenciado. Além disso, nas relações de poder, essa parcela sempre foi controlada, subjugadas a um lugar de impotência, fato que deriva de um modelo de sociedade forjada por um sistema patriarcal que delega ao homem o poder de dominação e que para manter esse domínio utiliza vários mecanismos para oprimir e subjugar.

Constatar que a união de meninas adolescentes com homens mais velhos é uma realidade próxima e aceita na nossa sociedade, apesar de juridicamente não ser legal no Brasil, evidencia os princípios do patriarcado. O casamento com um homem de mais idade aparece como possibilidade de uma vida “melhor”, principalmente para mulheres de baixa renda e em situações de vulnerabilidade. Os relacionamentos em que há uma grande diferença de idade entre os gêneros², sendo o homem o mais velho, parecem ser a ordem natural das coisas e a todo tempo esposas de 40, 50 anos de idade são substituídas por jovens de 20 anos, resquícios de um imaginário social coletivo de uma sociedade machista, que concebe a mulher como objeto de satisfação masculina.

Reconhecer que por meio da força física os homens exercem a dominação sobre as mulheres é desconcertante, porém, na comunidade em que atuo, elas frequentemente são vítimas de violência. É tão latente essa questão, que todos/as participantes desse trabalho conhecem alguma mulher na comunidade que sofreu ou sofre alguma forma de violência

² As palavras gênero e sexo serão usadas como sinônimos.

doméstica e/ou familiar³. Ouvir relatos de várias pessoas da comunidade sobre essas práticas, inclusive declarações de mães que naturalizam a violência sofrida e aceitam que os filhos também repliquem esse modo de dominação sobre elas e outras mulheres é preocupante.

Mediante o exposto, foi perceptível a vulnerabilidade desses/as estudantes, especialmente as mulheres. Dessa forma, observei a necessidade de um trabalho de conscientização com a comunidade escolar, visando ampliar o diálogo e a reflexão acerca do respeito e do cuidado consigo mesmo e com o outro nas relações, com foco na ausência de poder de decisão das mulheres nas situações ilustradas.

Para tanto, a temática “empoderamento feminino” me pareceu profícua, pois executar um projeto de letramento envolvendo alunos/as em prol da conscientização e da desconstrução de concepções machistas advindas de um sistema opressor e patriarcal e do reconhecimento da mulher como sujeito independente e capaz de ocupar espaços de poder rompe com as concepções estereotipadas e sexistas que há muito tempo são propagadas com o objetivo de perpetuação da dominação masculina.

Essa demanda urgente requer homens e mulheres em ações colaborativas com o propósito de promover a igualdade de gênero e de fazer a sociedade perceber como todos são beneficiados quando as mulheres são respeitadas e tratadas como iguais. A percepção da importância do empoderamento feminino provoca deslocamentos, visando a mudanças de posturas que contribuem para que outras gerações de mulheres não experimentem as diversas formas de violência, tampouco se submetam às condições submissas, machistas, patriarcais e desiguais.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Das inquietações apresentadas anteriormente, surge a questão geradora da pesquisa: Como um projeto de letramento pode promover uma educação emancipatória e contribuir para o empoderamento feminino por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? E assim traçamos⁴ nosso objetivo geral: desenvolver um projeto de letramento sobre a emergência do empoderamento feminino, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

³ Algumas meninas sofrem violência física por parte dos pais, irmãos e, posteriormente, esse ciclo será mantido por parte do marido.

⁴ A partir deste ponto do texto, utilizaremos a primeira pessoa do plural do discurso para nos reportarmos.

A partir deste objetivo geral, objetivos específicos foram elencados: apresentar as principais bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento no Brasil; dialogar com conceitos e práticas acerca do empoderamento feminino; trabalhar temáticas referentes à educação emancipatória feminina, a partir de práticas de letramento vivenciadas pelos/as estudantes; realizar um projeto de letramento com oficinas modulares a respeito do empoderamento feminino; e elaborar um caderno pedagógico demonstrando todo o percurso do projeto de letramento, as oficinas e as produções dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

1.3 O ESTADO DA ARTE

Com o intuito de nos situarmos no nicho das pesquisas realizadas na área da LA, buscamos produções científicas sobre o tema escolhido na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e lá observamos publicações sobre os Estudos do Letramento; projeto de letramento; ensino de língua portuguesa; empoderamento feminino. Com o objetivo de identificarmos trabalhos com discussões convergentes e contribuições que pudessem ser úteis ao desenvolvimento da nossa pesquisa, além de analisarmos a relevância acadêmica do nosso trabalho, elaboramos este estado da arte a fim de:

[...] sistematizar um determinado campo do conhecimento, mapear e reconhecer as produções, identificando temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa, num recorte temporal definido (Rosseto et al., s/a).

Como protocolo para a busca, procuramos encontrar trabalhos dos últimos dez anos (2013 a 2023) que versassem sobre os temas Estudos do Letramento, projeto de letramento, empoderamento feminino e ensino. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave com o intuito de refinar a busca: letramento, projeto de letramento, ensino de língua portuguesa, produção textual, empoderamento feminino, mulheres.

Encontramos duas dissertações no ano de 2017 na área de Linguística, uma realizada na Universidade de Brasília (UNB) e a outra na Universidade Federal do Ceará (UFC); quatro dissertações no ano de 2018, sendo uma produzida na área de Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), uma segunda na área de Ensino pela Universidade Técnica Federal do Paraná, uma terceira na área de Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), a quarta, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e uma tese desenvolvida pelo programa dos Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN). No ano de 2019, encontramos uma dissertação produzida na área de Letras produzida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); e em 2020 destacamos duas dissertações na área de Letras, uma realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a outra na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Dos achados, destacamos quatro trabalhos que trazem em seu cerne o diálogo com alguns pontos da nossa pesquisa, pois alguns deles, que carregavam em seus títulos palavras que remetiam ao conteúdo posto na busca, não atendiam às nossas expectativas. Isso se deve ao fato de que eles ou não se alinhavam à proposta de ensino de língua portuguesa a partir dos Estudos do Letramento ou não dialogavam com o tema de nosso projeto de letramento a partir da temática do empoderamento feminino e da promoção da igualdade de gênero.

Dessa forma, selecionamos quatro pesquisas que demonstraram semelhanças com os nossos objetivos e, de forma sintética, apresentaremos um pouco desses trabalhos que atenderam a algumas de nossas expectativas, tendo em vista que discorrem sobre o ensino de língua portuguesa ancorado nos Estudos do Letramento, falam sobre a aplicação de projeto de letramento e/ou inserem o tema do empoderamento feminino, mesmo que abordados em uma perspectiva de pesquisa diferente do trabalho realizado por nós.

O Dr. Arisberto Gomes de Souza, na sua tese “Os usos da escrita de jovens estudantes do ensino médio como elementos para ressignificação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: uma experiência com projeto de letramento”, orientado pela professora Dra. Maria do Socorro Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN-Natal, em 2018, refletiu sobre os projetos de letramento como possibilidades para a ressignificação do ensino aprendizagem da escrita de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, desenvolveu um projeto de letramento com estudantes do ensino médio em uma escola pública de Recife-PE intitulado “Celular na sala de aula, sim ou não?”. Como aporte teórico, embasou-se nos estudos do letramento (Barton, 1991; Barton; Hamilton, 1998; Kleiman, 1995a, 1995b; Oliveira, 2010a; Street, 1984, 2014) e nos projetos de letramento (Kleiman, 2000; Oliveira, 2008, 2010a; Oliveira; Tinoco; Santos, 2014).

Realizando um paralelo com nosso trabalho, percebemos que dialogamos com o aporte teórico-metodológico e com o objetivo de promover um ensino significativo, assumindo o papel de professora enquanto agente de letramentos. Contudo, embora compactuemos com as compreensões sobre os pontos destacados, percebemos que nossa pesquisa diferiu da realizada por Souza (2008), pois o projeto de letramento executado foi direcionado a uma turma de ensino médio, em uma escola pública de grande porte, em Recife-PE, capital vista como metrópole da região Nordeste, tinha como eixo norteador o tema da inserção do celular nas aulas, e a partir

dessa temática vários gêneros discursivos foram produzidos por seus alunos/as, ressignificando a prática da produção textual. O nosso *locus*, por outro lado, é uma turma do 9º ano de uma pequena escola da zona rural de uma cidade do interior da Paraíba, em que executamos um projeto de letramento com foco na promoção de uma educação emancipatória feminina por meio do desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Sob orientação da professora Dra. Maria Elena Pires Santos, a pesquisadora Angela Dodoni, apresentou a dissertação que tinha como título “Projeto de letramento no Ensino Fundamental como forma de ação social: Biografia de mulheres”, no ano de 2018, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade UNIOESTE-PR. Tratou-se de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos/as do 9º ano de uma escola pública, em que se propôs desenvolver um projeto de letramento focando biografias de mulheres e culminou na produção desse mesmo gênero, com escolha de pessoas próximas aos estudantes. O arcabouço teórico elencado foi Kleiman (2010), Rojo (2002), Freire (1996).

Observando o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Angela Dodoni (2018), conseguimos nos identificar em alguns pontos: pelo programa de pós-graduação do qual fazemos parte, o Profletras, pela turma em que foi aplicada a pesquisa, o 9º ano, por parte do aporte teórico e por abordar uma temática de valorização da mulher. Entretanto, a pesquisa focalizou a produção de um só gênero discursivo através do projeto de letramento desenvolvido, no caso, a biografia. Já no nosso trabalho, utilizamos os gêneros a favor da intenção comunicativa por meio da aplicação de um projeto de letramento que objetivou intervir na realidade local através de práticas de linguagens. Com isso, não conseguimos definir um só gênero para esse fim, sendo necessário fazer uso de uma variedade de gêneros discursivos de acordo com as demandas que surgiram no decorrer da aplicação do projeto. Dessa forma, possibilitamos aos alunos/as o (re) conhecimento e produção de diversos gêneros discursivos que pertencem a distintas esferas da sociedade e que circulam em variados suportes.

A autora Greicy Erhart Pereira da Costa, sob orientação do professor Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira, defendeu sua dissertação intitulada “A mulher e as questões de gênero: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental” em 2019, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade UNIOESTE-PR. Tratou-se de uma pesquisa-ação aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do Paraná e tinha por objetivo desenvolver estratégias para a formação do leitor crítico, promovendo letramento literário e discutindo questões de gênero, especialmente misoginia, feminicídio sob uma construção histórica e disseminada em textos literários e não literários. Como aporte teórico utilizado, destaque Scott (1990); Louro (1997); Beauvoir (1980); Jauss (2002); Lajolo e

Zilberman (1984) Bordini e Aguiar (1993); Abreu (2006); Cosson (2016) Soares (1999); Candido (2004); Possenti (2005).

A dissertação de Costa (2019) também dialoga com a nossa pesquisa em alguns pontos, no tocante ao programa de pós-graduação, o mestrado profissional, por ser uma pesquisa-ação aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental e por discutir questões de gênero. Todavia, a autora tinha por objetivo formar leitores críticos, com isso, desenvolveu estratégias de leitura a partir de textos literários e não literários que abordavam a temática da desigualdade de gênero. Logo, percebemos que se distancia do nosso trabalho pela ancoragem do aporte teórico-metodológico e pelo objetivo central.

Destacamos, ainda, a dissertação “Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º ano”, da autora Roberta Brito Lima, defendida em 2020, sob orientação da professora Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa tinha como intuito contribuir para a formação de professores/as da Educação Básica através de estratégias de leituras críticas, a partir do gênero discursivo letra de canção, mais especificamente as que tratam de empoderamento feminino. O trabalho foi realizado em uma turma do 9º ano de uma escola estadual da cidade de Japoatã-SE e utilizou como aporte teórico Fairclough (2001), (2016); Kleiman (2010); Solé (1998); Beauvoir (1980); Bourdieu (2011); Lakoff e Johnson (1980); Gonçalves-Segundo (2018).

Conseguimos apontar a similaridade entre nossos estudos em relação à temática do empoderamento feminino e à escolha de alguns teóricos que fazem parte do nosso arcabouço teórico (Beauvoir, Bourdieu, Kleiman). Porém, nos distanciamos quanto aos objetivos, pois nossa pesquisa visa, explicitamente, a uma educação emancipatória, em que concebemos as práticas de linguagem como meio e não como fim, levando os/as discentes à formação cidadã crítica e possibilitando o letramento pautado nas práticas sociais.

Após essa breve pesquisa do estado da arte, podemos perceber que as pesquisas analisadas versaram sobre Estudos do Letramento, projeto de letramento, empoderamento feminino e ensino a partir de vieses diferentes dos que projetamos para desenvolvermos nossa pesquisa. Dialogamos em alguns pontos, por exemplo, em relação aos aportes teóricos sobre os Estudos do Letramento, projeto de letramento, empoderamento feminino e formato da pesquisa, mas nos distanciamos quanto aos objetivos centrais. Julgamos, portanto, que o trabalho que delineamos desenvolver apresenta relevância social e acadêmica por contribuir com a educação emancipatória feminina e por possibilitar a transformação da realidade local por meio de

práticas de leitura, escrita e oralidade. Além disso, compreendemos que ele promove práticas pedagógicas dinâmicas, interventivas e situadas, preparando os/as estudantes para a participação cidadã de forma crítica, consciente e livre de preconceitos de gênero.

Buscando alcançar os objetivos traçados, projetamos e desenvolvemos nossa pesquisa qualitativa e de base interpretativista, filiada à Linguística Aplicada, utilizando instrumentos da pesquisa etnográfica. Como forma de entrada no campo, nosso trabalho se configura como uma pesquisa-ação intervencionista. No que se refere à geração de dados, utilizamos a observação participante, a roda de conversa e as oficinas pedagógicas configuradas no formato de oficinas de letramentos como procedimentos/instrumentos para a geração dos dados. Os/as participantes foram alunos/as e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na zona rural de Jacaraú-PB.

Nesta proposta de trabalho, partimos de uma demanda local para fomentarmos um projeto de letramento com estudantes do 9º ano e, com isso, promover uma experiência educativa emancipatória e a vivência desses/as estudantes com diversos gêneros discursivos, incentivando-os/as ao protagonismo no tocante à leitura e à produção.

Para tanto, a participação no Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CNPq) foi fundamental para o aprofundamento nos aportes teóricos e metodológicos que sustentam nosso trabalho, pois, foi a partir da construção de saberes, de forma dialógica e reflexiva, que nossa pesquisa se concretizou e que conseguimos alcançar nossos objetivos traçados.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Gostaríamos, nesse momento, de apresentar nosso trabalho intitulado “Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino: uma proposta para o ensino de língua portuguesa” do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Estruturalmente, nosso trabalho está dividido em três seções na Introdução. Inicialmente, destacamos a relevância pessoal do projeto, ressaltando nossa relação com o objeto de pesquisa e a motivação que impulsionou nossa investigação. Na segunda seção, apresentamos a relevância acadêmica através do Estado da Arte, no qual realizamos uma revisão bibliográfica utilizando protocolos de busca e análise para mapear as produções que abordam o tema central da pesquisa, orientando assim a continuidade do trabalho. Na terceira seção, identificamos o problema gerador, apresentamos o objetivo geral e detalhamos os objetivos específicos.

A segunda parte do trabalho, que denominamos segundo capítulo, foca na principal ancoragem teórico-metodológica da pesquisa. Apresentamos os Estudos do Letramento e o projeto de letramento, incorporando também as contribuições das abordagens críticas da Análise do Discurso. No terceiro capítulo, exploramos teorias associadas ao tema central do projeto: o empoderamento feminino.

Na terceira parte, representada pelo quarto capítulo, detalhamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, abordando o tipo e natureza da pesquisa, a forma de trabalho em campo, os instrumentos de geração de dados, o local da pesquisa, os participantes, as oficinas de letramento e a análise dos dados.

Finalizamos com as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no corpo da dissertação, bem como os apêndices que contribuíram para a construção desta pesquisa.

2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS DEFINIÇÕES

O domínio da escrita é cada vez mais valorizado nas sociedades pós-modernas⁵, visto que pode proporcionar aos sujeitos um lugar ativo no exercício da cidadania por meio da inserção deles nas práticas sociais. Com esse entendimento, nos interessa dissertar, de maneira inicial, sobre o que é letramento, em que ele consiste e qual o impacto dele no contexto educacional brasileiro. Para tanto, recorreremos a alguns estudiosos que nos trazem definições sobre esses questionamentos.

O termo letramento não surge na Linguística, mas sim na Antropologia. Destacamos os trabalhos de Heath (1982), quem discorreu sobre eventos de letramento, e os do britânico Brian Street, que através de estudos etnográficos destacou o impacto da escrita em grupos sociais e apresentou o conceito de letramento como prática social. Consideramos relevante já apresentarmos os conceitos de eventos e de práticas de letramento desenvolvidos a partir desses estudiosos:

para Heath, o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982). O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido ao uso da leitura e/ou escrita (Street, 2014, p. 18).

Dessa forma, podemos descrever eventos de letramento como atividades cotidianas que envolvem a leitura e/ou a escrita, por exemplo, ler uma reportagem em um jornal, assistir a uma aula de língua materna, participar como ouvinte ou como palestrante em uma palestra, enviar e receber mensagens via aplicativo instalado no celular, ou seja, são situações da vida diária mediadas pelo uso da leitura e/ou da escrita.

Já em relação ao conceito de práticas de letramento, deve-se considerar também os valores, as crenças, as construções sociais que dão sentido ao evento de letramento, isto é, os modelos sociais relativos à natureza da prática. Como forma de elucidar essa diferenciação entre os dois conceitos, Street (2012, p. 76), afirma: “podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento”. É possível visualizar os eventos, mas não os

⁵ A pós-modernidade é considerada como iniciando nas últimas décadas do século XX, após o período moderno, até os dias atuais, marcada por uma série de mudanças sociais, culturais e econômicas, incluindo uma crescente globalização, avanços tecnológicos, pluralismo cultural e desafios à autoridade e às instituições tradicionais.

construtos culturais e sociais intrínsecos à natureza da prática; podemos compreender, mas não registrar em imagem.

No trabalho de Street, em que traz o letramento como prática social, o pesquisador faz uma crítica ao modelo “autônomo” de letramento, com a inicial maiúscula, que seria o letramento individual, visto como habilidade cognitiva que pode, inclusive, ser medida em escalas, como ocorre na escola. Competências são reclamadas para medir os níveis de capacidades dos/as alunos/as, como nas avaliações escolares e nas provas de larga escala que medem níveis de alfabetização, entre outras categorizações. Nesse modelo não se valoriza o social, pois desconsidera-se a cultura e a história que atravessam as práticas sociais. Não há, portanto, abertura para a concepção do letramento em seu aspecto social, que se realiza na interação interpessoal.

Em contraponto ao viés autônomo, Street apresenta o viés ideológico, inerente às práticas sociais, pois considera que a língua é atravessada pelos aspectos históricos, culturais e sociais. Importante compreendermos que o letramento ideológico se refere às práticas sociais plurais que fazem uso social da escrita e/ou leitura, que consideram o discurso de forma situada, e são interligadas às estruturas de poder nas sociedades.

Sobre essa distinção, o estudioso acrescenta:

Fiz a distinção entre um modelo autônomo de letramento, cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos cuja preocupação tem sido ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade (Street, 2014, p.172).

Gostaríamos de destacar que não compreendemos o modelo autônomo como negativo, ruim, mas, sim, insuficiente para as demandas sociais que surgem a cada dia no mundo, além de reforçar a ideia do ensino do letramento em formato de técnica universal. Por outro lado, o modelo de letramento ideológico possibilita adequação às demandas contemporâneas, atentando às individualidades, promovendo um trabalho situado às necessidades reais de sujeitos reais e agindo em situações reais de comunicação, em diferentes esferas de atividades humanas.

As contribuições de Street resultaram em uma gama de pesquisas que passaram a incorporar o modelo ideológico de letramento em seus trabalhos. No Brasil, por exemplo, a partir dos Estudos do Letramento, observou-se o desenvolvimento de novas posturas quanto ao ensino de escrita, mas especificamente às práticas de alfabetização.

No Brasil, o termo letramento aparece inicialmente na obra da autora Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986, associando a linguagem culta a uma consequência do letramento, como podemos verificar: “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente” (Kato, 1986, p. 7).

Destacamos, ainda na década de 80, a obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni, que apresenta o termo letramento como prática social e o distingue da alfabetização. Pelas palavras da autora: “a alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (Tfouni, 1988, p. 9).

Já Magda Soares (1998) além de conceituar o termo como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita, traça um percurso histórico sobre o surgimento do letramento no Brasil e faz um paralelo em relação à invenção do conceito em países considerados de primeiro mundo:

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização (Soares, 1998, p.08).

Destacamos que nos países considerados de primeiro mundo não era o índice de alfabetização que se media, mas o nível de letramento desses/as aprendizes, pois já se pressupunha que a “tecnologia” da alfabetização já tinha sido assimilada. As avaliações se preocupavam em observar habilidades demandadas em práticas sociais que envolviam o uso social da escrita, enquanto no Brasil, por muito tempo, as avaliações de larga escala procuravam medir o nível de alfabetização, valorizando, portanto, a tecnologia cobrada na apreensão do código linguístico. E assim, no Brasil, o letramento surge vinculado à aprendizagem inicial, ou seja, afeiçoado à alfabetização, e muitas vezes esses termos se confundem e/ou se fundem.

A partir dos anos 90, período marcado por fortes mudanças no cenário social, político e educacional brasileiro, é percebido o desenvolvimento paulatino de trabalhos na área. Pesquisas sobre o letramento são aprofundadas e difundidas. No ano de 1995, Angela Kleiman, sob influência dos estudos de Brian Street, nos apresenta a obra “Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, marco para ampla disseminação dos Estudos do Letramento no Brasil, mais especificamente na área da Linguística Aplicada.

Além de Ângela Kleiman, destacamos os trabalhos de Magda Soares, que no ano de 1998 publica a obra “Letramento: um tema em três gêneros”; Roxane Rojo, que, no início dos anos 2000, foi uma voz pioneira nas pesquisas sobre os Estudos do Letramento, no ano de 2003 organizou um livro em parceria com Batista intitulado “Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita” (2003), apresentou no congresso promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo o trabalho “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania” (2004), entre outros textos publicados sobre o tema. Esses trabalhos tiveram como enfoque a disseminação de conceitos, discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca dos Estudos do Letramento.

Embora Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2003; 2004), pioneiras nos trabalhos sobre o letramento no Brasil, apresentem a concepção de letramento enquanto prática social, sob fundamento da mesma base teórica, elas desenvolveram estudos que dialogam e diferenciam-se por alguns vieses selecionados nas pesquisas acerca do letramento, fato que contribui para uma reflexão e compreensão mais ampla sobre o fenômeno e propicia uma gama de reflexões sobre o tema que muito tem impactado o sistema de ensino no país. Por ordem cronológica das produções dessas autoras, apresentamos algumas das contribuições de seus trabalhos à disseminação dos Estudos do Letramento.

Kleiman enfoca a valoração da escrita nas práticas sociais; na formação do sujeito, enquanto define a escola como a maior agência de letramento. Conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Com essa definição, entendemos que é nas práticas sociais que ele é desenvolvido e que a escrita passa a ser um meio para alcançar objetivos que determinados contextos pedem.

Acrescentamos, ainda, que segundo Kleiman (1995), é preciso conceber as práticas de escrita como práticas sociais, e a escola deve comprometer-se com o letramento social, objetivando à formação de sujeitos capazes de agir na sociedade e não se voltar apenas a uma prática de letramento – aquisição de códigos. É necessário que essa agente assuma, também, o compromisso de formar cidadãos que possam participar de práticas reais de uso da língua. Porém, é notório que as instituições de ensino, historicamente, preocupam-se mais com a aquisição de códigos do que com a formação do/a aluno/a enquanto sujeito social.

Se bem observarmos a conjuntura escolar, percebemos que, por muito tempo, as práticas escolares foram projetadas em um formato hierárquico de poder, em que o Estado, representado e coordenado pelas elites, define o que é um projeto de ensino, desconsiderando as realidades locais, excluindo o que “não é cultura” para esse grupo. Dessa forma, é o poder público quem

decide quais saberes são necessários a cada série/ano, bem como o que deve ser cobrado, em um monumento de conteúdos impostos por uma grade curricular.

Em relação ao trabalho com as práticas de linguagem, leitura e escrita, na escola se assume a concepção de competências, buscando alcançar a tecnologia dessas práticas, pondo numa linha gradual de desenvolvimento que os/as alunos/as devem atingir competências elencadas, a fim de se tornarem proficientes, o que é cobrado por avaliações institucionais e pela sociedade. São estipulados a série/o ano em que se deve alcançar a proficiência técnica preestabelecida.

As típicas frases “O/A aluno/a ainda não sabe ler”; “Mas não sabe nem escrever”, demonstram preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas, são exemplos de um modelo de letramento autônomo, diferente da visão de prática social, pois não há preocupação quanto à capacidade de ler atribuindo sentido ao que se lê, mas o foco é a decodificação. Quanto à escrita, pensa-se na tecnologia do código, de reproduzir as palavras de acordo com a norma padrão da língua, não em produzir textos a partir da compreensão de mundo, em uma percepção crítica acerca das questões sociais, em que os alunos/as possam ser autores de seus textos.

Tradicionalmente, dominar conceitos faz parte das práticas escolares, alinha-se à postura de poder posta por essa agência, em que se espera que o/a professor/a, visto/a nessa concepção como detentor/a do saber, transmita conceitos aos alunos/as, e que eles/as possam apreender esses saberes a fim de demonstrarem proficiência através de instrumentos avaliativos. Nesse arranjo, os Estudos do Letramento se distanciam, pois, na em sua concepção, o trabalho com as práticas de linguagem só pode ser desenvolvido considerando os contextos de produção, sob uma perspectiva social de interação humana.

Na esteira dessas investigações, destacamos a grande contribuição da estudiosa Magda Soares ao ensino brasileiro, destacamos as obras em que insere o letramento à prática da alfabetização, como também diferencia letramento e alfabetização. No livro “Alfabetização e letramento” (2003) percebemos já essa distinção quando nos traz uma reflexão sobre os processos de aquisição e de desenvolvimento da língua oral e escrita:

É preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. [...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever (Soares, 2003, p. 15).

Na distinção apresentada dos processos, entendemos que a aquisição da língua escrita é da natureza da alfabetização, ou seja, processo de aquisição do código linguístico escrito. Ao trazer a reflexão sobre o processo de desenvolvimento da língua, que ocorre de forma permanente, vem dialogar com o que entendemos por letramento, mesmo sem a autora fazer essa explicitação naquele momento.

Evidenciamos o crescente número de investigações que foram impulsionados a partir desses estudos em que os termos letramento e alfabetização aparecem interligados ou superpondo o letramento à alfabetização. Entre os estudos, estão livros, artigos e materiais direcionados à formação de professores/as, produzidos por Magda Soares, que desde 1998 insere em seus trabalhos os Estudos do Letramento juntamente com o processo de alfabetização – sendo sua obra mais recente “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020). Além disso, há outros/as pesquisadores/as – como Assolini, Tfouni (1999); Angela Kleiman (2002); Roxane Rojo (2006) – que se dedicaram e se dedicam ao tema.

Como já mencionamos, entre as pesquisadoras brasileiras que inicialmente se interessam pelo por essa área, temos a estudiosa Roxane Rojo, que além de dissertar sobre alfabetização e letramento, nos apresenta os Estudos do Letramento com uma reflexão sobre as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura enquanto instrumento de cidadania. Sobre as capacidades leitoras, afirma:

[...]mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Rojo, 2004, p.02).

De acordo com a afirmação da autora, podemos compreender o impacto social da escrita por meio do letramento, destacando a leitura nas práticas sociais e evidenciando a necessidade de promover o letramento à participação cidadã, pois para situações diversas de comunicação, capacidades diversas também são cobradas. Nessa reflexão, percebe-se a intrínseca relação do letramento prática social e o exercício da cidadania.

Embora Roxane Rojo tenha se dedicado inicialmente aos Estudos do Letramento, seguiu pesquisando sobre multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) e continua contribuindo para a educação brasileira ao investigar novas práticas demandadas pela multiculturalidade e pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação.

Muitas são as contribuições dessas autoras na disseminação dos Estudos do Letramento no Brasil, pois através de seus trabalhos percebemos uma mudança na concepção do ensino de língua portuguesa, inclusive alterações postas em documentos que regem a educação brasileira, refletindo em mudanças curriculares, como percebemos nos PCN, e posteriormente na BNCC, que recomendam o ensino das práticas de linguagem de forma a ultrapassar a mecanização da compreensão do código linguístico, ou seja, a BNCC focaliza a educação integral, holística. Quanto ao ensino de língua portuguesa, põe os gêneros discursivos como ponto de partida, situando as esferas discursivas, além de apontar a função social e propósito comunicativo do gênero.

Acreditamos que a compreensão do conceito de letramento ainda necessita de uma divulgação mais abrangente para que sua implementação se torne efetiva. É fundamental que todos os profissionais da educação compreendam plenamente a extensão dos Estudos do Letramento e as práticas sociais que eles viabilizam, tanto para o aprimoramento das competências linguísticas quanto para a formação integral do sujeito.

2.1 DOS SIGNIFICADOS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO LETRAMENTO⁶

Nos últimos anos (entre as décadas de 1990 e 2020), houve uma grande expansão dos Estudos do Letramento, inclusive sob a denominação Os Novos Estudos do Letramento nos países de língua inglesa. Todavia, conforme orientado por Kleiman (2008, p. 489), no Brasil, denominamos Estudos do Letramento, tendo em vista que “todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90”. Diversos/as pesquisadores/as desenvolveram e desenvolvem trabalhos na área, e é consensual que o termo “letramento” se refere ao uso da língua em atividades sociais, evidenciando seu caráter político, social, histórico e cultural.

Com a expansão das pesquisas, novos termos e noções também surgiram a partir do conceito de letramento, entre eles, destacam-se os múltiplos letramentos e os multiletramentos. Atentaremos às suas origens e aos seus objetivos primeiros a seguir.

A noção de múltiplos letramentos foi difundida por Street (1984) e outros estudiosos que construíram a concepção de letramento como prática social, e em oposição ao modelo autônomo de letramento posto por várias agências, passando a considerar, portanto, “outros” letramentos, valorizando a cultura e a história de comunidades que estavam à margem do

⁶ Título adaptado a partir do recorte do título da obra “Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita”, de Kleiman; Assis (2016).

letramento com L maiúsculo, idealizado por uma classe dominante, como único e importante a todos.

Segundo Street (2012, p. 71), “a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo”. Dessa forma, a compreensão de múltiplos letramentos refere-se aos saberes culturais diversificados da sociedade, tendo em vista que todas as pessoas são letradas em diferentes modos de participação social.

Sobre o conceito de multiletramentos, destacamos que este foi apresentado por um grupo de estudiosos, conhecidos por Grupo de Nova Londres (GNL), na década de 90, referindo-se às práticas de letramento relacionadas a canais, como, por exemplo, as novas tecnologias de informação e comunicação. Esses/as pesquisadores/as defendem a importância de letramentos para além do uso da palavra, ou seja, faz-se necessário acrescentar aspectos multissemióticos, uma vez que novos gêneros discursivos surgiram a partir de novos suportes.

O livro “Multiletramentos na escola” (2012), organizado pela autora Roxane Rojo e pelo autor Eduardo Moura, traça um breve histórico acerca do termo multiletramentos a partir do GNL⁷, Rojo e Moura apontam letramentos múltiplos em referência à multiplicidade das práticas letradas, enquanto multiletramentos fazendo menção à “multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (2012, p. 13). Dessa forma, compreendemos que o conceito vai além das práticas letradas: engloba a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos, considerando as múltiplas linguagens presentes nos textos.

Discorrendo sobre multiletramentos, na perspectiva das ressignificações do letramento, Kleiman e Sito (2016) ponderam sobre a diversidade de sistemas semióticos e a modalidade de comunicação bem como sobre a diversidade linguístico-cultural necessária à compreensão dos multiletramentos. Além disso, atentam sobre as várias linguagens que podem compor um texto, pois não podemos considerar apenas as palavras dispostas em um formato linear, há outras linguagens que compõem os gêneros que circulam na sociedade por meio de diversos suportes que permitem esta veiculação.

Percebemos o grande impacto causado pelas novas tecnologias da informação e comunicação no tocante às relações humanas e às mudanças causadas na humanidade. Com isso, novos letramentos são cobrados, desde o operar uma máquina até o ler, compreender e produzir uma infinidade de gêneros que emergiram e emergem em função desse novo modo de

⁷ Em 1996, em um Colóquio, o Grupo de Nova Londres discute e posteriormente publica o trabalho acerca da Pedagogia dos multiletramentos que destinam à escola a responsabilidade de desenvolver os letramentos que emergem na sociedade contemporânea.

nos comunicarmos. Destacamos o Grupo de Nova Londres como o berço dos estudos acerca dos multiletramentos que evidenciaram a necessidade de inserção dessas novas práticas de letramento no ensino.

Seguindo o percurso das conceituações que envolveram e envolvem o termo letramento, decidimos fazer algumas observações que consideramos pertinentes, pois essa explosão conceitual (Vianna *et al.*, 2016) pode dificultar a nossa compreensão.

Em um mundo globalizado e capitalista, vivemos na sociedade do desempenho, em que a produtividade e a eficiência na execução das tarefas são muito valorizadas. Com isso, nos é cobrada proficiência em diversos âmbitos das atividades humanas, e, por muitas vezes, somos reconhecidos/as socialmente como sujeitos capazes, letrados/as, à medida que conseguimos participar de práticas sociais de uso da escrita.

Nesse movimento de proficiência, em que o estado de ser “letrado/a” remete a ser competente, habilidades de vários campos foram relacionadas ao termo letramento e, assim, percebemos uma multiplicidade de áreas utilizando letramento como sinônimo de competência e de sapiência. Por exemplo, letramento jurídico, letramento acadêmico, letramento religioso, letramento literário, letramento digital, entre outros.

Não é nosso objetivo de pesquisa, por ora, nos aprofundarmos nessa discussão, mas consideramos importante trazê-la ao nosso trabalho. Seguindo nesse panorama de expansão conceitual, Vianna *et al.* (2016) defendem a inserção da noção de esfera discursiva bakhtiniana para auxiliar na categorização. Vejamos:

O conceito de esfera discursiva também é compatível com a teoria sociocultural dos Estudos do Letramento, uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica (Vianna *et al.*, 2016, p. 40).

Gostaríamos de salientar que compreendemos o letramento, no seu sentido plural, “letramentos”, pois são diversas as esferas da comunicação humana, e, com isso, entendemos que é nas práticas sociais que ocorrem os letramentos.

Mediante essas observações e análises de outrora, acreditamos que é possível fazermos uma ponte entre os Estudos do Letramento com algumas concepções do Círculo de Bakhtin, como o dialogismo inerente à formação do sujeito, a ideologia partilhada nos signos, a compreensão de que a comunicação humana só é possível através dos gêneros do discurso e que estes são reconhecidos socialmente como relativamente estáveis e pertencentes a determinadas esferas da comunicação humana.

Segundo Bakhtin (2003), os enunciados efetivam-se na interação humana, sob a forma de gêneros discursivos, que são relativamente estáveis por apresentarem, de acordo com a esfera da comunicação, características similares quanto ao conteúdo temático, estilo e à construção composicional. Relacionado aos Estudos do Letramento, podemos compreender que de acordo com as práticas sociais, nas esferas discursivas, determinados gêneros são reclamados, uma vez que o gênero atende a uma necessidade comunicativa.

Queremos destacar a relação de língua e ideologia apresentada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em que Volochínov insere um valor ideológico ao signo: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Volochínov, 2006, p. 31).

Dessa forma, percebemos um diálogo entre os Estudos do Letramento e os postulados do círculo de Bakhtin, pois estes estudos consideram a língua viva, ideológica e cultural, em situações reais de uso, de forma dialógica, além de compreenderem que todos os campos das atividades humanas estão ligados ao uso da linguagem e que nos comunicamos através dos gêneros do discurso.

Com esse entendimento, podemos apreender que é necessário reconhecer, compreender e produzir textos, orais e escritos, que determinadas esferas exigem para uma participação efetiva em dadas práticas sociais.

2.2 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTOS

São várias as agências de letramento, mas concordamos com Kleiman (1995) ao atribuir à escola o *status* de maior agência de letramento, pois cabe às instituições de ensino a responsabilidade de desenvolver o processo de aquisição do código linguístico, e, por isso, é importante adequar o ensino das práticas de linguagem à realidade concreta de uso.

Considerando a necessidade de domínio das práticas de linguagem para a participação cidadã, nos preocupamos e nos questionamos como a escola tem desenvolvido essa tarefa, que deve ter por objetivo o uso real da língua nas demandas que emergem enquanto práticas sociais. Segundo Vianna *et al.* (2016, p. 49), “as práticas de letramento exclusivamente escolares não são suficientes para que os/as jovens que frequentam essa instituição circulem ampla e autonomamente por práticas letradas de instituições diversas”. Obviamente, para que a fala supracitada faça sentido, é preciso presumir que o letramento escolar diz respeito às práticas de uso da escrita em contextos puramente escolares e que valoriza apenas a normatização da língua. Logo, é necessário repensar e ressignificar a forma de desenvolvimento dos conteúdos

programáticos, garantindo o direito à aprendizagem significativa para os/as estudantes, transformando e adaptando conteúdos às realidades deles/as e preparando-os/as para a atuação em práticas letradas fora da escola.

Reconhecemos a abrangência do uso social da escrita em contextos de letramentos e nos interessamos em realizar pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa ancorado nos Estudos do Letramento, pois como indica Street (2014), para compreendermos os significados do letramento na nossa realidade, é necessário mais trabalhos voltados ao letramento na comunidade, focando, portanto, nas implicações ideológicas, nas relações de poder, sem ter como única prioridade o desenvolvimento das práticas comunicativas.

A partir dos Estudos do Letramento, surgem novas inquietações sobre o fazer docente, uma vez que estes estudos sugerem uma mudança no ensino por considerarem a perspectiva social do uso da escrita. Logo, o desenvolvimento das práticas de linguagem passa a ser pensado a partir do uso real da língua com o objetivo de preparar os sujeitos à participação nas práticas sociais.

Para que haja mudanças no processo de letramento promovido na escola, julgamos ser preciso, além de formações continuadas para docentes com ampla discussão sobre os Estudos do Letramento, que o/a professor/a se identifique como agente de letramentos, ou seja, aquele que adota a prática social como princípio organizador do ensino; e ao assumir esse posto, possa a partir da realidade local, traçar seu planejamento situado nas demandas que emergem em suas salas de aula, considerando o caráter social da escrita e elencando prioridades. Para tanto, configura-se como uma complexa tarefa, pois é preciso “[...] determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve a partir da bagagem cultural diversificada dos alunos/as” (Kleiman, 2007, p.9).

Mediante o apresentado, reconhecemos a importância de inserir projetos de letramento para auxiliar o trabalho docente de forma situada, baseados nas necessidades locais, considerando os letramentos que os/as estudantes já possuem e promovendo sentido no desenvolvimento das práticas de linguagem.

2.3 PROJETO DE LETRAMENTO: O QUE É E COMO SE FAZ?

Para falarmos sobre projeto de letramento, é importante que tenhamos antes consciência acerca dos Estudos do Letramento, que consideremos o uso social da língua, entendendo letramentos inerentes às práticas sociais, e que é compreendamos que é preciso saber agir

discursivamente para poder participar efetivamente em dada prática social, considerando as diversas esferas da comunicação humana.

O projeto de letramento vai além do ensino das práticas de linguagem, eles surgem de acordo com uma demanda real e local, de forma situada, e tem como foco os letramentos que emergem em uma comunidade de acordo com as práticas sociais que lhes são inerentes. Segundo Kleiman (2000, p. 238) projeto de letramento é: “[...] conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de aluno e professor”.

Conforme posto pela pesquisadora, o projeto de letramento é uma prática social que explora o uso social da escrita, um estudo colaborativo em que professor/a e alunos/as ressignificam as práticas de linguagem, e a aprendizagem ocorre a partir das demandas que surgem no processo. Assim, de forma significativa, as práticas de leitura, produção textual e oralidade são desenvolvidas com os/as estudantes concomitantemente à aplicação do projeto e não se configuram como o objetivo principal do projeto de letramento. Segundo Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p.46): “[...] em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se busca a compreensão e as alternativas de solução”.

As autoras nos apresentam o projeto de letramento em diálogo com Kleiman (2002), reforçam nossa reflexão sobre a parceria entre professores/as e alunos/as a partir de algum problema social que desencadeia ações mediadas pela prática social da escrita, além de destacarem a construção identitária como um objetivo central no projeto de letramento.

Sobre esse processo colaborativo na efetivação do projeto, as pesquisadoras Oliveira; Tinoco; Santos (2011) nos trazem o conceito de comunidade de aprendizagem, no sentido de colaboração entre professores/as e alunos/as unidos/as em prol da construção do conhecimento e agindo como agentes de letramentos e de transformação da realidade que lhes cercam. Seguimos a concepção adotada pelas autoras sobre comunidade de aprendizagem, pois é nessa conjuntura em que discentes e docentes, de forma colaborativa, assumem seus papéis de agentes de transformação e que se torna possível desenvolver aprendizagens motivadoras e que façam sentido àquela comunidade, pois é uma aprendizagem situada. Aproveitamos para destacar as contribuições e a definição da aprendizagem situada: “ela é situada porque ocorre numa atividade, na qual contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 50-51).

De acordo com o exposto, projetos de letramento efetivam-se com o propósito de utilizar a escrita a partir da aprendizagem situada e significativa, com o fim de atuar em práticas sociais nas comunidades dos aprendizes, considerando aspectos sócio-histórico e cultural dos/as envolvidos/as, a partir de demandas locais. Utilizam-se, portanto, de uma perspectiva sociocultural de uso da escrita. Em outros termos, o objetivo desses projetos é “promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 58).

Após nos concentrarmos na compreensão sobre o que vem a ser projeto de letramento, observando os aspectos e princípios orientadores, dedicamo-nos a entender como é possível incorporar projetos de letramento ao ensino de língua materna, apesar dos percalços e das interdições que são postas à prática de ensino.

Tradicionalmente, o processo de ensino e aprendizagem era centrado no/a professor/a como detentor/a do conhecimento, que transmitia saberes aos discentes, desconsiderando os saberes que os/as discentes já possuíam e valorizando um currículo fechado e pensado por um grupo que decidia o que deveria ser ensinado e quais saberes eram importantes.

Romper com esses paradigmas tem sido uma tomada de posição de muitos estudiosos, como Paulo Freire, que influenciou e influencia vários/as pesquisadores/as e que muito contribuiu e contribui para uma transformação pela/na educação. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1974) tece diversas críticas ao modelo de educação “bancária”, centrada no acúmulo de conteúdos “depositados” pelo/a professor/a, e à concepção de aluno/a como tábula rasa, mero/a receptor/a, evidenciando a importância de considerarmos os saberes trazidos pelos/as estudantes antes de chegarem à escola, chamando a atenção para a necessidade de relacionar o conteúdo com a realidade em que eles estão inseridos/as.

Apesar das significativas mudanças sobre as concepções de ensino, inclusive postas em documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), ainda percebemos traços dessa pedagogia tradicional, em que na prática o/a professor/a aparece como centro no processo de ensino e aprendizagem e os conteúdos são preestabelecidos, em uma divisão e progressão do “mais fácil ao mais difícil”.

Inserir a proposta de um projeto de letramento ao ensino de língua materna, não é tarefa fácil, pois significa romper com o habitual. Para tanto, o/a professor/a precisa assumir o papel de agente de letramentos, construindo junto aos alunos/as oportunidades de aprendizagens. Dessa forma:

quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo (Kleiman, 2007, p.17).

Nos projetos de letramento, professores e professoras agem com autonomia, uma vez que é a partir de suas observações e diagnósticos sobre o grupo de estudantes e sobre o envolvimento da escola, ancorado nas bases etnográficas, que selecionam os saberes que presumem serem necessários à comunidade, promovendo aprendizagens situadas às práticas sociais que consideram significativas à formação e participação cidadã dos/das estudantes no cotidiano.

Ao assumirmos a prática social como eixo estruturante do currículo, nós, professores e professoras, nos deparamos com uma grande questão: quais objetos de ensino/conteúdos devemos desenvolver com nossos/as alunos/as? Sobre essa inquietação, Kleiman (2007) indica a importância de não nos exirmos de focar no impacto social da escrita, de considerarmos as transformações na sociedade em função das novas tecnologias e das novas formas de uso da escrita, afinal, é preciso aliar a função prática do texto à participação social. Portanto, antes de selecionarmos o gênero discursivo ao desenvolvimento das práticas de linguagem, temos que ponderar acerca de sua contribuição à vida real dos/as alunos/as.

Essa compreensão nos remete ao objetivo de formar cidadãos e cidadãs proficientes à participação nas práticas sociais, com possibilidades de atuarem e promoverem mudanças na sociedade. Para tanto, ler, compreender e produzir textos orais e escritos de acordo com as esferas discursivas se tornam essenciais. Seguindo essa orientação, reforçamos nosso entendimento e retomamos a ideia já apresentada, fundamentada em Bakhtin (2003), sobre a comunicação humana ocorre através dos gêneros do discurso e sobre eles circularem nas esferas sociais. Reforçando a importância dos gêneros discursivos no projeto de letramento,

a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social- os gêneros- sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (Kleiman, 2007, p.17).

Entendemos que no projeto de letramento, não se deve selecionar o gênero discursivo como conteúdo, ou seja, não se deve restringir o ensino à estrutura do gênero, mas utilizá-lo em

prol dos objetivos elencados no projeto. A problemática inicial abre espaço para que eventos de letramento ocorram no desenvolvimento do projeto, pois os/as estudantes terão acesso ao gênero que se aplica à situação discursiva, e nesse processo as práticas de linguagem serão desenvolvidas e a proficiência acerca do gênero em evidência fará parte do objetivo de ensino.

Neste modelo de trabalho, focado no uso social da escrita, a favor da formação cidadã e autonomia do sujeito, o/a professor/a, como já mencionado, é agente de letramento e extrapola a função de mediador/a do processo, visto que

o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (Kleiman, 2007, p. 21).

Importante nos atentarmos à urgência da formação de professores/as para que possam se identificar e atuar como agentes de letramento. Dessa maneira, será possível objetivar a formação cidadã dos/as estudantes e preparação para a vida real, fazendo com que o desenvolvimento das práticas de linguagem faça sentido e com que possam participar de forma efetiva em determinadas práticas sociais. Mediante o exposto, compreendemos que o trabalho com projeto de letramento é desafiador, mas também entendemos que é um exercício grandioso, significativo para todos os envolvidos e pode transformar realidades.

2.4 PRÁTICAS DE LINGUAGEM, GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO

Na efetivação desta pesquisa, foi necessário nos apoiarmos em princípios e perspectivas que pudessem sustentar nossa compreensão sobre a língua: viva, dialógica, interacional, histórica, ideológica e cultural. Dessa forma, alinhamo-nos à perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem como aparato teórico-metodológico ao trabalho de desenvolvimento das práticas de linguagem, assim como afirma Marcuschi (2008) ao dizer que

não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. Daí a linha geral do curso na perspectiva sociointeracionista já frisada acima. Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum (Marcuschi, 2008, p.23, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o trabalho com as práticas de linguagem extrapola a decodificação estrutural da língua, pois essa é compreendida como uma atividade interativa e dialógica, considerando os aspectos social, histórico e cultural nas práticas de linguagem. Ainda citando Marcuschi (2008, p. 240): “a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação”.

E é compartilhando da compreensão destacada sobre a produção textual e a leitura, posta por Marcuschi, que nos identificamos com a perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua, de modo a incorporar os princípios dessa abordagem na nossa prática docente no tocante ao trabalho de desenvolvimento das práticas de linguagem.

Destacamos, ainda, as pesquisas de Antunes (2021) que enfatizam sua concepção interacionista sobre a língua, apresentando a escrita e a leitura como atividades interativas em uma relação cooperativa.

Koch; Elias (2022) também inserem em seus estudos o princípio interacionista como uma concepção a incorporar no processo de desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Para elas, nesse processo interacional de comunicação, o “outro” está sempre implicado, bem como o contexto da comunicação. Sobre o trabalho da escrita, destacam: “o produtor de forma não linear ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (Koch; Elias, 2022, p.34). Além do interacionismo na escrita, as autoras destacam a prática de produção textual como um processo, princípio também assimilado por nós e inserido na nossa prática docente.

Sabemos que o exercício de escrita não é simples e que várias habilidades são necessárias para esse processo: o que escrever, para quem escrever, qual formato e quais combinações são necessárias para alcançar os objetivos dessa produção. Sobre a complexidade da escrita, destaca Soares (1995, p. 09): “escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas”. Nessa colocação, percebemos o quanto é requerido à prática de produção textual.

Quanto à leitura, o processo de compreensão do texto⁸ também requer habilidades cognitivas e metacognitivas, afinal, o sentido dado ao texto não está inscrito na superfície textual. Conforme Antunes, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua, principalmente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (2021, p.67).

⁸ Texto aqui está sendo apresentado como evento comunicativo, conforme Marcuschi (2008).

E assim, concluímos que as práticas de leitura e escrita são atividades de interação entre sujeitos, consideradas situações de comunicação, ou seja, o contexto em que o discurso se realiza. Salientamos, ainda, que é consensual entre os estudiosos aqui destacados a compreensão de que a realização dos textos, ou, como preferimos nos reportar, o acontecimento da comunicação, se dá por meio dos gêneros textuais (conforme nomenclatura adotada por Marcuschi), ou gêneros discursivos (como denominados por Bakhtin), denominação que adotamos no nosso trabalho.

Partindo do conceito de gêneros do discurso apontado por Bakhtin,

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso (Bakhtin, 2003, p. 279).

De acordo com o autor, comunicamo-nos através dos gêneros do discurso, os quais são relativamente estáveis e que atendem às especificidades de determinadas esferas da comunicação humana. A partir dessa compreensão, concedemos aos gêneros do discurso o lugar determinante nas práticas de linguagem, por exemplo, nas práticas da escrita, é o gênero que vai determinar o “como” escrever. Citando Antunes (2021, p. 48): “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”.

Reafirmamos, portanto, a centralidade dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa, objetivando o desenvolvimento das práticas de linguagem. Ponderamos, ainda, que o trabalho deve ser situado à realidade em que os/as estudantes estão inseridos/as, assumindo a concepção sociointeracionista e dialógica da língua, com as práticas de linguagem sendo compreendidas de forma processual.

E seguindo os princípios apresentados, consideramos que é preciso propiciar às/aos estudantes um ensino situado e pautado na promoção das práticas leitura, escrita e oralidade, afinal, para uma efetiva participação nas práticas sociais, é necessário que possamos ser capazes

de ler (compreender) e produzir diferentes textos em diferentes contextos, ou seja, em diferentes esferas da comunicação humana.

2.5 ANÁLISE DO DISCURSO: ABORDAGENS CRÍTICAS

Nosso trabalho também está ancorado nos estudos sobre o discurso. Nos valem, portanto, de teóricos que desenvolveram abordagens críticas em relação à análise de discurso.

Situando essas abordagens, as teorias sobre o discurso se desenvolvem rompendo com o Estruturalismo e o Gerativismo, como áreas que consideram a língua, o sujeito e a história. Conforme apresenta Orlandi (2020, p. 17), “nos anos 60, a Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. Ainda sobre o objeto e método da Análise do Discurso:

A Análise do Discurso se consolida como área que toma como objeto “o discurso”, compreendendo a intrínseca relação entre sujeito, língua, sociedade e história, com teoria, método e procedimentos analíticos próprios, descartando uma visão puramente estrutural do texto, considerando o além das palavras, ponderando a função-autor, condições de produção, sentidos, significações e ressignificações (Pimentel, 2023, p. 1247).

O nosso interesse de arremeter nossa pesquisa à Análise do Discurso (AD) é justamente pelas possibilidades de análises que esse esteio oferece ao sujeito do discurso que se mostra nas práticas sociais por meio das práticas discursivas. Gostaríamos de demarcar a concepção de sujeito adotada por nós, o sujeito ideológico apresentado por Michel Pêcheux, que desenvolve seus trabalhos apoiado na concepção de Louis Althusser acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE): “só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (Pêcheux, 2009, p. 135). Assim, é possível compreender que as práticas sociais são atravessadas por ideologias e que elas têm como foco o sujeito.

Embora a abordagem da Análise de Discurso Pêcheutiana venha da tradição francesa, compreendemos como uma forma de abordagem crítica à Análise do Discurso, como nos aponta Fairclough (2016, p. 54): “Michel Pêcheux e seus colaboradores [...] desenvolveram uma abordagem crítica à análise de discurso que, como a linguística crítica, tenta combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual”. Em outras palavras, Pêcheux atribui à linguagem a materialização da ideologia, isto é, o discurso é, portanto, ideológico.

Salientamos que a teoria social do discurso de Pêcheux foi desenvolvida considerando os AIE e as Formações Discursivas (FD) que lhes orientam. Para uma melhor compreensão, gostaríamos de compartilhar definições sobre Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva:

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos - falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (Pêcheux, 2009, p. 147).

De acordo com o exposto, podemos compreender “formações discursivas” (FD) como lugares sociais em que subjazem uma “formação ideológica” (FI) compartilhada. Nessas FD circulam discursos que promovem a subjetivação do sujeito, ou seja, o sujeito é objetificado como tal, a partir dos discursos que produz. Em outros termos, os AIE, basilares nos estudos de Pêcheux, são mecanismos fundidos sob ideologias, pertencentes a uma FI, e são as FD que asseguram a reprodução ideológica.

Destacamos, ainda, a colaboração da autora Eni Orlandi quanto à relação de ideologia, linguagem e sujeito:

O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo, o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia (Orlandi, 2020, p. 93-94).

Conforme a autora, a ideologia é materializada no discurso, por meio da relação pensamento, linguagem e mundo em que o sujeito se constitui e significa. Percebemos em Orlandi (2020) e Pêcheux (2009) o diálogo quanto à compreensão de que não existem discursos vazios; há, portanto, uma unidade na percepção de que é por meio da linguagem que a ideologia subsiste e que está intimamente ligada ao sujeito.

Na esteira dessas abordagens acerca do discurso, sujeito, ideologia e reprodução ideológica, inserimos os princípios defendidos por van Dijk (2020) que consideramos relevantes à nossa pesquisa. Antes de nos aprofundarmos nas questões teóricas, julgamos ser pertinente situar os estudos do autor. Apesar de seus trabalhos serem classificados como filiados à Análise de Discurso Crítica (ADC), ele mesmo sugere o termo Estudos Críticos do Discurso

(ECD) alegando que, muitas vezes, a abordagem da ADC é compreendida apenas como um método para analisar o discurso, que não é esse o fazer científico dos ECD:

Embora o rótulo Critical Discourse Studies (CDS) ou, em português, Análise Crítica do Discurso (ACD) seja agora amplamente adotado, gostaria de propor uma mudança dessa expressão para Critical Discourse Studies (CDS), isto é, Estudos Críticos do Discurso (ECD) por uma série de razões óbvias. A principal razão é que os ECD não são, como frequentemente se presume-especialmente nas ciências sociais-, um método de análise do discurso. Não existe esse tipo de método (van Dijk, 2020, p. 10, grifos do autor).

Sobre as contribuições de van Dijk, destacamos, a triangulação discurso- cognição- sociedade como dimensões indissociáveis à análise da reprodução discursiva do poder. O autor insere a cognição como elo entre a sociedade e o discurso, pois não é possível relacionar esses dois aspectos sem a dimensão cognitiva pessoal e coletiva no processo de formação e controle social. Além dessas três dimensões, a história e a cultura também aparecem como pontos fundamentais nas pesquisas nos ECD, como é possível observar abaixo:

[...] essa ligação direta não existe: não há uma influência direta da estrutura social sobre a escrita ou a fala. Antes, estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas e representadas por membros sociais, por exemplo, como parte de sua interação cotidiana. É essa (subjetiva) representação, esses modelos mentais de eventos específicos, esse conhecimento, essas atitudes e ideologias que, no fim, influenciam os discursos e outras práticas sociais das pessoas. Em outras palavras, a cognição pessoal e social sempre medeia a sociedade ou as situações sociais e o discurso (van Dijk, 2020, p. 26).

Dialogando com as concepções de van Dijk que aqui apresentamos, ressaltamos que entendemos a relação entre discurso e poder como ação de um grupo dominante, que, por meio do abuso de poder, impõem padrões representacionais sociais, naturalizando desigualdades e promovendo a injustiça social, ou seja, grupos dominantes proferem e validam os discursos públicos em uma tentativa de controlar as pessoas. A cognição pessoal e social interpõe-se entre a representação social e o discurso, pois o discurso é processado por meio da dimensão cognitiva. Salientamos que a concepção de dimensão cognitiva desenvolvida nos trabalhos de van Dijk remete ao social, considerando o contexto no processamento do discurso, como é possível observar na citação abaixo:

O processamento de discurso não se constitui em mero evento cognitivo. É claro que isso é óbvio. Entretanto, partiremos primeiramente do pressuposto de que, aqui, as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas. Em outras palavras, o modelo cognitivo deverá dar conta do fato

de que o discurso, e conseqüentemente o processo de compreensão do discurso, são processos funcionais dentro do contexto social. Chamaremos de pressuposto da funcionalidade (social) (van Dijk, 2022, p. 17).

Relacionamos as dimensões propostas por van Dijk em harmonia com o disposto por Orlandi (2020) no início desta seção acerca da interpelação do sujeito ideológico, que destaca a língua como base da formação ideológica e que é no processo discursivo que a ideologia relaciona pensamento, linguagem e mundo.

Enfatizamos que o nosso trabalho segue em direção à transformação social, logo, nos interessa estudar as causas e efeitos de um sistema social marcado por desigualdades. Por ora, concentramo-nos nas desigualdades postas entre homens e mulheres, observando os mecanismos de reprodução discursiva em prol da legitimação das diferenças impostas pelo sistema patriarcal opressor. Além disso, compreendemos como esse abuso de poder ganha forças, trabalhando a favor da desconstrução desses ideais estereotipados que servem às elites dominantes.

Percebemos que os Estudos Críticos do Discurso dialogam e nos dão suporte ao que propomos, à mudança, ao empoderamento a favor de grupos dominados, no nosso caso, esse grupo se refere às mulheres, como o exposto por Van Dijk acerca de pesquisadores/as da área dos ECD: “eles não meramente estudam os problemas ou formas sociais de desigualdade porque são coisas “interessantes” para estudar, mas também estudam com o propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica em favor dos grupos dominados” (2020, p. 16).

Fairclough (2016) também destaca a mudança social como princípio fundante dos ECD, ou como comumente nomeamos, de Análise Crítica do Discurso (ACD). O teórico anuncia a mudança nas ordens do discurso, inevitavelmente, novas hegemonias surgem em função de mudanças sociais e culturais, portanto, a mudança discursiva é parte da mudança social. Desse modo, apresenta a prática discursiva como capaz de contribuir com a reprodução da sociedade, como também capaz de contribuir com a sua transformação. Vejamos:

Um evento discursivo pode ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais de gênero e pode, portanto, ligar-se a convenções problematizadas, ou pode ser uma contribuição para a transformação dessas relações mediante a luta hegemônica (Fairclough, 2016, p. 133).

Além de compreendermos as práticas discursivas capazes de promover a mudança social em conformidade com o teórico, também compartilhamos das concepções acerca do discurso:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 94-95).

Para nós, o discurso é histórico, ideológico, socialmente constituído nas práticas sociais e materializado pela língua, através de textos que são processados por meio da dimensão cognitiva pessoal e coletiva. E, dessa forma, o discurso é uma prática capaz de representar, significar o mundo, bem como é capaz de transformar realidades.

Diante dessa breve discussão acerca dos Estudos Críticos do Discurso percebemos que esse aporte teórico permite compreender o discurso situado nas práticas sociais em que ideologias são veiculadas e sujeitos são formados, tornando possível a formação de pessoas críticas e capazes de exercerem a cidadania de forma consciente.

3 EMPODERAMENTO FEMININO

O termo empoderamento tem sido frequentemente atrelado às condições de poder, melhor dizendo, a situações em que indivíduos ou grupos estão reclamando condições de poder. É na perspectiva de exigir o poder feminino que trazemos o termo empoderamento ao nosso trabalho, remetendo ao longo período de negação de poder à mulher, pelo simples fato de ser mulher. Importante destacarmos que não estamos tratando de doar poder, mas estamos falando de um movimento interior de “se dar” poder, isto é, é uma percepção da capacidade interna adquiri-lo, que se mostra por meio de uma postura de enfrentamento à opressão.

Queremos ressaltar que na relação opressor e oprimido nem sempre há uma identificação/percepção, por parte do oprimido, de sua condição. Berth (2019) aponta a imersão na realidade opressiva como causa dessa incapacidade de percepção do oprimido. Trazendo ao contexto da opressão feminina, muitas mulheres não se enxergam como oprimidas, pois na realidade na qual estão inseridas há uma naturalização quanto à diferença de gênero, e, com isso, a dominação masculina segue em direção ao apagamento da mulher nas relações de poder.

Consideramos importante conceituar empoderamento na perspectiva feminista, pois será a concepção adotada por nós. De acordo com a estudiosa feminista Sardemberg (2006, p. 2), no trabalho intitulado “Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista”, ela demonstra contribuições acerca da compreensão do empoderamento de/pelas mulheres ao dizer que “o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas”.

Nesse sentido, procurando assumir o controle de suas vidas e de seus corpos, visando o fim do sistema patriarcal vigente, que ativistas dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero têm feito uso do termo empoderamento, relacionando-o à resistência feminina frente à dominação masculina. Citando contribuições da pesquisadora Batliwala, que incorpora os postulados de Sharma, apresentamos a compreensão do termo empoderamento ligado às ações de resistência:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que

marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (Batliwala, 1997, p. 193).⁹

De acordo com o apresentado, o empoderamento pode ser compreendido como um termo plural, que se refere a ações individuais e coletivas e que é parte do reconhecimento dos oprimidos sobre as forças de opressão que os condicionam, à medida que avançam na desconstrução dessas forças opressoras em um movimento de resistência. Ele objetiva a transformação social por meio da equidade, que tem por base a percepção das desigualdades e caminha em direção à superação dessas diferenças, no caso do empoderamento feminino o fim é a igualdade entre homens e mulheres.

Por objetivarmos promover o empoderamento feminino entre/com as jovens estudantes, além de conscientizarmos os alunos do sexo masculino sobre as causas das desigualdades de gênero e a percepção da urgência do empoderamento feminino para o beneficiamento de toda a sociedade, achamos necessário compreendermos as causas da falta de autonomia e de poder feminino, já que nos situamos sócio-historicamente no século XXI, e, que, infelizmente, ainda estamos reclamando igualdade entre os sexos, visto o enraizamento de concepções machistas e opressoras.

Seguimos em uma reflexão acerca da condição da mulher frente ao homem na sociedade, de forma a observarmos a história, verificando, inclusive, o apagamento delas em várias esferas da atividade humana nesse fluxo histórico. Para tanto, a seguir discutiremos sobre as representações da mulher e a estrutura denominada patriarcado.

3.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER E A CRIAÇÃO DO PATRIARCADO

Antes de emprendermos uma análise acerca dos papéis e comportamentos preestabelecidos para homens e mulheres na sociedade, trazemos contribuições da historiadora e professora Gerda Lerner, que dedicou parte de seus estudos à história da mulher, colaborando com a construção de um currículo sobre a temática, inclusive estabelecendo o primeiro

⁹ Tradução nossa. “ El término empoderamiento se refiere a una gama de actividades que van desde la autoafirmación individual hasta la resistencia colectiva, la protesta y la movilización para desafiar las relaciones de poder. Para los individuos y los grupos en los que la clase, la raza, la etnia y el género determinan su acceso a los recursos y al poder, el empoderamiento comienza cuando reconocen las fuerzas sistémicas que los oprimen, así como cuando actúan para cambiar las relaciones de poder existentes. El empoderamiento, por tanto, es un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistémicas, que marginan a la mujer y a otros sectores en desventajas en un contexto dado”.

programa de graduação em História da Mulher no Sarah Lawrence College nos Estados Unidos da América (EUA).

Na obra “A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens” (2021), a autora observa antigas civilizações que originaram modelos civilizatórios do ocidente, mais especificamente das fontes mesopotâmicas e hebraicas e demonstra que o determinismo da subordinação feminina advém de um longo processo histórico pelo qual o patriarcado se estabeleceu. Compartilhamos a definição defendida pela autora acerca do patriarcado:

[...] significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que mulheres são privadas de acesso a esse poder (Lerner, 2021, p. 290).

A definição sobre o patriarcado, no sentido mais amplo, que a autora defende, refere-se não apenas ao tradicional significado de sistema que deriva das civilizações grego e romana, em que o homem exercia o papel de chefe da família com poderes sobre mulheres, crianças e escravos. Essa definição acrescenta à compreensão desse sistema, a manifestação e institucionalização do domínio masculino, acentuando as relações desiguais de poder entre os gêneros.

E seguimos nos questionando: mas, afinal, como, quando e por que o patriarcado se estabeleceu como padrão nas sociedades contemporâneas? Sob que circunstâncias as mulheres foram subjugadas, e mesmo assim, participaram e participam da preservação desse sistema que as oprime? É consciente por parte das mulheres a participação na perpetuação do patriarcado? Esses são alguns dos questionamentos acerca da história de opressão das mulheres pelos homens que nos inquietam e nos fazem refletir sobre a condição atual desse grupo, pois, lamentavelmente, ainda vivemos em uma sociedade sexista, em que a mulher é subjugada, desrespeitada e lhe é cobrada a submissão nas relações humanas, demonstrando, assim, a prevalência da desigualdade de gênero.

A historiadora destaca, ainda, que foi a partir do modelo de submissão imposto às mulheres que o homem passou a escravizar outros homens e a naturalizar essa relação. Ressalta-se, também, o sistema de coisificação da mulher, transformando-as em mercadoria. Muitas sociedades tribais faziam uso dessa prática, e a endogamia passa a dar espaço à exogamia¹⁰ por

¹⁰ Endogamia se refere à união/casamento consanguíneo e exogamia à união/casamento entre membros de grupos não aparentados. Dialogamos com o trabalho de Lévi-Strauss (1982), “As estruturas elementares do parentesco”, em que empreende estudos etnográficos à compreensão da condenação do incesto e a formação da família a partir da exogamia.

perceberem quão vantajoso era negociar suas fêmeas e assim fechar alianças com outras tribos. Nesse comércio, eram elas que deixavam suas famílias, pois se fosse o contrário,

os homens seriam capazes de atos de violência contra os integrantes da tribo estranha; [...] As mulheres, por outro lado, seriam coagidas com mais facilidade, muito provavelmente por meio do estupro. Uma vez casadas ou mães, seriam leais aos filhos e aos parentes dos filhos, e assim criariam laços fortes com a tribo de afiliação. Foi assim, de fato, que a escravidão se desenvolveu ao longo da história (Lerner, 2021, p. 78).

Essa reificação da mulher, de certa forma, conserva-se na constituição do modelo do casamento heterossexual, tradicionalmente imposto à nossa civilização, em que a troca dá-se na forma de comércio camuflado, gerando alianças e atendendo aos interesses dos homens que as comercializam pais, irmãos, avós, tios, esposos, sogros. Afinal, nesse comércio a mulher é apenas o objeto da transação entre grupos de homens.

Ao usarmos o termo “troca de mulheres” ponderamos os estudos etnográficos de Lévi-Strauss (1982) acerca da estruturação da família, da propriedade privada, em que observou, no processo da condenação do incesto/da endogamia e da inserção da exogamia nas civilizações, uma forma vantajosa de fortalecimento de alianças entre homens dos grupos por meio do casamento. O trabalho de Lévi-Strauss destaca que a cultura da troca de mulheres marca substancialmente o processo de subordinação delas e, com isso, a divisão de tarefas é pautada a partir da dominação masculina.

Nessa esteira, gostaríamos de apontar o estudo de Engels (2023) sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado como fonte para nos ajudar a compreender as relações de subordinação impostas às mulheres. Segundo o autor,

o desmoronamento do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução (Engels, 2023, p. 69).

A perda do direito materno sobre os filhos aparece com a invenção do casamento monogâmico imposto às mulheres¹¹. A descendência dos filhos e filhas, que era contada a partir da linhagem das mulheres, passou a ser requerida pelos homens e, assim, os descendentes passaram a pertencer aos pais. Ao mesmo tempo, esses passaram a criar leis para assegurar a

¹¹ Constitucionalmente, em algumas civilizações atuais a poligamia por parte dos homens é regulamentada e em países que a poligamia é criminalizada, os homens, muitas vezes, possuem relações extraconjugais. São práticas naturalizadas e aceitas até hoje, fato que não ocorre quando é a mulher que pratica essas ações dentro do casamento.

castidade/fidelidade feminina e para garantir sua prole sob a certeza da paternidade, fato que para Engels foi primordial à constituição do patriarcado.

Engels ainda acrescenta que a monogamia surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, evidenciando a divisão do trabalho e a divisão de classes a partir dessa relação matrimonial nos moldes patriarcais: “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (Engels, 2023, p. 79).

Sabemos que a obra dele, juntamente com Marx¹², é a ancoragem do materialismo histórico e que, no desenvolvimento de suas teses, a relação homem e mulher aparece central em suas formulações. Além disso, conceitos acerca da divisão do trabalho, divisão de classes e o antagonismo do sistema oprimido *versus* opressor, fundamentam-se considerando as relações divisórias na família patriarcal em que o homem exerce a função de opressor frente à mulher, oprimida.

Essa naturalização da divisão dos sexos é descrita por Bourdieu (2022) como produto de uma máquina simbólica a favor da ordem social e ratifica a dominação masculina através da violência simbólica, uma vez que segundo o teórico:

a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus*¹³ dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 2022, p. 22).

Usando da terminologia de violência simbólica, compreendemos que, por meio de mecanismos sutis, são engendrados na consciência social coletiva a naturalização da subordinação feminina e a aceitação da dominação masculina sem haver necessidade de justificativas, pois pertencem à ordem das coisas.

Percebemos nessa problemática, resíduos das representações simbólicas construídas também na civilização grega em que a mulher era inferiorizada por efeito de naturalização, como podemos apreciar nas acepções de Platão, na República ([séc. 4 a.C.] 2003), e com seu discípulo Aristóteles na Política (1997). Essas obras tratam das relações humanas, e a mulher

¹² Nos referimos à obra “Ideologia Alemã”.

¹³ Bourdieu usa o termo *habitus* para designar sistemas inconscientes que as suas estruturas correspondem às próprias categorias de pensamento e os indivíduos utilizam para entender o mundo.

está colocada abaixo do homem, concepções que foram e ainda são propagadas na sociedade atual.

Nesse debate, destaca-se a Igreja Católica Apostólica Romana como poderosa instituição responsável por disseminar ideologias de submissão feminina a favor de uma sociedade machista e patriarcal. Por meio de um discurso divino, a Igreja descreve o comportamento ideal para a humanidade, discriminando os papéis de cada gênero mediante a vontade de Deus, e o inferno surge como sentença para aqueles/aquelas que se rebelam contra a palavra santa e cometem pecados. A ideia de pecado, de inferno e julgamento por um deus, que muitas vezes é apresentado como vingativo, é assustadora e assume importante papel na formação do sujeito a partir dos ideais propagados.

Dentre tantas passagens na Bíblia que determinam/pregam sobre a subalternação feminina, selecionamos nas palavras do apóstolo Paulo, mais especificamente na primeira epístola a Timóteo, o modelo ideal/requerido por Deus na relação homem-mulher:

A mulher ouça a instrução em silêncio, com espírito de submissão. Não permito à mulher que ensine, nem que se arrogue autoridade sobre o homem, mas permaneça em silêncio. Pois, o primeiro a ser criado foi Adão, depois Eva. E não foi Adão que se deixou iludir, e sim a mulher que, enganada, se tornou culpada da transgressão. Contudo, ela poderá salvar-se, cumprindo os deveres de mãe, contanto que permaneça com modéstia na fé, na caridade e na santidade (I TM, 2:11-15).

Nessa passagem, a mulher aparece como pecadora, e que, para sua salvação, deve entregar-se à sua sorte: submissa, silenciada, cumpridora dos deveres de mãe, esposa e “santa”, sendo negado o direito ao prazer. São muitas as representações simbólicas em livros religiosos, que embora tenham costumes e deuses diferentes, apresentam a mulher oprimida, subjugada, castrada em muitos manuais religiosos. Encontramos raras exceções, a exemplo das religiões de matriz africana em que há a representação do poder feminino entre as divindades (Santos, 2008).

Outro ponto relevante é o apagamento na história, tendo em vista que só as pessoas do sexo masculino protagonizaram os eventos emblemáticos, restando às pessoas do sexo feminino aparecem como figurantes, sem oportunidade de atuação e visibilidade. Sobre essa dificuldade de registros da mulher na história, afirma Perroux (2019, p. 21): “para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios desfeitos, seus arquivos,

destruídos”. Fato também apontado por Beauvoir (2019, p. 16): “não têm passado, não têm história, nem religião própria”.

Para Simone de Beauvoir (2019), o fato de a mulher não ter história própria advém da humanidade ser masculina e o homem definir a mulher em relação a ele, e não a mulher em si, porque, na verdade, elas não são consideradas seres autônomos. Ou seja, o homem é o Sujeito Absoluto e a mulher é o Outro. Mais adiante, a autora reflete sobre esse grupo oprimido em particular e destaca que, diferente das outras classes exploradas, há uma dificuldade nas mulheres de usar o pronome “nós”, justamente por não terem história própria, como ocorre com a classe subalternizada de operários/as, negros/as.

Esse apagamento pode estar associado ao longo período de proibição da participação das mulheres em espaços públicos, e, com isso, a educação formal, escolarizada, era privilégio dos homens (brancos e livres). Ler e escrever foram, por muito tempo, práticas exclusivamente masculinas. Segundo Beauvoir (2019, p.19): “legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra”.

Assim, fica evidente que foram os homens que escreveram a história, supervalorizando o poder masculino, disseminando o sistema patriarcal e conseqüentemente subjugando as mulheres através de vários recursos, inclusive por meio de livros considerados sagrados. Dessa forma, podemos questionar as leis e as concepções que submetiam e submetem-nas a um patamar de inferioridade e castração de direitos.

Considerando os estudos até aqui apresentados, conseguimos encontrar um encaminhamento às respostas de nossas inquietudes. Conhecer o processo histórico de criação da nossa civilização nos faz entender que o determinismo biológico, natural, usado como argumento para naturalizar as diferenças de gênero, é uma construção social, que por meio de mecanismos de disseminação das ideologias dominantes fortaleceram o sistema patriarcal e a dominação masculina, afinal, muitas foram as instituições que trabalharam unidas na tentativa de eternização desse sistema opressor – a Igreja, Família, Estado e suas grandiosas ramificações.

A partir desse percurso, discutiremos, na seção seguinte, as articulações necessárias entre as práticas de letramento e o empoderamento feminino, objeto de investigação deste estudo.

3.2 A PREMÊNÇA DO LETRAMENTO PARA O EMPODERAMENTO FEMININO

Nos parece certo que a determinação do ser homem e do ser mulher está inscrita em uma construção social naturalizada a partir de arquétipos pensados de acordo com os ideais dominantes, agindo no inconsciente social, em um processo de inversão de causas e efeitos, estabelecendo padrões comportamentais, designando, portanto, papéis sociais aos indivíduos "machos", e algumas classes de papéis sociais para indivíduos "fêmeas"¹⁴. Dessa forma, como diz Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (2019, p. 11). Há um processo de ensino de como desempenhar cada performance de gênero, afinal, desde a infância isso nos é imposto por meio de vários mecanismos/instituições.

Segundo Maria Luiza Heilborn, as atitudes e ações das pessoas que se diferenciam através do sexo variam de sociedade para sociedade, de tempos em tempos:

O comportamento esperado de uma pessoa de um determinado sexo é produto das convenções sociais acerca do gênero em um contexto social específico. E mais, essas ideias acerca do que se espera de homens e mulheres são produzidas relacionalmente; isto é: quando se fala em identidades socialmente construídas, o discurso sociológico/ antropológico está enfatizando que a atribuição de papéis e identidades para ambos os sexos forma um sistema simbolicamente concatenado (Heilborn, 2013, p. 12).

Dessa forma, entendemos gênero como realização cultural, ou seja, conjunto de características socioculturais atribuídas às pessoas de acordo com o sexo a que pertencem sob forma diferenciada para cada sexo¹⁵. Compreendemos, ainda, que as relações de gênero se realizam culturalmente por ideologias de uma dada época, pois carregam em si uma bagagem cultural e ideológica que é disseminada por várias esferas de nossa sociedade.

Já que conseguimos nos aproximar de respostas sobre a origem, os meios e fins do sistema opressor e patriarcal em que nossa sociedade foi forjada, é urgente um trabalho de desconstrução de arquétipos e ideologias alienantes que sustentam esse sistema machista e desigual. Nesse momento, acreditamos que um meio promissor para essa desconstrução é através da educação, logo, a escola, como importante agência de letramentos, pode contribuir com a formação de uma sociedade mais igualitária em que mulheres e homens gozem dos mesmos direitos e possam ocupar espaços iguais, com tratamentos iguais, sem que precisem a todo momento se policiar e se impor para que tenham o aceite e o respeito.

¹⁴ Macho e fêmea na percepção social dos sexos.

¹⁵ No nosso trabalho utilizamos o termo gênero interligado ao feminino e masculino, centrando nossas discussões em pautas feministas.

A autora bell hooks (2022) nos alerta sobre a necessidade de uma educação feminista de base para uma consciência crítica que esteja presente em vários níveis de ensino, uma vez que o feminismo é para todas as pessoas e tem a ver com liberdade, e acrescenta: “porque o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade (bell hooks, 2022, p. 161).

Essa luta contra o sexismo não é anti-homem, portanto, faz-se necessário que homens e mulheres sejam implicados/as nesse movimento que vai além da luta dos direitos civis para mulheres, busca implantar políticas que protejam, reparem e garantam direitos privados por tanto tempo, ou seja, uma transformação na forma de conceber os sexos, ações que beneficiam a sociedade como um todo. Ainda citando hooks (2022, p. 31): “conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos¹⁶ para mulheres. [...] Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir”.

Mediante tais contribuições, acreditamos que é indispensável um trabalho por parte da escola em prol de uma educação que conscientize crianças e jovens de ambos os sexos acerca da natureza igual entre homens e mulheres, dando condições para um posicionamento crítico e distanciamento de concepções cristalizadas acerca da desigualdade entre os sexos.

Aliado na promoção de uma sociedade mais igual, o Marco de Ação da Educação 2030 destaca a igualdade de gênero como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), previsto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2016), objetivo que delega, também à escola, a responsabilidade de promover ações que culminam em letramentos necessários a alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas.

Partindo da premência de letramentos a favor do empoderamento feminino, dialogamos com concepções da pedagogia feminista, pois como destaca Louro (1997, p. 114-115): “essas formulações permitem que se inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a "conscientização", a "libertação", ou a "transformação" dos sujeitos e da sociedade”.

Consideramos, também, a investigação de Portella e Gouveia (1998) sobre práticas pedagógicas interventivas fundadas em princípios feministas, desenvolvidas com mulheres de baixa renda de Recife pela organização SOS CORPO Gênero e Cidadania. Elas apresentam princípios norteadores para um trabalho pedagógico construído sob a ótica feminista e

¹⁶ A autora se refere a um período do movimento feminista em que mulheres se reuniam em grupos de conscientização feminista, em um modelo parecido com as reuniões dos Alcoólicos Anônimos.

compreendem a ação educativa como ação política. Assim sendo, utilizam a nomenclatura “ação político-educativa”, em um processo educativo, que parte da realidade dos sujeitos, considerando os saberes dos/as aprendizes e tendo o intuito de promover a igualdade social, como expressam no primeiro princípio apresentado: “a ação educativa é também política, porque objetiva mudar as atuais relações de injustiça na vida das mulheres e reduzir as desigualdades sociais” (Portella; Gouveia, 1998, p. 15).

Ao observarmos os princípios gerais dessas formulações pedagógicas que culminam em ações políticas-educativas estruturadas a partir de acepções feministas, percebemos a aproximação de seus objetivos com os princípios da educação política e libertadora de Paulo Freire, que se alinham aos Estudos do Letramento, ao entenderem a escola como agência de letramentos responsável pela formação cidadã, que, por sua vez, ao destacar o impacto da escrita nas relações de poder da sociedade, aponta a prática social como norteadora da tarefa docente.

É apoiado nesses paradigmas que nosso trabalho caminha, em direção à conscientização, à libertação e à transformação social, por meio de ações educativas na escola, utilizando-nos das práticas de linguagem em prol da formação cidadã, com princípios de justiça e igualdade social. A nossa intervenção teve por objetivo maior empoderar mulheres, para tanto, atuamos de forma colaborativa com meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando, na escola, ações condizentes com o seu papel de agência de letramentos, e empoderando esses/as estudantes para a participação social de forma crítica e consciente. Tornou-se possível, portanto, a percepção de que a falta de empoderamento, o silenciamento das mulheres e a sujeição delas aos homens trazem consequências negativas à sociedade como um todo. Por isso, a necessidade de romper com o sistema patriarcal, opressor e desigual que insiste em perpetuar-se na nossa sociedade.

Nesse processo, é preciso que destaquemos o quanto a sociedade é beneficiada com a igualdade entre gêneros, pois, ao reconhecê-la, a opressão que obriga ambos a exercerem determinados papéis impostos pelo sistema patriarcal não se sustenta, e, com isso, a liberdade se instaura coletivamente, há abertura para o diferente, os sujeitos passam a ser compreendidos em suas individualidades e não resignados a exercerem papéis definidos por padrões preestabelecidos.

Sabemos que, no sistema patriarcal, os homens foram beneficiados em relação ao poder, mas também é motivo de reflexão sobre a obrigatoriedade de representar esse Sujeito Absoluto, uma vez que pode não ser tarefa fácil, considerando que nem todos os homens se identificam com esse papel. Porém, o homem do patriarcado, para obter respeito, não pode demonstrar medos e fraquezas, além de não contar com auxílio dos membros de sua família (esposa e

filhos/as) para dividir a gerência da casa. Então, podemos afirmar que os homens são muito beneficiados com a queda desses arquétipos machistas e a compreensão da igualdade entre os sexos.

Além dos benefícios nas relações humanas, a igualdade entre os sexos beneficia todos os setores da sociedade, pois, quando as mulheres passam a ocupar espaços públicos, a ter acesso à educação e a participar ativamente da vida política, econômica e social, há um crescimento econômico e social, que além de gerar ganhos financeiros promove uma melhor qualidade de vida a toda população. Ponderamos, ainda, o surgimento de uma nova geração de pessoas mais conscientes de seu lugar na sociedade, bem como uma geração mais saudável, resultado do empoderamento de mulheres engajadas na construção de uma sociedade mais justa e igual, que contribui, também, para a saúde coletiva, fortalecendo o cuidado de si e do outro.

Nesse sentido, reforçamos a nossa concepção sobre a responsabilidade da escola em desenvolver atividades situadas às demandas da sociedade, trazendo ao cerne do processo educativo questões relevantes às transformações sociais, como se faz necessário no trabalho de combate às desigualdades de gênero. Em todos os níveis de ensino, homens e mulheres precisam participar de uma educação emancipatória que possibilite a percepção da realidade em que estão inseridos/as, para que possam se posicionar contra o sexismo, questionando as realidades sociais, exigindo seus lugares de direito, desarticulando, portanto, preconceitos de gênero gerados por meio de vários mecanismos opressores para atender à dominação masculina.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao delinear o nosso objeto de pesquisa, foi necessário buscarmos métodos capazes de nos auxiliar no alcance de nosso principal objetivo: desenvolver um projeto de letramento sobre a emergência do empoderamento feminino, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi preciso definirmos o tipo de pesquisa que pudesse nos dar subsídios à realização do nosso trabalho. Conhecer a natureza da pesquisa e selecionar métodos que dialoguem com o nosso objeto foi essencial para o desenvolvimento do estudo, uma vez que o fazer científico depende de investigação metódica e sistematizada. Buscamos, dessa forma, produzir conhecimento científico através de um percurso que se constitui no âmbito social. Consideramos, portanto, o conhecimento que pretendemos alcançar,

um conhecimento **contingente**, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida por meio de experimentação e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É **sistemático**, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da **verificabilidade**, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) de não serem comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final, por este motivo, é **aproximadamente exato**: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente (Lakatos, 2008, p.20, grifos das autoras).

É na busca por esse conhecimento que a investigação assume o papel essencial à ciência, o de trilhar caminhos a fim de alcançar os objetivos almejados, de forma sistemática, podendo ser compreendida, portanto, como atividade comum ao fazer científico, pois como aponta Minayo (2016, p.16), “a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, afinal, é através das pesquisas que problemas da vida real são estudados, buscando respostas e soluções. Para tanto, é preciso partir de uma questão da vida prática, indagar e projetar hipóteses e, assim, traçar o caminho metodológico, vinculando pensamento e ação à produção de novos conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Seguindo a compreensão de Minayo (2016), a metodologia ocupa lugar central no trabalho científico, pois é a partir dela que o pesquisador unirá o método, as técnicas e a sua própria identidade, imbricadas em direção ao conhecimento científico e, dessa forma, guiando-se por parâmetros preestabelecidos metodicamente.

4.1 A PESQUISA

A partir dessas observações sobre conhecimento, produção e sistematização, bem como sobre a importância de operacionalizar o processo do fazer científico, ressaltamos a abordagem qualitativa como paradigma incorporado ao nosso trabalho. Sobre a pesquisa de caráter qualitativo, cabe destacar que ela

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

De acordo com a definição de pesquisa qualitativa apresentada por Esteban, podemos afirmar que essa abordagem se alinha ao nosso objeto de análise, pois este trabalho é situado no campo educacional em que sujeitos estão envolvidos num processo mútuo de letramentos com o intuito de contribuir com a emancipação social do coletivo que integram.

Gostaríamos também de ressaltar que neste trabalho assumimos a incorporação de uma pesquisa de abordagem qualitativa em consonância com o paradigma interpretativista, pois acreditamos que a relação objeto de pesquisa e resultados da pesquisa é interpretada pelo/a pesquisador/a, sendo indissociável a presença do sujeito pesquisador e toda implicação de sua subjetividade à interpretação dos dados coletados. Compartilhamos da compreensão: “O que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo” (Freitas, 2003, p. 03). Sobre o paradigma interpretativista:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Alinhando-nos às conceituações apresentadas sobre a abordagem interpretativista, reafirmamos a escolha dessa base à nossa pesquisa, pois permite a inserção da subjetividade dos/as partícipes, compreendendo-os/as como sujeitos sociais históricos, não os/as dissociando da bagagem cultural que carregam. Aderimos, portanto, à abordagem qualitativa de base interpretativista ao nosso trabalho.

Gostaríamos, também, de acrescentar que nos valemos de métodos empregados na pesquisa etnográfica, pois realizamos um trabalho de campo, como explicitaremos mais adiante, em uma vivência com os/as partícipes da pesquisa. Compartilhamos a contribuição da autora Bortoni- Ricardo acerca da pesquisa etnográfica situada no âmbito escolar:

Na pesquisa etnográfica - ao contrário de pesquisas que seguem outras metodologias, ou mesmo, outros paradigmas-, não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para a coleta de dados e a fase de análise. A pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na literatura especializada, na experiência de vida e senso comum do pesquisador (Bortoni- Ricardo, 2008, p. 72).

É nesse formato que enxergamos a execução da nossa pesquisa: imersas no universo dos/as participantes, usaremos o paradigma interpretativista desde a projeção da investigação, dialogando com as teorias que se alinham ao nosso trabalho, juntamente com a nossa experiência de vida. Afirmamos, portanto, o caráter qualitativo, de base interpretativista, e o diálogo e aproximação com a etnografia e com seus métodos.

Queremos, também, demarcar a filiação da nossa pesquisa à Linguística Aplicada (LA) por conceber as práticas de linguagem de forma situada, considerando-as, ainda, de forma integral, holística, uma vez que nosso trabalho possui característica indisciplinar¹⁷ e transdisciplinar, ou seja, requer saberes de diversos campos. Além disso, a partir de uma postura transgressora (Pennycook, 2006), debruçamo-nos no estudo da língua para além de sua estrutura, interessando-nos pelo uso social, como acontecimento realizado por sujeitos sociais, ideológicos em uma relação de poder subsidiada pela linguagem. Dialogando com nossa compreensão:

Lembramos que uma das demarcações da pesquisa em LA é sua relação com outras disciplinas do saber, sua intersecção com outras áreas, isto é, a busca, em diferentes disciplinas, incluindo a Linguística, por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 726).

Por essa caracterização da pesquisa em LA apresentada pelas autoras, podemos nos situar entre os estudos pertencente a esse campo, uma vez que nosso objeto de pesquisa requer saberes de várias áreas do conhecimento e não há dissociação do linguístico dos demais saberes e práticas que o integram.

¹⁷ Referimo-nos aos estudos de Moita-Lopes (2006) que traz o caráter indisciplinar das pesquisas em Linguística Aplicada, referindo-se às várias facetas do objeto de pesquisa, bem como à variedade de disciplinas que integram a pesquisa na busca de compreensão de seu objeto em um processo transdisciplinar. O conceito se aproxima ao que Pennycook (2006) chama de transgressiva.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

O nosso projeto de letramento foi desenvolvido com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental no período de setembro a novembro do ano de 2023, em uma escola da rede pública de ensino no município de Jacaraú-PB, da qual fazemos parte do corpo docente há três anos, atuando como professora de língua portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Temos, portanto, uma estreita relação com nosso *lócus* de pesquisa.

Apresentamos nossa compreensão acerca do trabalho de campo, bem como sobre a relação entre pesquisador/a e participantes da pesquisa, apoiadas em Bodgan; Biklen (1994, p. 113): “Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos”. Como podemos observar, em uma pesquisa de campo, o/a pesquisador/a está inserido/a na realidade dos/as participantes da pesquisa, participa de situações e práticas comuns à comunidade em uma relação próxima, mantendo sua subjetividade e se permitindo a conhecer a partir do outro.

Neste trabalho, realizamos uma pesquisa-ação, pois ele foi desenvolvido com uma turma que há três anos conhecemos e partilhamos vivências no espaço escolar, local do trabalho diário em que estão inseridos/as pesquisadora e colaboradores/as, numa relação contígua que proporcionou o agir de acordo com o desenvolvimento do estudo. Podemos caracterizar a pesquisa-ação como um trabalho que parte da prática com o intuito de agir, logo

é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da investigação (Tripp, 2005, p. 445-446).

Estar no campo de pesquisa-ação implica agir e investigar de forma concomitante, pois no decorrer do trabalho variáveis podem surgir, e os planos traçados *a priori* podem e devem ser revistos em consonância com as demandas que vão emergindo. Observando a relação pesquisa-ação e o papel do/a pesquisador/a, Barbier (2004) nos apresenta a obrigação do implicar-se para o/a investigador/a engajado/a em produzir conhecimento através da pesquisa-ação, bem como implicar os/as outros/as em um processo natural de interação próprio das

ciências humanas. Destaca, ainda, que não há neutralidade nesse modelo, isto é, a subjetividade se apresenta e as alterações são efetivadas de acordo com o olhar do/a pesquisador/a.

Reforçando nossa compreensão, Thiollent (2016, p. 8) afirma: “a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora”. Queremos, ainda, acrescentar que nossa pesquisa-ação possui princípios intervencionistas, pois objetivou intervir, agir, de forma prática, a partir de uma reflexão vivenciada simultaneamente na efetivação do trabalho. Observemos as considerações quanto à finalidade de intervir, comum à pesquisa-ação:

Associada ao conceito de intervenção, a pesquisa pode estabelecer uma relação com a situação de modo mais direcionado, atribuindo aos pesquisadores um papel mais exigente que uma simples participação ou colaboração. Por sua vez, com a interação-termo mais genérico- a pesquisa é vista como uma sequência de efeitos e respostas no relacionamento pesquisadores/pesquisados (Thiollent, 2016, p.8).

Realizamos, portanto, a execução de uma pesquisa-ação intervencionista, pois tínhamos por objetivo intervir na realidade em que estes/as alunos/as estão inseridos/as, desenvolvendo uma educação emancipatória, centrada nos desafios postos pela história de opressão das mulheres frente o sistema patriarcal e possibilitando, assim, o empoderamento feminino.

4.3 GERAÇÃO DE DADOS

Para a realização da nossa pesquisa, de abordagem qualitativa de base interpretativista, caracterizada por sua realização em campo como pesquisa-ação intervencionista, selecionamos alguns instrumentos técnicos para a geração dos dados. Foram eles: questionário, observação participante, rodas de conversa e oficinas de letramento. Segue uma breve apresentação desses procedimentos.

4.3.1 O questionário

A escolha por esse instrumento, ocorreu quando já tínhamos iniciado a pesquisa, posterior a aplicação de três oficinas de letramento, e surgiu da necessidade de reunirmos dados dos/as partícipes, de forma objetiva, acerca da realidade sócio-histórico e cultural que estavam inseridos/as, de modo a interligar/interpretar as informações prestadas ao tema de nosso

trabalho, além de nos dar maiores subsídios para que pudéssemos caracterizar os/as participantes conforme eles/as se apresentaram.

Selecionamos o modelo de questionário de autoaplicação, conforme denominado por Vieira (2009, p.20): “os questionários entregues aos respondentes para que eles mesmos os preencham são denominados questionários de autoaplicação”. Dessa forma, entregamos as questões para que os/as alunos/as respondessem em um horário de nossa aula (45 minutos) e nos devolvessem preenchido. O questionário foi constituído por 20 questões, das quais 13 eram questões fechadas e 7 eram questões discursivas.

Quanto ao teor das perguntas, todas as questões tiveram como foco coletar informações que caracterizassem os/as partícipes, no tocante a sexo, faixa etária e local de residência. Obtivemos também acesso a informações sobre o número de moradores que residem no mesmo domicílio, o grau de instrução e tipo de ocupação das pessoas responsáveis pelos/as participantes, além de verificar a percepção acerca de questões de gênero, bem como dados sobre a violência doméstica e familiar sofrida por mulheres próximas.

4.3.2 Observação participante

Destacamos a observação participante como o instrumento para a geração de dados do qual mais fizemos uso, podemos até dizer que iniciada a pesquisa, inicia-se a observação participante. Essa forma de coleta de dados dialogou bastante com nosso modo de trabalho, que se configurou em uma constante observação em campo, vivenciando e analisando os dados que eram gerados instantaneamente e promovendo sentidos ao que observávamos. Sobre essa instrumentalização:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Conforme a compreensão apresentada por Minayo e a nossa experiência com esse instrumento, percebemos que estar na função de observador/a, ao vivenciarmos um contato direto com os sujeitos da pesquisa, faz com que passemos a fazer parte também do contexto da

investigação, embora seja com o propósito de coletar dados científicos à compreensão do objeto de análise.

Salientamos que para mobilizar esse instrumento de análise, como em outros, é necessário planejamento e sistematização, conforme apontado por Marques (2016) que destaca a preocupação de definirmos o aparato teórico e metodológico na observação participante.

Desenvolvemos uma rotina de observação, nos guiando por um roteiro que contemplava o registro temporal e local, a ação desenvolvida, o nível de engajamento dos/as partícipes, nossas conclusões preliminares, dúvidas, desafios e avaliação geral da ação.

4.3.3 A roda de conversa

A roda de conversa já era um instrumento bem familiar aos participantes da pesquisa, pois é uma prática que já utilizávamos em nosso fazer docente, antes mesmo de pensarmos em iniciar a nossa pesquisa, pois socializar saberes e impressões acerca de determinados assuntos, valorizando a interação dos/as alunos/as, sempre impulsionou o alcance de nossos objetivos projetados.

Para a efetivação desta pesquisa, não foi diferente. Fizemos alguns momentos de fala e escuta, refletindo sobre questões que estavam no cerne de nosso trabalho, e consideramos a roda de conversa como um instrumento valioso na coleta de dados que permite ao pesquisador/a pesquisadora uma visão sobre as concepções subjetivas dos/as participantes, além de direcioná-los/las a uma reflexão a partir de uma conscientização gerada na interação com o outro. Compartilhamos da conceituação da roda de conversa:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Reconhecemos que a roda de conversa permite a reflexão sobre determinados temas em um exercício de escuta e fala, possibilitando a aprendizagem de forma colaborativa, na socialização de saberes e trocas de experiências entre pares, podendo ser utilizada como

instrumento gerador de dados. Outro ponto que nos chama a atenção neste instrumento é a descentralização, isto é, todos assumem o mesmo lugar, o fato da disposição dos participantes já sugere uma igualdade na apreensão dos saberes reclamados à discussão. Observemos:

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (Sampaio et al., 2014, p. 1301).

Por compreendermos a roda de conversa como instrumento que oportuniza vislumbrar a subjetividade dos/as participantes ao tecerem reflexões sobre as realidades postas, deixando transpor, de certa forma, suas intimidades, situados no tempo e na história, julgamos, portanto, que este instrumento foi bem útil à nossa compreensão acerca dos/as participantes como sujeitos historicamente situados que são.

Conclui-se, portanto, que o planejamento foi essencial. Utilizamos a roda de conversa como ação inicial na primeira e na última oficina de letramento desenvolvidas. Selecionamos com cuidado os pontos que direcionaram o diálogo, ponderamos o ponto de partida, a forma de condução e as perguntas orientadoras. Nossos momentos de discussão foram registrados por meio da gravação de áudios, previamente autorizada pelos/as partícipes e seus/suas responsáveis, garantindo-lhes o anonimato e a ciência que, a partir daquele momento, estaríamos registrando em áudio nossa conversa.

4.3.4 Oficinas de letramento

No nosso trabalho, as oficinas de letramento se configuraram como práticas interventivas, em que planejamos e mediamos o desenvolvimento das ações que consideramos necessárias ao alcance de nosso objetivo principal, que era desenvolver um projeto de letramento que contribuísse à educação emancipatória das mulheres e conscientização dos alunos homens sobre a emergência do empoderamento feminino, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem. Escolhemos as oficinas como instrumento em destaque para a geração dos dados, por sua característica de permitir a interseção entre teoria e prática, em que os saberes são construídos em um movimento de ação-reflexão-ação. Apresentamos a seguir uma definição do conceito oficina:

Pode ser considerada uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Valle e Arriada, 2012, p. 5-6).

Foi nessa perspectiva de propiciar vivências concretas e significativas em um tripé sentir-pensar-agir que consideramos as oficinas excelentes métodos de aprendizagem e instrumentos capazes de produzir dados, já que permitem ao mesmo tempo produzir e utilizá-los como forma de intervenção no processo, em busca de alcançar os objetivos traçados. Dessa forma, podemos afirmar que as oficinas contribuíram para o desenvolvimento das etapas do nosso trabalho e nos proporcionaram importantes subsídios de caráter prático às questões de pesquisa, sendo, portanto, um instrumento revelador.

Como nossa investigação focou na implementação de um projeto de letramento, acrescentamos o conceito de oficinas de letramento apresentado por Marques e Kleiman (2019), que dialoga com o conceito apresentado por Valle e Arriada (2012), pois apresenta características comuns, além de ampliar a organização das ações pautada nas práticas de linguagem. Vejamos:

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central. A primeira questão de ordem didática é ter clareza sobre os motivos da seleção do gênero, para depois refletir sobre como abordar esse gênero na sala de aula (Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

Percebemos que o conceito apresentado sobre oficina remete a um instrumento didático, com fins pedagógicos, em que a aprendizagem se dá na vivência de situações concretas. Marques e Kleiman (2019) incorporam os Estudos do Letramento à oficina e nomeiam como oficina de letramento, apontando caminhos para o trabalho do/a professor/a através dos gêneros discursivos, a fim de desenvolver atividades práticas com os/as estudantes e com o objetivo de torná-los/as cidadãos/ãs críticos/as e participantes nas práticas socialmente situadas, bem como proficientes no uso de gêneros discursivos que determinadas esferas da comunicação exigem.

Tendo em vista nosso propósito, utilizamos o conceito de oficina de letramento, apresentado por Marques e Kleiman (2019), uma vez que desenvolvemos as oficinas a partir dos gêneros discursivos, fazendo uso das práticas de linguagem para alcançarmos objetivos projetados. Alinhamo-nos à compreensão das autoras sobre a importância da clareza no objetivo da oficina para direcionar as ações, inclusive a seleção do gênero discursivo a ser trabalhado, pois é a partir dessa escolha que planejamos o desenvolvimento das atividades.

Em uma oficina de letramento, é importante traçar ações sempre articuladas ao objetivo do trabalho e à realidade dos/as envolvidos/as, buscando atividades pedagógicas significativas e motivadoras para os/as discentes, fazendo uso de artefatos inovadores, situações novas ao contexto escolar, dinamismo na condução das atividades propostas. Dessa forma, é possível tornar as oficinas momentos de aprendizagem mútua em que os agentes envolvidos interagem em busca de saberes.

Ao alinharmos a prática de investigação em campo às teorias e aos conceitos, encontramos nas oficinas de letramento condições de conceber a realidade observada em um movimento de ação-reflexão-ação, de forma coerente ao modelo de pesquisa realizada. Reiteramos, portanto, que as oficinas de letramento foram utilizadas em nosso trabalho enquanto instrumento pedagógico e gerador de dados. Pelo caráter volátil dos projetos de letramento, muitas ações das oficinas foram planejadas a partir de demandas que emergiam no percurso do desenvolvimento do projeto.

4.3.5 Culminância do projeto de letramento

Para garantirmos uma formação abrangente e contextualizada, elencamos a produção textual do gênero discursivo artigo de opinião como a atividade final e principal deste projeto de letramento. A escolha por esse gênero foi, além de uma estratégia didática, uma resposta às demandas específicas dos/as alunos/as que participariam de uma seleção para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN, onde a habilidade de redigir esse gênero discursivo era requisitada, sendo uma das avaliações com maior peso para a aprovação nesta seleção.

Dessa forma, concomitantemente ao desenvolvimento de nossas oficinas de letramento, decidimos trabalhar com o artigo de opinião, por compreendermos que esse gênero discursivo, além de permitir que os/as estudantes explorassem e desenvolvessem suas próprias perspectivas sobre as pautas feministas, também os/as prepararia para demandas práticas futuras, como a seleção acadêmica.

Conforme os letramentos desenvolvidos nas oficinas, orientamos a escrita de um artigo de opinião abordando o tema: “O empoderamento feminino perante a igualdade de gênero e o fortalecimento da conscientização feminista na sociedade contemporânea”¹⁸. Como o artigo de opinião apresenta sua estrutura argumentativa e exposição de pontos de vista, a produção textual desse gênero permitiu a expressão individual dos/as estudantes, bem como proporcionou a prática de construir argumentos sólidos.

Adotamos uma abordagem processual para o ensino da escrita, alinhada às propostas de estudiosos como Antunes (2021); Passarelli (2012); Koch; Elias (2022), pois entendemos que a escrita não é uma tarefa pontual, mas um processo contínuo de reflexão, revisão e aprimoramento. Dessa forma, para desenvolvermos este trabalho de produção textual, foi preciso traçarmos um percurso didático cuidadoso que também incentivasse o pensamento crítico, a expressão individual e a compreensão profunda da temática.

Inicialmente, apresentamos nas oficinas de letramento, o tema “Empoderamento feminino” de forma que pudesse ser acessível e motivadora, procurando destacar a importância da igualdade de gênero e da conscientização feminista. Na sequência, como segundo passo neste percurso didático, realizamos as discussões iniciais por meio de atividades que buscaram levantar conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o tema, e em grupo, exploramos suas percepções iniciais, dúvidas e curiosidades.

Partimos para a exploração e compreensão mais aprofundada sobre o tema, com estudos orientados, a partir de textos, vídeos e materiais que abordavam pautas feministas, conforme descrevemos nas oficinas de letramento. Encaminhamos atividades de leitura e análise coletiva de artigos de opinião relacionados à temática, promovendo a identificação de características estruturais, argumentativas e estilísticas.

Mediante a realização das ações anteriores, partimos para a fase de construção de argumentos e ideias, realizando atividades de pré-escrita, incentivando os/as alunos/as a construir esboços para lhes ajudarem na organização do texto, e, assim, seguimos para a fase da escrita, oferecendo suporte individualizado e coletivo. Durante essas sessões, os/as estudantes tiveram a oportunidade de discutir suas ideias, receber feedback construtivo e colaborar uns/umas com os/as outros/as na construção dos argumentos. A abordagem

¹⁸ Já estávamos finalizando os nossos artigos quando houve a aplicação das provas do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem. A proposta de redação teve por tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. O alinhamento do tema reclamado pelo Enem com o nosso projeto de letramento e sobretudo com a nossa proposta de redação do artigo de opinião, nos encorajou, ainda mais, à continuidade do nosso trabalho, na certeza de que estávamos no caminho certo e que é necessária uma educação emancipatória feminina em todos os níveis de ensino.

colaborativa fortaleceu não apenas as habilidades individuais de escrita, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem compartilhado.

O processo de revisão foi incentivado como parte integrante da prática de escrita. Os/as estudantes foram orientados/as a revisar seus textos, identificar áreas de melhoria e realizar edições subsequentes. O feedback oferecido durante esse processo foi direcionado não apenas à correção gramatical, mas também à clareza dos argumentos e à coesão textual.

Entendemos que a escrita é uma habilidade pessoal e, como tal, respeitamos as individualidades no desenvolvimento dos artigos de opinião. Cada estudante teve a liberdade de abordar o tema de maneira única, levando em consideração suas experiências, perspectivas e estilo próprio de expressão.

Em resumo, conduzimos a produção textual do artigo de opinião de forma processual, buscando integrar os Estudos do Letramento com a prática da escrita, a fim de propiciar uma experiência formativa e reflexiva, ponderando as etapas de escrita e reescrita, em uma avaliação dialógica e participativa. Dessa forma, consideramos não apenas a produção final, mas toda a trajetória de construção do texto, valorizando, portanto, a jornada de aprendizado e crescimento individual.

Com os textos finalizados e autorizados pelos/as autores/as, socializamos os artigos em sala e selecionamos algumas produções para integrarem a seção “Nossas produções” que contém os textos produzidos pelos/as alunos/as a partir das oficinas de letramento. Eles compõem um caderno pedagógico direcionado às professoras e aos professores, produto de nosso trabalho, que será entregue à escola *locus* da pesquisa.

Gostaríamos de pontuar que o ano letivo no município de Jacaraú encerrou antecipadamente, no dia 30/11/2023, fato que impossibilitou a realização da culminância do projeto de letramento no formato que tínhamos planejado. Na ocasião, iríamos fazer uma exposição na escola, partilhando um pouco do que vivenciamos com a turma e destacando as produções dos artigos de opinião. Porém, em diálogo com a direção da escola, acatamos a ideia de iniciarmos o ano letivo de 2024 com esta ação, objetivando engajar e motivar a comunidade escolar na construção de uma educação mais colaborativa e situada à realidade da escola.

4.3.6 O caderno pedagógico

Conforme já mencionamos, como produto de nossa pesquisa, produzimos um caderno pedagógico direcionado às professoras e aos professores que tenham interesse em inserir os Estudos do Letramento nas aulas de língua portuguesa a partir de projetos de letramento e se

tornarem agentes de letramentos. Nele, detalhamos todo o percurso do nosso trabalho, a aplicação do projeto por meio das oficinas de letramento, as impressões e resultados decorrentes do desenvolvimento do projeto.

Quanto à estruturação, o caderno pedagógico está dividido nas seguintes seções: a apresentação do caderno; seguida por uma breve contextualização e apresentação de conceitos norteadores de nosso trabalho; descrição das oficinas de letramento; textos e atividades que compuseram as oficinas; produções de textos realizadas pelos alunos e alunas e as nossas considerações finais.

4.4 LOCAL DE PESQUISA

A Escola Municipal do Ensino Infantil e Fundamental Rosenildo Fernandes de Oliveira, onde desenvolvemos nossa pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Jacaraú-PB, na zona rural. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi fundada em 1977 em terreno doado pelo senhor José Ribeiro Duarte, conhecido por seu Zuca Abreu e carrega o nome de um aluno da cidade de Jacaraú que foi vítima de uma bala “perdida” em uma festa de colação de grau.

Jacaraú é uma cidade localizada no litoral norte da Paraíba, com extensão territorial de 256,845 km², de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e em 2021 sua população era de 14.467 pessoas. Em relação à educação municipal, contava com 22 escolas e possuía 2.559 estudantes matriculados no ensino fundamental e o total de 131 professores atuando nesse segmento. O IDEB em 2019 pontuou 4,9 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,6 para os anos finais.

A Escola Rosenildo Fernandes de Oliveira oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e Educação de Jovens e Adultos, ciclos I e II. De acordo com informações repassadas pelo gestor da escola, no ano de 2023 há 23 estudantes matriculados na Educação Infantil; 71 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 176 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e 39 estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao quadro funcional, a equipe gestora é formada por um gestor e uma gestora adjunta, uma supervisora pedagógica que também é responsável pela coordenação pedagógica. Há 10 professoras e 8 professores, 4 auxiliares administrativos, 2 inspetoras, 3 merendeiras, 2 porteiros, 1 vigilante e 3 auxiliares de serviços gerais.

A escola atende estudantes nos três turnos, sendo que pela manhã funciona com os alunos que residem no entorno da escola e são matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no período vespertino recebe estudantes da comunidade local e de comunidades rurais próximas, sendo que a maioria deles dependem de transporte escolar para chegarem à escola; já no período noturno, atende estudantes dos ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos residentes na própria comunidade.

Em relação à estrutura física, possui 5 salas de aula e adequação de um extinto laboratório de informática para funcionar como sala, totalizando, portanto, 6 salas de aula. Há uma sala adaptada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala de recursos, que ocupa o espaço em que funcionava a biblioteca; 2 banheiros em péssimo estado, sem fechaduras nas portas nem adaptação para cadeirantes (embora tenhamos aluno cadeirante); possui uma cozinha pequena com uma dispensa; uma diretoria integrada com secretaria, almoxarifado e um banheiro para os funcionários e funcionárias; conta também com um pequeno espaço que denominamos de pátio, em que os alunos e as alunas se dispersam na hora do intervalo. Destacamos, ainda, um espaço que há entre o primeiro portão e um segundo portão que dá acesso à escola, é um local com árvores e que os/as estudantes ocupam quando encerram as aulas e aguardam os ônibus para retornarem aos seus lares.

Infelizmente, a estrutura física requer melhores condições, as salas são bem quentes, existem aparelhos de ar-condicionado, mas não funcionam. Além disso, não há espaço para os livros, logo, sentimos falta de uma biblioteca, sala de leitura, bem como de um laboratório de informática e de uma sala para os professores e professoras, pois nós, docentes não temos onde sequer “sentar” no intervalo.

Quanto aos índices que medem a aprendizagem dos alunos e das alunas, com base no cálculo na avaliação de aprendizagem dos/as estudantes nas disciplinas de português e matemática, através da Prova Brasil e no fluxo escolar, que considera também a taxa de reprovação, a escola pontuou 3,6 no último IDEB em 2019, sendo 5,14 a nota em relação à aprendizagem e 0,71 no fluxo.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

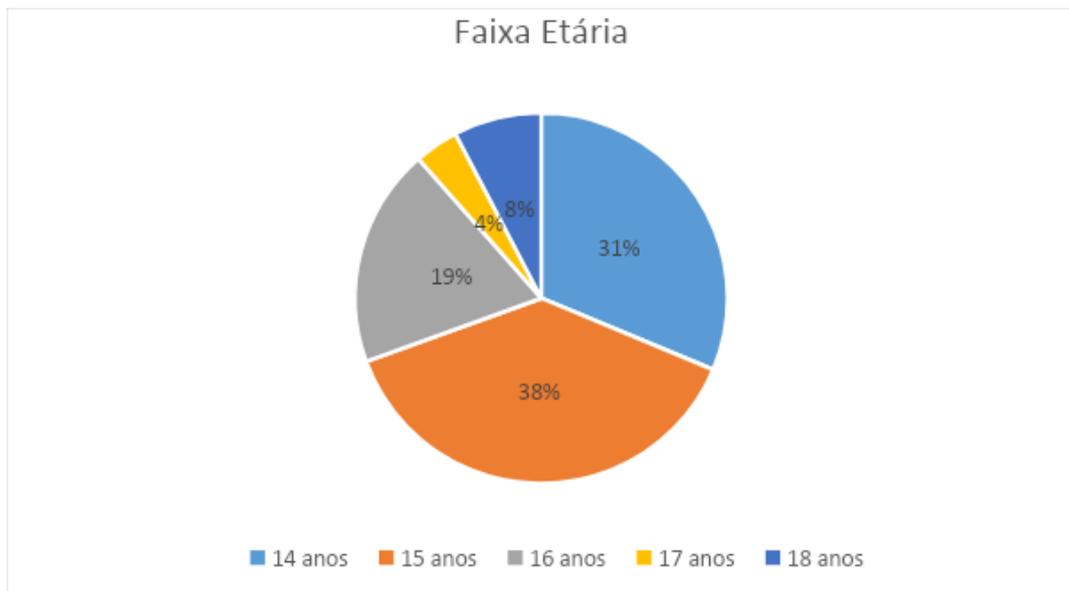
Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, com 25 estudantes matriculados/as, mas frequentando as aulas no segundo semestre de 2023, apenas 21 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É uma turma com quem convivemos há três anos. Temos, portanto, uma boa relação e certa

aproximação com os alunos e as alunas, bem como com a comunidade devido ao tempo de vivência nesse ambiente escolar.

A turma é formada por estudantes de comunidades rurais vizinhas. Grande parte dos alunos e alunas trabalham no horário contrário às aulas no beneficiamento da castanha de caju, ajudando seus familiares, pois é a atividade econômica mais acentuada na região e garante o sustento da maioria das famílias locais¹⁹.

Com o intuito de coletarmos mais informações sobre os/as participantes e o contexto sociocultural que estão imersos/as, aplicamos um questionário que nos proporcionou conhecer um pouco mais sobre o universo dos/as partícipes a partir das respostas às questões propostas.

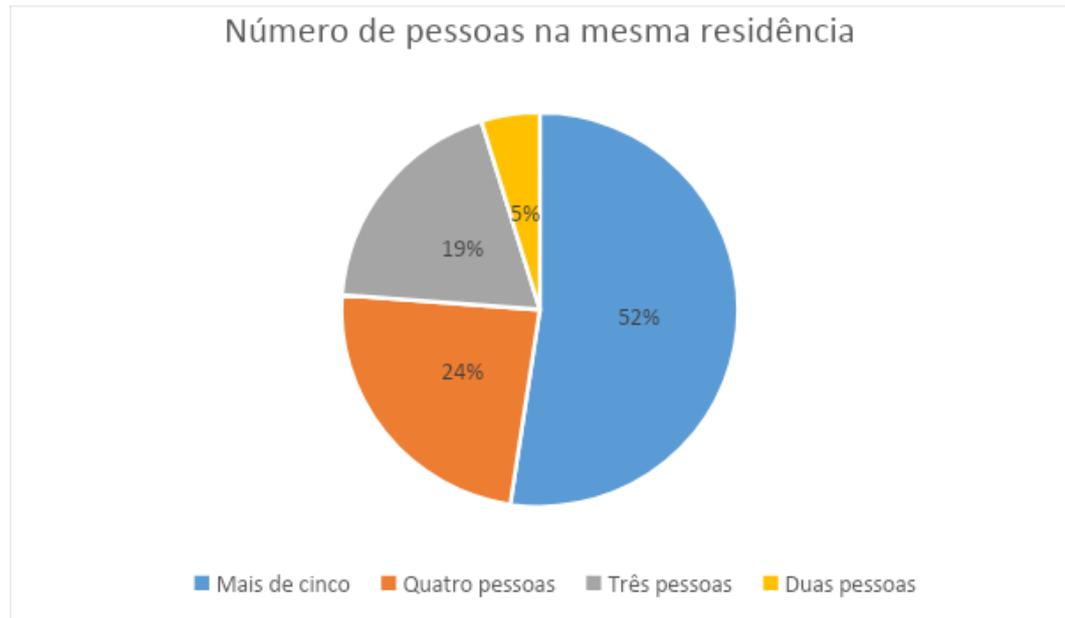
Gráfico 1- Faixa etária dos/as estudantes



Fonte: Autora (2023).

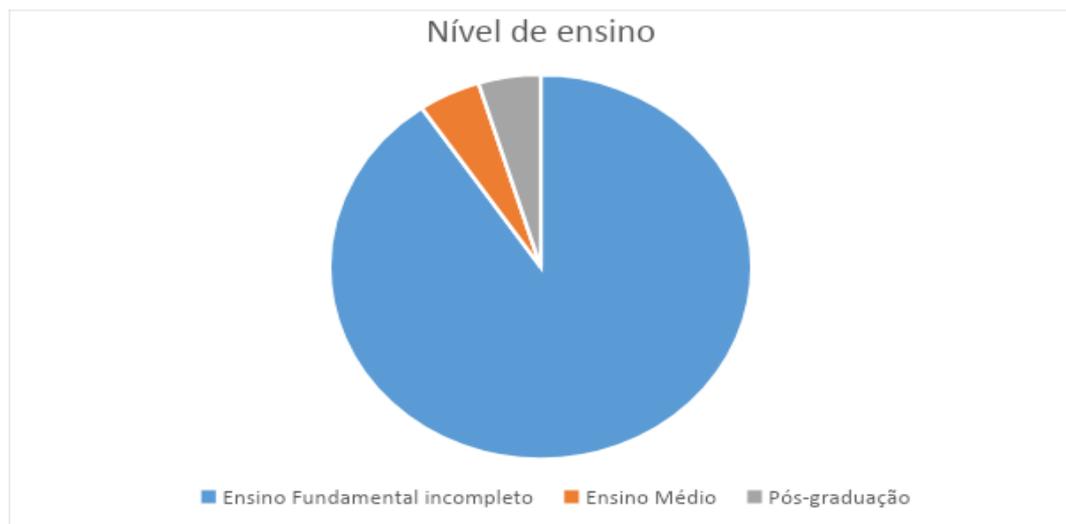
Em relação à faixa etária, a grande maioria se enquadra entre 14 e 16 anos, tendo apenas uma aluna com 17 anos e dois alunos com 18 anos de idade.

¹⁹ Reportagem disponível em: [Rede Globo > tvcabobranco - Paraíba Rural mostra processo de produção de castanha em Jacaraú](#). Acesso em: 27 de dez. 2023.

Gráfico 2 - Número de pessoas residentes no mesmo domicílio

Fonte: Autora (2023).

Quanto ao número de pessoas que residem no mesmo domicílio, 11 responderam mais de cinco pessoas; seguindo de 5 com 4 pessoas na residência; 4 participantes com 3 residentes no domicílio e 1 participante que possui 2 residentes no domicílio.

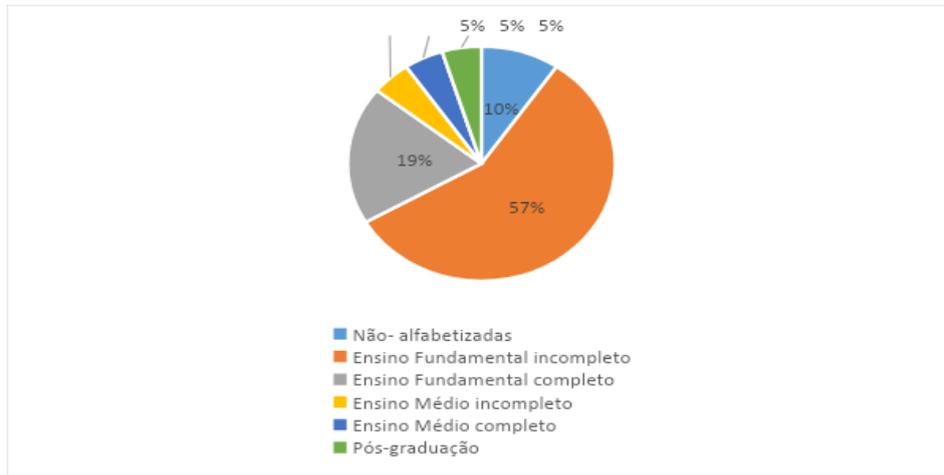
Gráfico 3 - Nível de escolaridade - Responsáveis do sexo masculino

Fonte: Autora (2023).

Questionamos sobre o nível de ensino de seus responsáveis do sexo masculino e 19 responderam que tinham cursado Ensino Fundamental incompleto; 1 respondeu que seu

responsável possui Ensino Médio Completo e 1 respondeu que o responsável tem pós-graduação (especialização).

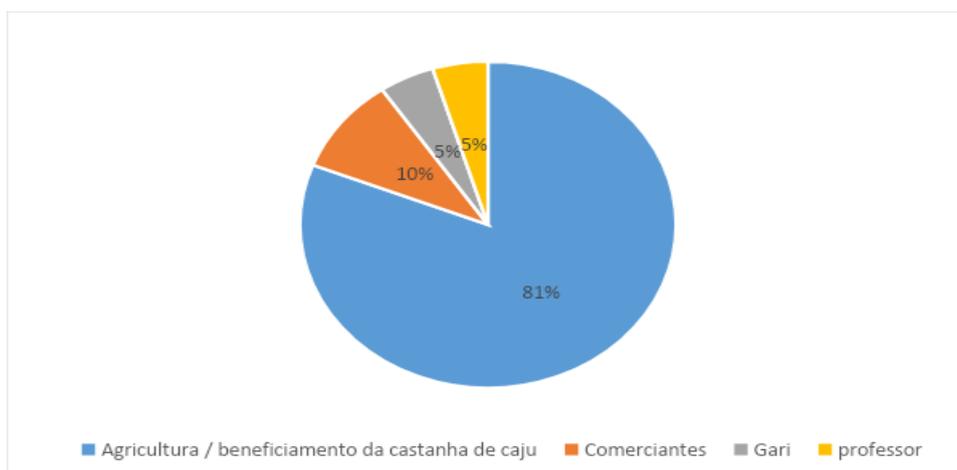
Gráfico 4 - Nível de ensino - Responsáveis do sexo feminino



Fonte: Autora (2023).

No tocante ao nível de ensino das responsáveis do sexo feminino, obtivemos as seguintes informações: 2 não-alfabetizadas; 12 com o Ensino Fundamental incompleto; 4 Ensino Fundamental completo; 1 com Ensino Médio incompleto; 1 com Ensino Médio completo e 1 com Pós-graduação (especialização).

Gráfico 5 - Principal ocupação dos responsáveis do sexo masculino

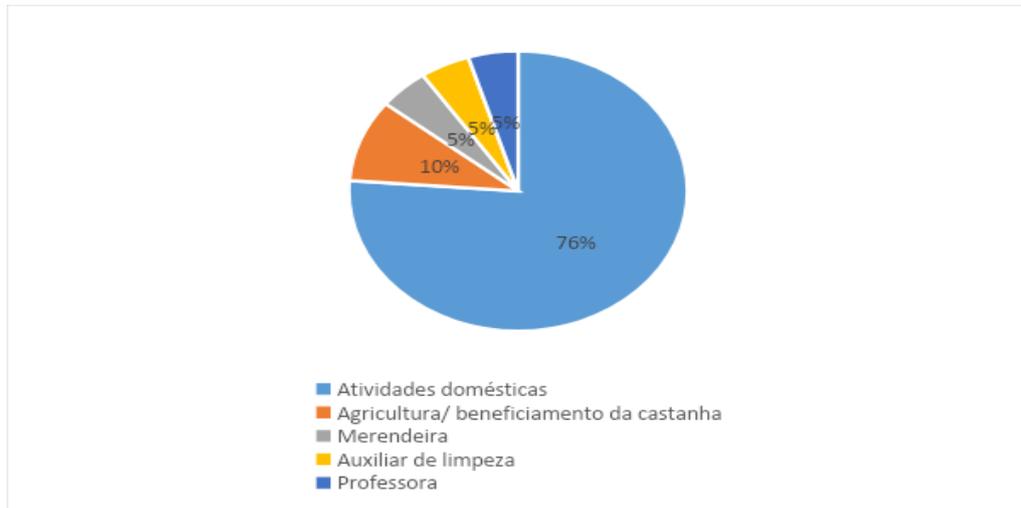


Fonte: Autora(2023).

Ainda sobre as pessoas responsáveis pelos/as participantes da pesquisa, no tocante à ocupação profissional, a maioria dos responsáveis do sexo masculino (17) afirmaram que seus

responsáveis eram agricultores e/ou trabalhavam no beneficiamento da castanha de caju; havia 2 comerciantes, 1 gari e 1 professor.

Gráfico 6 - Principal ocupação das responsáveis do sexo feminino

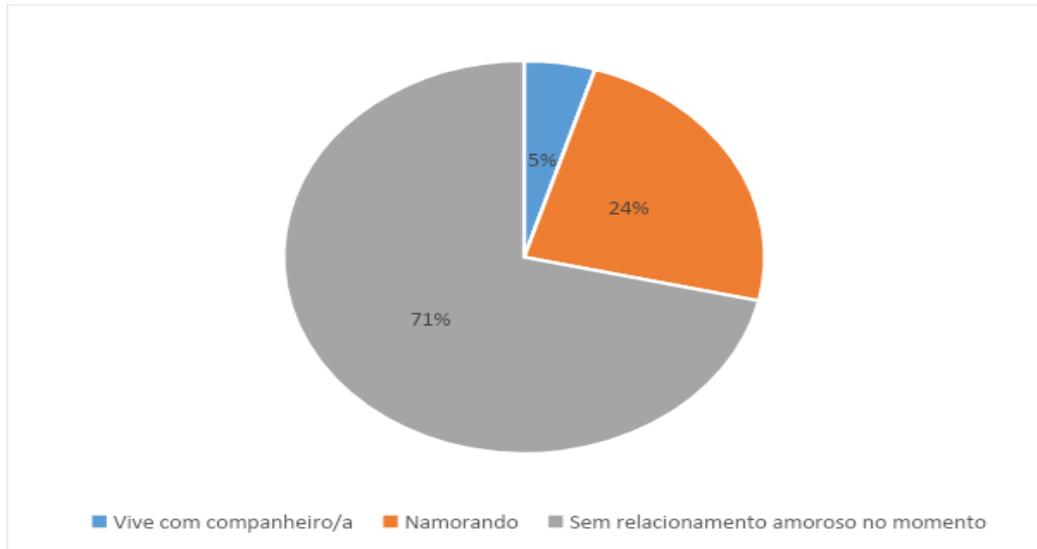


Fonte: Autora (2023).

Já em relação à ocupação das mulheres responsáveis pelos/as participantes da pesquisa, a maioria (16) se ocupa dos afazeres domésticos; 2 declararam que suas responsáveis trabalham na agricultura e beneficiamento da castanha; havia 1 merendeira, 1 auxiliar de limpeza e 1 professora.

Em nossas observações realizadas durante todo o período que desenvolvemos atividades profissionais na comunidade, como já afirmamos na introdução, percebemos a predominância de ideais machistas e patriarcais, o início precoce de relacionamentos amorosos entre jovens adolescentes, inclusive com a união conjugal de meninas com homens de maior idade, além de recorrentes casos de violência contra as mulheres. E partindo dessas nossas observações, inserimos no questionário perguntas sobre o estado de relacionamento dos/as participantes, a aproximação deles/as com os casos de violência doméstica contra as mulheres e questões com intuito de observar a presença ou ausência de ideais machistas internalizados.

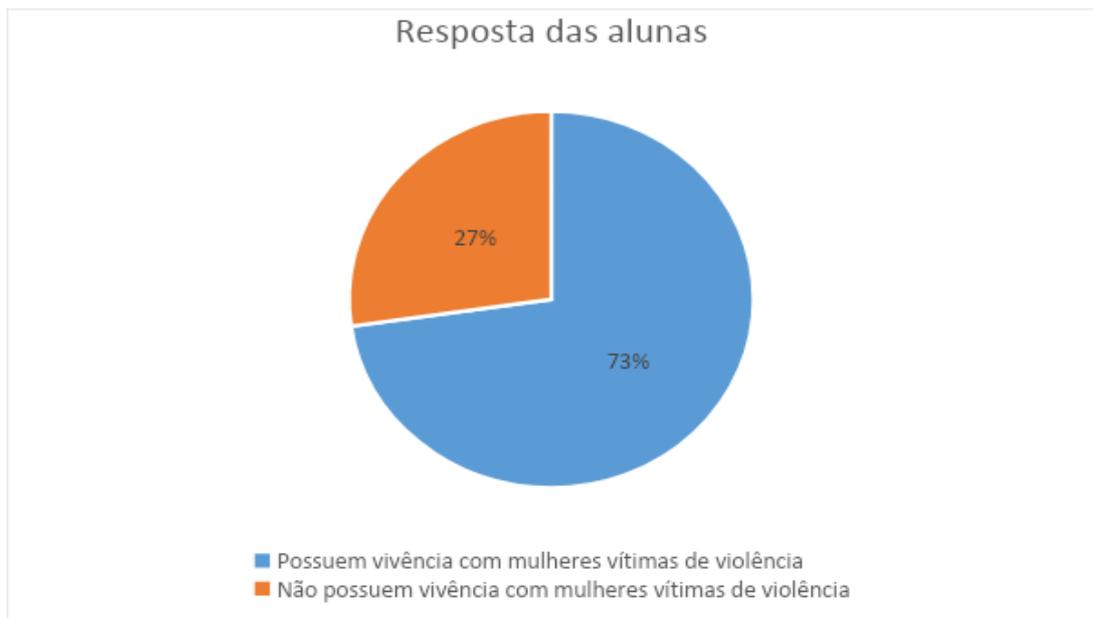
Gráfico 7 - Estado de relacionamento amoroso dos/as estudantes



Fonte: Autora (2023).

Sobre o estado de relacionamento, destacamos uma participante com 16 anos, que desde os 12 anos vive com um companheiro de maior idade que ela; 5 participantes estão namorando e iniciaram suas relações amorosas por volta dos 14 anos; 4, no momento, não mantêm relacionamento com ninguém, mas tiveram experiências amorosas, sendo que desses 4, 1 iniciou aos 12 anos e os outros 3 com idades entre 14 e 15 anos. O restante (11) afirmou não estar vivenciando nenhum relacionamento amoroso e não respondeu se já teve envolvimento.

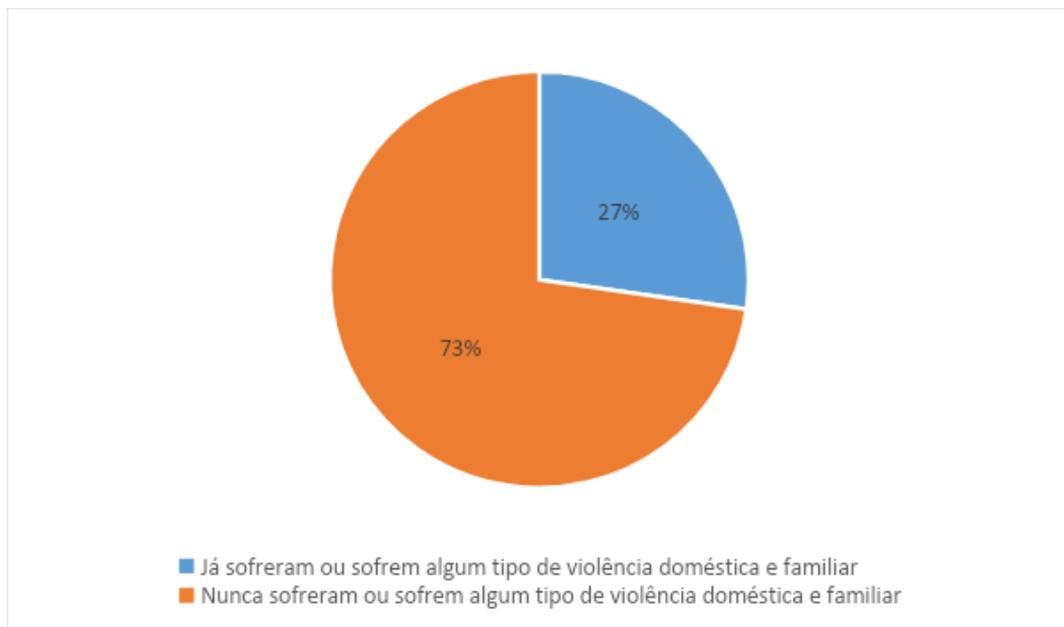
Gráfico 8 - Ser próxima a mulheres vítimas de violência doméstica e familiar



Fonte: Autora (2023).

Gráfico 9 - Ser próximo a mulheres vítimas de violência doméstica e familiar

Fonte: Autora (2023).

Gráfico 10 - Alunas vítimas de violência doméstica e familiar

Fonte: Autora (2023).

Quanto à violência doméstica e familiar, das 11 participantes do sexo feminino, 3 confessaram já ter sofrido alguma forma de violência doméstica e familiar; 8 afirmaram ter mulheres próximas (familiares, vizinha e/ou amiga) vítimas de violência doméstica; 3 disseram

não ter proximidade com mulheres vítimas de violência. Já os participantes do sexo masculino, apenas 1 afirmou conhecer mulheres próximas que sofrem ou sofreram algum tipo de violência doméstica e familiar.

Gráfico 11 - Determinismo profissional de acordo com o sexo



Fonte: Autora (2023).

Quando questionamos acerca da determinação de profissões destinadas às mulheres, 5 participantes do sexo feminino responderam que SIM, que existem alguns tipos de profissão que são tipicamente femininas; já 6 responderam que NÃO, que as mulheres podem exercer qualquer profissão. Já os participantes do sexo masculino, apenas 1 respondeu que NÃO, que as mulheres podem ocupar qualquer cargo profissionalmente, os outros 9 responderam que só algumas profissões podem ser exercidas por mulheres.

Gráfico 12 - Igualdade de gênero



Fonte: Autora (2023).

No tocante a vivermos em uma sociedade com igualdade de gênero, 1 participante do sexo feminino respondeu SIM e as demais (10) responderam que NÃO. Já os participantes do sexo masculino, 1 respondeu SIM e os demais (9) responderam NÃO.

Gráfico 13 - Compreensão sobre o feminismo



Fonte: Autora (2023).

No questionamento quanto à compreensão sobre o feminismo, 2 participantes do sexo masculino selecionaram a opção: “É um movimento social liderado por ativistas que requerem que os direitos das mulheres sejam superiores aos direitos dos homens”; todas as participantes do sexo feminino, 11 alunas, e 8 alunos do sexo masculino optaram pela afirmativa: “É um movimento social liderado por ativistas que requerem que os direitos iguais entre homens e mulheres”.

Após nos aproximarmos dessas informações, voltamos nosso olhar para esses sujeitos históricos e ideológicos, e de forma situada, adequamos nossa pesquisa às demandas que emergiam desse contexto, e, assim, desenvolvemos nosso projeto de letramento, aplicamos as oficinas de letramento e seguimos para a análise dos dados com base nos impactos causados por meio das ações desenvolvidas, considerando sempre a realidade dos/as partícipes da pesquisa.

5 "OFICINAS DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO" EM AÇÃO

As oficinas de letramento constituíram a nossa pesquisa intitulada “Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino: uma proposta para o ensino de língua portuguesa”, que foi desenvolvida ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2023 em uma escola pública municipal, situada na zona rural do município de Jacaraú-PB, envolvendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e objetivando promover o empoderamento feminino por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem. As oficinas foram organizadas conforme quadro abaixo:

QUADRO I - Resumo das oficinas de letramento

OFICINA DE LETRAMENTO	TEMA	GÊNEROS DISCURSIVOS EM FOCO	DURAÇÃO
Primeira	Os vários papéis da mulher na sociedade	Imagem fotográfica	3 horas/aulas
Segunda	Conquistas femininas	Reportagem escrita Cartaz	5 horas/aulas
Terceira	Violência contra mulheres e o feminicídio	Reportagem escrita e televisionada	3 horas/aulas
Quarta	Ativismo e representatividade feminina	Biografia Entrevista Cartaz	4 horas/aulas
Quinta	O gênero canção a favor da (des) igualdade entre os sexos	Canção Paródia Webclipe	4 horas/aulas

Fonte: Autora (2023).

A seguir, descrevemos o desenvolvimento das oficinas e analisamos as práticas de linguagens mediante a fundamentação teórica que ancora esta pesquisa.

5.1 OFICINA DE LETRAMENTO 1: OS VÁRIOS PAPÉIS DA MULHER NA SOCIEDADE

Desejando apresentar a temática do nosso trabalho, realizar uma sondagem com os/as alunos/as sobre suas concepções acerca dos estereótipos impostos às mulheres e homens na sociedade, refletir e fomentar uma aprendizagem colaborativa, vivenciamos na nossa primeira

oficina uma roda de conversa. O diálogo que se sucedeu foi instigado, inicialmente, pelas perguntas: “ Como é ser mulher?”; “ Como é ser homem?”; “ Vocês conseguem se colocar no lugar do sexo oposto?”.

Percebemos que as indagações geraram uma verdadeira agitação na sala. Transcrevemos, a seguir, algumas falas registradas por nós em áudio, com a permissão dos/as estudantes e de seus/suas responsáveis. De um lado algumas meninas diziam: “Ser homem é bom demais!”; “Professora, a mulher só basta nascer pra sofrer!” E do outro lado, os meninos (em tom de ironia) diziam: “É, demais. A vida do homem é sofrida!”; seguindo de: “Os trabalhos mais perigosos são os homens que exercem”; “O cabra tem que arranjar dinheiro, porque as boyzinha só quer cara com dinheiro.”; “Se o cara tem uma renda, a família já olha com outros olhos, e já os homens não ficam de olho nas coisas que as mulheres têm”. Nesse momento, algumas meninas ficaram “furiosas”, dizendo que era mentira dos meninos, que não eram interesseiras e os meninos retrucaram dizendo que a maioria das meninas tinham, sim, essa característica. Assim, instaurou-se na sala um ambiente em que um grupo queria digladiar-se com o outro, sendo necessária uma intervenção por nossa parte. Para tanto, pedimos que respeitassem o turno de fala da outra pessoa, e informamos que se interrompêssemos os colegas, além de não entendermos o outro, também não nos faríamos entender.

Observando as falas dos alunos (“Os trabalhos mais perigosos são os homens que exercem”; “O cabra tem que arranjar dinheiro, porque as boyzinha só quer cara com dinheiro”) percebemos que foram forjadas a partir de um discurso amplamente compartilhado na sociedade, fruto do sistema patriarcal, em que o homem é o provedor e em que a mulher se configura como dependente econômica dele. Há, portanto, uma relação de dominação paternalista, em que ocorrem trocas: a submissão por proteção e trabalho não remunerado por sustento, como aponta Lerner (2019), e, nessa troca, a mulher se submete em todos os aspectos, desde a servidão sexual até aos trabalhos a ela designados.

Essa ideia do paternalismo, ou seja, da figura do homem como protetor e garantidor do sustento da família subsiste no inconsciente social. Sem a consciência da dominação paternalista, entendemos que o discurso dos alunos no tocante às condições financeiras requeridas aos homens, em uma realidade próxima a eles, se referem às práticas costumeiras como em situações em que o rapaz deve levar a moça/namorada a passear, de preferência em transporte próprio, e que cabe a ele pagar a conta da parceira, e, em contrapartida, a ela retribuir satisfazendo seus prazeres.

Embora as alunas não tenham concordado com as falas dos colegas, nem foi nosso interesse fortalecer o discurso paternalista dos meninos, precisamos reconhecer que essa

concepção da troca de proteção e sustento dos homens pela subordinação e coisificação da mulher, infelizmente, ainda é muito explícita na nossa sociedade. Se pensarmos no casamento tradicional e no modelo de moça obediente ao pai e em seguida ao marido, ela só se casará sob autorização do pai e da mãe, que, para aprovarem, buscarão um homem que possa proteger e sustentar sua filha. Se partirmos para a observação de uma realidade menos vinculada ao modelo de casamento/união tradicional, verificamos inúmeros exemplos em que mulheres se moldam de acordo com os padrões de beleza e comportamentos em voga para conseguirem pretendentes com boas condições financeiras que lhes “garantam” proteção e sustento, e, em troca, se submetem a diversas situações impostas por seus companheiros.

Retornando à nossa análise, ao voltarmos às questões com os/as alunos/as, com os ânimos mais controlados, perguntamos: “Vocês conseguem se colocar no lugar do outro, os homens conseguem imaginar como é ser mulher?” E em coro, responderam: “Não, Deus me livre, professora!”. Insistimos: “Mas, por quê?” E não obtivemos respostas. Mas uma das meninas falou: “Claro, professora, a vida da mulher é sofrida demais!”. E o clima de rivalidade já estava se iniciando, quando, mais uma vez, intervimos. E voltamos à pergunta: “E vocês, meninas? Conseguem imaginar como é ser homem?” Rapidamente, várias meninas responderam: “É bom demais, professora!”, “Chegam em casa tá tudo pronto, comida, roupa, casa limpa, louça e a mulher é que faz tudo.”; “E ainda leva chifre!”. Nesse instante, alguns meninos intervieram e disseram que não era bem assim, que eles também faziam as tarefas domésticas. Mas, as meninas no geral, pareciam não aceitar as respostas e retrucavam: “Sei, sei bem”; “Professora, a senhora acredita? Eu conheço ele..”, “Não faz nada em casa, professora!”

Retomando as falas das meninas, no início da nossa provocação, percebemos a percepção da desigualdade internalizada e naturalizada entre homens e mulheres. Sob a perspectiva das alunas, que são as que mais sofrem com o machismo e a dominação masculina, o cuidado e a resignação fazem parte da realidade das mulheres. Além disso, ao colocarem a traição amorosa em pauta, sinalizam a ideia naturalizada do homem poder manter relacionamentos amorosos com mais de uma pessoa ao mesmo tempo e não ferir sua “honra”, ao contrário da mulher que tem sua “honra” ligada ao seu comportamento sexual.

Trazemos a traição amorosa à discussão por ter na turma alunas e alunos que afirmaram, de forma tranquila, natural, que seus pais mantêm relacionamentos com suas mães e com outras mulheres e que não é segredo para nenhuma, esses outros relacionamentos. Percebemos, portanto, que é uma prática comum na comunidade, destaco a fala de um aluno que, sem segurar o riso, afirmou: “Meu avô é pior que pai”. Nessa afirmação, notamos o tom de admiração, não de repúdio, tendo em vista as concepções do lugar que o homem ocupa socialmente naquele

contexto. Como já apontamos aqui, a família ocupa lugar privilegiado na propagação de ideologias, e detectamos a naturalização de ideias extremamente patriarcais, machistas e opressoras observáveis a partir das subjetividades materializadas nos discursos dos/as partícipes da pesquisa.

Não poderíamos deixar de analisar a resposta dos alunos, ao serem questionados sobre a capacidade de se colocarem na condição de mulheres: “Não, Deus me livre, professora!”, seguido do silêncio como resposta à pergunta: “Mas, por quê?”. À nossa compreensão, os alunos conseguem perceber que possuem privilégios em relação às mulheres, que as desigualdades sociais impostas aos sexos os favorecem. Por essa razão e também pelo machismo, que tenta distanciar dos homens qualquer forma de identificação com o gênero oposto, para que sua masculinidade não seja posta à prova, é que acreditamos que não se dispuseram a se colocar na condição de mulher, e ao buscarmos compreender a motivação para esse comportamento, o silêncio foi a resposta, pois nesta ocasião o silêncio “falou” pelas palavras (Orlandi, 2020).

Cabe destacar, dessa forma, que o não-dizer também tem sentido, diante da situação ilustrada, em que os meninos estavam na condição de alunos, de certa forma, em uma posição de poder assimétrica. Talvez apresentar ideais contrários à professora e às colegas mulheres da turma não soasse de bom tom. Essa conclusão a qual chegamos pode remeter ao silêncio local, pontuado por Orlandi, capaz de promover a interdição discursiva numa espécie de censura.

Gostaríamos de evidenciar que apesar das alunas se reconhecerem na condição de oprimidas, demonstraram discursivamente resistência às desigualdades naturalizadas socialmente em detrimento ao sexo, pois essa postura inicial, por parte das alunas, pode ser reflexo do silenciamento vivenciado por elas desde cedo, bem como da falta recorrente de oportunidade de serem ouvidas. Quanto à posição de ataque aos colegas, acreditamos que, naquele momento, eram eles que representavam essa opressão para elas, por pertencerem ao sexo masculino e, por isso, gozarem de privilégios. Acreditamos que o espaço seguro e democrático da sala de aula permitiu que as estudantes se expressassem responsivamente, confrontando as falas dos colegas.

Para darmos sequência à nossa oficina, foi preciso que parássemos para esclarecer que não era nosso objetivo rivalizar, separar a turma em meninos de um lado e meninas do outro, que, na verdade, precisávamos nos unirmos para dialogarmos e refletirmos sobre assuntos urgentes em relação à igualdade/desigualdade de gênero.

Após essa vivência, apresentamos algumas imagens de mulheres exercendo diferentes papéis/ações na sociedade e em situações de vulnerabilidade e violência (Apêndice B). Todas

as imagens foram intencionalmente selecionadas e tinham o intuito que os/as participantes refletissem e se posicionassem sobre: as determinações naturalizadas em função da biologia feminina – a maternidade; a mulher na política; a família tradicional-heterossexual; a família homossexual; os desafios da mulher mãe e profissional; a mulher exercendo uma profissão de destaque social; a mulher dirigindo; as mulheres na balada; a mulher em profissão predominantemente masculina; a mulher e as tarefas domésticas; a mulher vítima de violência psicológica; o assédio moral sofrido por mulheres no trabalho; a violência doméstica com marcas físicas e o feminicídio. As imagens foram apresentadas em Datashow na ordem que acabamos de mencionar.

Ainda conseguimos nos impressionar quando, lamentavelmente, na primeira imagem exposta, que tínhamos por objetivo refletir acerca das diferenças biológicas entre homens e mulheres, por isso, a representação de uma mulher grávida, o primeiro comentário recaiu sobre a cor da pele da mulher, ou seja, presenciamos o racismo que emergiu na fala de um dos alunos que expressou: “Virgem Maria! É uma neguinha!”, mas, no mesmo instante, algumas alunas e alunos repreenderam o colega, dizendo que ele estava sendo racista, preconceituoso. Pedimos ao aluno que repetisse seu comentário, porque não tinha sido bem compreendido, mas ele se negou e pediu que déssemos sequência na atividade. E antes que voltássemos ao nosso planejamento, fizemos uma fala acerca da igualdade racial, da necessidade de nos conscientizarmos e combatermos as diversas formas de manifestação do racismo. O interdiscurso presente na fala do aluno: “Virgem Maria! É uma neguinha!”, reflete a presença de formações discursivas propagadoras do racismo e que por meio do seu discurso o sujeito se mostra, e, dessa forma, discursivamente, percebemos sob quais princípios o sujeito foi formado.

Após essa experiência, refletimos sobre pontos já mencionados por bell-hooks (2022) em seus trabalhos acerca do feminismo, em que demonstra que as mulheres negras ainda sofrem mais os efeitos do sexismo/machismo do que as brancas. O preconceito, a violência e a coisificação, para elas, se mostram de forma mais acentuada e perversa.

Na sequência, retomamos as discussões que se concentraram nas diferenças biológicas entre os sexos e impulsionamos o debate a partir do questionamento acerca do determinismo biológico imposto aos gêneros. As falas das alunas e dos alunos giraram em torno de que a mulher, muitas vezes, é vista apenas como objeto sexual e fêmea para procriação, e de que os homens são mais livres porque não geram os/as filhos/as. Também foi posta a condição de cuidado sempre ligada à mulher, inclusive, destacaram o número de homens que não assumem a responsabilidade de cuidar de sua prole.

De acordo com as concepções apresentadas, compreendemos que ideologias fundamentadas sob acepções biológicas propagam as diferenças entre os gêneros e se mostram nos discursos dos/as partícipes, pois eles/elas demonstraram ter a percepção que a biologia dos corpos e, sobretudo, a maternidade contribuem para que mulheres assumam determinadas funções e se tornem mais vulneráveis à submissão. A desigualdade entre homens e mulheres parte de princípios biológicos e é importante ressaltarmos que essa ideia foi construída e reproduzida por diversos mecanismos que favoreceram a dominação masculina – abusiva, produtora e reprodutora de desigualdades (van Dijk , 2020).

Na segunda imagem, focamos na presença/ausência das mulheres na política. Os/as próprios/as alunos/as refletiram sobre a questão de, no Brasil, a maioria da população ser do sexo feminino e, mesmo assim, haver um número reduzido de mulheres na política. Questionamos por qual motivo seria, e uma das alunas disse: “Porque as próprias mulheres não querem votar nas mulheres, preferem os homens”. E outras alunas confirmaram a tese da colega. Seguimos questionando: “Mas vocês acham que as mulheres são capazes de governar? De exercerem cargos públicos?” E todos/as afirmaram que podiam. Uma aluna acrescentou: “É que é assim mesmo, professora. Poucas mulheres querem se candidatar”.

Ademais, foi posta em discussão a questão do percentual obrigatório nos partidos políticos para a candidatura de mulheres, fato que causou discordância, já que algumas pessoas disseram que era pura enganação, que sempre burlavam esse quesito, e que na maioria das vezes, os nomes das mulheres eram colocados só para cumprir o regimento. Utilizaram, inclusive, o exemplo que tinha acontecido há poucos dias, com dois vereadores do município que tiveram seus mandatos cassados, por serem filiados a um partido que cometeu fraudes em relação à candidatura de mulheres nas últimas eleições.

Ao analisarmos os discursos dos/as participantes da pesquisa, evidenciamos que tendo em vista o longo período histórico de opressão experimentado pelas mulheres, de limitações de espaços a ocupar – uma vez que os espaços sociais foram/são sexuados (Bourdieu ,2022) – resultou na realidade atual, em que os cargos públicos são poucos povoados por mulheres. Em relação à representação política, temos um número reduzido de mulheres que se dispõem a ocupar esses lugares, uma vez que são muitos os obstáculos e interdições impostos a elas, que só conseguem alçar lugares de representação na sociedade a partir do voto popular. Quando a aluna diz: “Por que as próprias mulheres não querem votar nas mulheres, preferem os homens” ou “É que é assim mesmo, professora. Poucas mulheres querem se candidatar”, percebemos na interdiscursividade presente nesses discursos, ideais que seguem em direção à preservação do poder hegemônico de dominação e representação masculina na sociedade ao longo do tempo.

Na terceira imagem apresentada à turma, havia a representação da mulher inserida no modelo tradicional de família e as falas foram espontâneas: “Que família linda!”, “ Retrato de uma família feliz!”. Não ponderamos nenhum ponto e já passamos para a quarta imagem, em que a família era representada pela união entre duas mulheres e uma criança. De início, ninguém percebeu que se tratava de uma família, perguntamos que cena estava representada na imagem e responderam que se tratava de duas amigas brincando com a criança, duas irmãs, e só depois de um tempo um aluno disse que poderia ser um casal, e aí afirmamos que também se tratava de uma imagem que representava a família.

Perguntamos como viam essa relação e de forma unânime, responderam: “Normal, professora! O importante é ser feliz.” E seguimos nas questões sobre o espaço ocupado pela mulher na família, e, de imediato, iniciaram as discussões em torno de quem mais detinha o poder em casa, a hierarquia na família. No geral, as meninas apontaram que o homem/pai sempre era o que tinha mais poder, seguido da mulher/mãe ou do irmão mais velho e por último os filhos/as mais novos/as. Embora alguns alunos e uma aluna dissessem: “Pois quem manda lá em casa é minha mãe.” Mas, no final, todos/as chegaram a um consenso que, geralmente, a mulher ocupa um lugar submisso no espaço familiar.

Constatamos nos discursos proferidos pelas alunas e alunos acerca das exposições das imagens que embora não tenham demonstrado nenhum tipo de aversão à união lésbica, o modelo de família internalizado correspondia ao retrato da família patriarcal, composta por um homem (pai), uma mulher (mãe) e filhos/as. Ficou evidente, ainda, que as relações de poder na família eram bem marcadas de forma hierárquica: no topo da pirâmide, o homem (pai) aparece como o que possui o maior poder. Isso nos lembra que, de acordo com Bourdieu (2022), não só os espaços sociais são sexuados, mas também o interior das casas: se a sala de estar é o espaço para eles, a cozinha é o espaço para elas.

Na quinta imagem, tínhamos a representação dos desafios de conciliar a maternidade e a profissão representados na imagem de uma mulher trabalhando com a criança no colo e questionamos o que ela representava. A primeira resposta foi de um aluno: “Uma mulher admirável.” Seguida por: “Uma mulher independente, que não precisa de homem para nada”. Quanto às meninas, destacamos: “Uma mulher cansada”, “Uma mulher sozinha pra tudo”, “Uma mulher exausta”. De acordo com as concepções apresentadas, nos chamou bastante atenção o fato dos alunos demonstrarem admiração por mulheres que assumem várias funções sem auxílio de nenhuma pessoa, enquanto que as observações das alunas se centraram no desgaste, no cansaço que aquela imagem representava. Acreditamos que essa diferença de olhar

se dá em função à identificação, afinal, como defendido por algumas autoras feministas, entre elas Beauvoir (2019), só uma mulher para saber, sentir e falar sobre o ser mulher.

Na continuidade de nossa oficina, apresentamos a sexta imagem que demonstrava a mulher exercendo uma profissão socialmente valorizada, representada por uma médica. Indagamos se se sentiam confortáveis e confiantes quando eram atendidos/as por uma mulher, e a fala geral afirmou que confiavam nas mulheres. Seguimos com a exposição da sétima imagem, a de uma mulher dirigindo, e insistimos: “E a mulher no volante, confiam?” E as respostas no geral confirmaram que confiavam em mulheres no volante, seguido da fala de uma aluna: “Lugar de mulher é onde ela quiser”.

Observando as respostas dos/as alunos/as, podemos afirmar que apesar de serem sujeitos forjados a partir de construções sociais que subjagam as mulheres, caminhamos em direção à mudança da sociedade, pois estes sujeitos situados historicamente também tiveram acesso a discursos de desconstrução de ideias sexistas, uma vez que o discurso tanto pode agir em favor da manutenção ou da desconstrução hegemônica, e assim promover mudanças na sociedade, como apontam Fairclough (2016) e van Dijk (2020).

A oitava imagem exibia algumas mulheres na balada, e antes que nós questionássemos sobre a imagem, um aluno gritou: “Estão procurando macho!” E de imediato, as meninas já começaram a rebater a fala do colega, “Nada a ver, estão se divertindo”. “A gente não só se diverte com macho não”. E o clima de rivalidade iniciava, novamente. Os turnos de fala já não estavam sendo respeitados, e, mais uma vez, intervimos. Ao analisarmos o discurso do aluno: “Estão procurando macho”, conseguimos identificar a ideia internalizada nos discursos machistas de que o homem é o centro, que a mulher é o “outro” (Beauvoir, 1949; 2019), e assim a mulher se apresenta sempre relativa ao homem.

A fala desse aluno nos remeteu, também, às ideologias tão disseminadas quanto ao destino natural das mulheres, que está sempre atrelado ao homem, pois assim nos é ensinado. A ideia da felicidade da mulher se concentrar na condição de ter um homem ao seu lado nos é ensinada desde a infância pela Igreja, pela família, pela literatura infantil, que se encarregam dessa inculcação, e mais uma vez trazemos Beauvoir à nossa compreensão de que nos é ensinado ser mulher. Colocar o homem como condição à felicidade e realização da mulher gerou a desunião entre as mulheres, a rivalidade feminina, que também nos é ensinada, fortaleceu a submissão das mulheres aos homens. Simone de Beauvoir aponta como problema a dificuldade de as mulheres usarem o “nós”, e percebemos que diferente de outros grupos oprimidos, como os negros e os proletários que possuem uma identidade com o grupo, sem rivalidades, eles sempre se referem a si como nós.

A nona imagem, representava uma mulher exercendo uma profissão que é predominantemente ocupada por homens, Policial Rodoviário/a Federal, e já iniciamos: “Essa mulher poderia ser uma daquelas que estavam na balada?” E ouvimos a afirmação de alunos e alunas que sim, já que ela estava se divertindo em um momento e trabalhando no outro. E prosseguimos nos questionamentos acerca do cargo/função representada naquela imagem. Destacamos a fala de uma aluna: “Estudou pra isso”, “um sonho”. Enquanto foi colocado por um aluno: “Engraçado, professora, é que as mulheres querem direitos iguais, mas não fazem campanha para ir à guerra”. Tivemos que situar a história de castração e impedimento das mulheres no serviço militar, afinal, só em 1992 que o Exército Brasileiro passou a aceitá-las. Entendemos que a imagem representou poder para as meninas, pois as falas “Estudou pra isso” e “Um sonho”, de acordo com nossa análise, eram uma idealização por parte das alunas terem a oportunidade de experimentar das condições de poder que aquela mulher representava, porém não sabemos se as alunas tinham a consciência que esse poder representado era coercitivo, mas sabemos que era um poder desejado. De outro lado, temos a colocação do aluno “Engraçado, professora, é que as mulheres querem direitos iguais, mas não fazem campanha pra ir à guerra”, na qual identificamos um discurso atual que tenta enfraquecer o movimento feminista, carregado de ideologias machistas contrárias ao direito à igualdade entre homens e mulheres.

A décima imagem apresentava uma mulher nos afazeres domésticos e antes que falássemos algo, um aluno disse: “Mainha!”. Perguntamos por que ele a reconhecia ali, e o aluno disse que ela era assim. Alguns outros meninos e meninas também relacionaram a imagem às suas mães, o que geralmente vinha seguido de comentários como “Mulher trabalhadora”. E iniciamos uma reflexão sobre os trabalhos domésticos, a quem se destinavam, destacando as falas de algumas alunas: “Todo mundo suja, era pra todo mundo limpar”; “Lá em casa, mainha manda eu fazer as coisas, aí eu pergunto por que ela não manda meu irmão também, e ela diz que é porque eu sou mulher, isso me dá tanta raiva, professora!”; “Lá em casa é do mesmo jeito, mainha ainda bota a comida no prato”; “Oxe, lá em casa também”; “Vocês acreditam, que se minha vó não colocar o prato de vô, ele não come?”. Nesse momento, um dos alunos entrou na conversa e, rindo, afirmou: “Pois é mainha que bota minha comida também, o que é que tem?”. Só bastou essa fala para as meninas se exaltarem, demonstrando indignação com essas ações que as mulheres fazem. Um dos alunos disse: “Pois lá em casa eu faço tudo, professora! Minha mãe não pode!”.

Trazer a mulher no espaço tão naturalizado para sua ocupação, apenas reforçou as concepções já apresentadas anteriormente pelos/as alunos/as acerca das funções que são postas para as mulheres, como o cuidar e o servir, sendo tarefas identificáveis em suas realidades.

Apenas um aluno destacou que era o responsável pelos afazeres domésticos, mas justificou que a mãe era impossibilitada de realizá-los. Gostaríamos, mais uma vez, de destacar que o fato das discentes perceberem que há uma distinção de papéis não significa que elas se sintam confortáveis com essa realidade.

A décima primeira imagem representava a violência psicológica e para a nossa surpresa, ao perguntarmos sobre o que estava sendo representado na imagem, uma aluna falou rapidamente: “Violência psicológica, professora. Muitas mulheres sofrem com isso”. E reforçamos o comentário dela, falando sobre as diversas formas de violência e seguimos para as próximas imagens que também remetiam a abusos e violências.

A décima segunda tinha como destaque o assédio moral no trabalho. Algumas alunas falaram que essa conduta é frequente e chamaram mais atenção ao abuso e importunação sexual sofrido pelas mulheres nos ambientes de trabalho. Alguns meninos também confirmaram que era muito comum casos em que os patrões assediavam as empregadas.

A décima terceira imagem exibia um rosto marcado pela violência doméstica física, e antes de indagarmos sobre a imagem, toda a turma se expressou que se tratava de violência doméstica, uma das estudantes já foi falando: “Ontem minha tia foi na polícia de novo, porque o ex-marido dela quer matar ela”. Ela começou a relatar o caso, fato que gerou uma imensa discussão sobre o assunto, já que todos/as os/as discentes conheciam casos de violência doméstica e familiar, inclusive relataram algumas situações. No geral, percebemos a indignação de toda a classe com esses atos de violência contra a mulher. Um dos alunos falou sobre as punições, afirmou que os agressores mereciam ser torturados e começou a descrever práticas de tortura. Nesse momento, interrompemos a fala do dele, nos posicionamos contra a tortura e contra a resolução da violência com mais violência. Outras participantes também se pronunciaram contra.

Finalizamos com uma imagem que simbolizava o feminicídio e perguntamos se sabiam do que se tratava o conceito. Todos/as sabiam e conheciam algum caso, algumas reflexões foram feitas sobre a culminância da violência doméstica no feminicídio.

Os relatos corriqueiros sobre mulheres próximas aos participantes que são vítimas de violência doméstica e familiar, manifestada sob diversas formas, como em casos de violência sexual, psicológica, física, e a culminância no feminicídio, ratificaram nossa percepção acerca da realidade dos/as estudantes. Salientamos que todos/as se posicionaram contra os atos de violência aos quais as mulheres comumente são submetidas. Atribuímos a grande recorrência desses atos, ainda, existente na atualidade, ao sistema de opressão e dominação masculina

imposto às mulheres, que por meio da força, de estupros e de ameaças, condicionam-nas à submissão, a um objeto, a uma propriedade para os homens (Lerner, 2019).

A ideia do homem como dono da mulher, lamentavelmente, ainda prevalece nos dias atuais, e, com isso, muitas delas sofrem diversas formas de violência: física, que muitas vezes é aplicada como forma de punição aos “maus comportamentos”, e psicológica, que tenta fazer com que acreditem que são incapazes e que dependem dos homens para a sobrevivência. Além disso, várias não conseguem encerrar um relacionamento, porque os parceiros não aceitam, e em algumas situações se tornam vítimas do feminicídio.

Ao término desta primeira oficina, foi possível ouvir os/as alunos/as e compreender suas experiências e concepções acerca dos vários papéis exercidos pelas mulheres e pelos homens na sociedade. Ponderamos uma análise acerca da desigualdade de gênero, dos estereótipos naturalizados e propagados sobre os arquétipos femininos, utilizando-nos das representações das mulheres nas imagens expostas, e, assim, possibilitamos momentos de escuta e fala em um processo de respeito e aprendizagens, caminhando rumo à ressignificação de saberes. Finalmente, conseguimos, a partir disso, ampliar nosso entendimento sobre os/as partícipes da pesquisa, com mais condições de seguirmos o nosso trabalho, pois essa vivência propiciou o encaminhamento das próximas ações situadas à realidade apresentada.

Esse momento oportunizado pela roda de conversa foi registrado em áudio e teve duração de 3 horas/aulas. E reforçamos que essa vivência se configurou, portanto, como o pontapé do nosso estudo em campo. Após as discussões e reflexões, apresentamos à turma a nossa projeção de pesquisa e expusemos os nossos objetivos, o percurso a trilhar e a culminância do trabalho.

5.2 OFICINA DE LETRAMENTO II - CONQUISTAS FEMININAS

Na nossa segunda oficina, traçamos como objetivo apresentar conquistas femininas ao longo da história, a fim de demonstrarmos como a sociedade é beneficiada quando as mulheres são respeitadas, prestigiadas e reconhecidas nos diversos papéis que ocupam. Dessa forma, propiciamos aos alunos e às alunas uma reflexão acerca da importância da valorização da mulher para a sociedade, bem como, uma ressignificação de saberes acerca do papel da mulher na história e a relação com as conquistas femininas por meio das práticas de leitura e escrita.

Apresentamos aos alunos e às alunas o site “Dicas de mulher” (<https://www.dicasdemulher.com.br/>), uma página que apresenta uma diversidade de temas voltados ao universo feminino, e indicamos a leitura da reportagem da autora Nicole Dias,

datada de 28 de março de 2023. O título era “Dez conquistas femininas que você precisa conhecer”, a saber: 1. Lançamento da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791); 2. Conquista do voto feminino no Brasil (1932); 3. Criação da pílula anticoncepcional (1961). 4. Sanção o Estatuto da Mulher Casada (1962); 5. Primeira mulher presidente do mundo (1974); 6. Sanção da Lei do Divórcio (1977); 7. Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (1987); 8. Criação da Rede Afro: Rede de Mulheres Afro-latino-americanas, Afro-caribenhas e da Diáspora; 9. Criação da Lei Maria da Penha (2006); 10. Aprovação da Lei do Femicídio (2015).

Distribuímos as dez conquistas apresentadas na matéria entre duplas. Após leitura e reflexão, cada uma delas apresentou o conteúdo e, em conjunto, realizamos uma grande discussão sobre os impactos das conquistas alcançadas pelas mulheres para a sociedade. Foram necessárias 3 horas de aula para que pudéssemos realizar essas primeiras etapas da oficina. Como forma de registro, utilizamos o gravador de áudio a fim de registrar as discussões no momento da socialização dos avanços femininos.

Percebemos que as alunas, apesar de reconhecerem a importância das conquistas, não pareciam conformadas com a condição atual, já que sempre os momentos de discussão giravam em torno das desigualdades. Nessa primeira etapa, tivemos dificuldades na participação dos/as alunos/as. Poucos/as partilharam suas impressões e como já tínhamos pensado nessa possibilidade, entregamos uma ficha com cada conquista apresentada e solicitamos que escrevessem suas impressões sobre cada uma delas ao término das discussões orais.

Todos os alunos teceram comentários curtos, como: “Acho importante”, “Foi bom”. Já as alunas teceram algumas reflexões acerca das conquistas, inclusive exemplificando o motivo. Ademais, demonstraram o inconformismo quanto à manutenção de situações de submissão, violência e feminicídio atualmente.

Nós (professora, alunos e alunas) achamos interessante nos aprofundarmos mais sobre algumas das realizações destacadas pelo texto indicado e apresentadas em sala: a instituição do voto feminino no Brasil; a criação da pílula anticoncepcional; a lei Maria da Penha e a lei do feminicídio. Para tanto, decidimos agendar uma data futura a fim que houvesse tempo para os alunos e alunas pesquisarem em outras fontes e produzirem cartazes para socializarem com os/as demais colegas na aula marcada, bem como compartilharem com a comunidade escolar os cartazes produzidos, expondo-os no mural da escola. Nessa etapa, utilizamos 2 horas e realizamos alguns registros fotográficos dos momentos das apresentações.

Queremos destacar a importância de situarmos o processo histórico e sob quais condições as mulheres conseguiram alcançar direitos, que antes eram exclusivos dos homens,

desde serem reconhecidas legalmente como cidadãs até a construção de órgãos e leis em prol da proteção e garantia dos direitos que lhes foram concedidos. Ao promovermos novos saberes, por meio da escrita, que confrontam ideais dominantes e possibilitam a conscientização cidadã acerca de questões fundantes nas relações sociais, bem como ao partilharmos informações sobre a forma de agir em situações reais, estamos elegendo a prática social como norteadora do nosso trabalho e nos posicionando como agentes de letramentos (Kleiman, 1995, 2000, 2007; Tinoco, 2010; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011).

E nessa identificação de agente de letramentos, trouxemos o conteúdo temático da oficina por meio do gênero discursivo reportagem em suportes familiares às/aos estudantes, os notebooks e celulares, os quais são recursos de simples manuseio para eles/elas, sobretudo, os aparelhos celulares, afinal, essa geração é nativa digital. A escola, portanto, tem responsabilidade no desenvolvimento de letramentos que emergem na sociedade contemporânea, não sendo possível ignorar as novas tecnologias e as práticas que surgem nelas, ou seja, as novas formas de expressão e compreensão da linguagem, Kleiman (2007); Kleiman; Sito, (2016); Roxane; Moura (2012).

A leitura da reportagem provocou uma discussão a partir de reflexões sobre o processo de conquista de direitos para as mulheres, que foi expressa de forma oral em sala, por meio das apresentações em equipe, e de forma escrita e individual, por meio da escrita das impressões acerca da relevância das conquistas destacadas.

Quanto à produção textual dos cartazes, a escolha pelo gênero discursivo partiu da familiaridade que os/as estudantes já possuíam, tendo em vista que há pouco tempo tínhamos desenvolvido um trabalho, enquanto professora responsável pela turma, focando nas práticas de leitura e produção do gênero cartaz, e na ocasião, fizemos uso de um aplicativo chamado Canva, uma ferramenta gratuita de design gráfico que pode criar cartazes digitais. Salientamos que a multiplicidade das práticas letradas provenientes dos novos suportes tecnológicos, como o aparelho celular, muito utilizado por nossos/as alunos/as, exige que a escola desenvolva novos letramentos, e dessa forma, promovemos a produção do gênero cartaz de forma digital, explorando possibilidades de aprendizagens a partir do aparelho celular.

5.3 OFICINA DE LETRAMENTO III: VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E FEMINICÍDIO

Nossa terceira oficina foi desenvolvida em 3 horas/aulas e focamos no grandioso aumento do feminicídio no ano de 2022 no Brasil, e assim, selecionamos o gênero reportagem

da esfera jornalística para que pudéssemos desenvolver a oficina. O gênero reportagem já tinha sido trabalhado com os/as estudantes no ano anterior, quando também conduzimos a disciplina de língua portuguesa.

Iniciamos com a reportagem escrita por Rafael Ciscati em 21 de novembro de 2022, intitulada “Metade dos brasileiros conhece ao menos uma mulher vítima de violência doméstica”, disponível no site “Brasil de Direitos” (<https://brasildedireitos.org.br>). Nela, ele apresentava resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão em parceria com o Ipec²⁰ sobre o grande número de mulheres vítimas de violência doméstica no Brasil e também destacava o aumento do número de casos de feminicídio no país.

Além da hipertextualidade presente nessa reportagem, com vários links que direcionavam às páginas com informações ligadas ao tema, o texto apresentava outros gêneros em sua composição, trechos de entrevistas, imagens, gráficos e vídeos. Conseguimos conduzir os/as alunos/as para um debate acerca da urgência do combate à violência contra as mulheres, pois além dos dados isso, na reportagem era possível reconhecermos meios para agir quando se é a vítima ou quando se tem proximidade com mulheres vítimas, já que houve destaque para leis e órgãos que auxiliam nesses cenários.

Expusemos, também, a reportagem apresentada no dia 08 de março de 2023 pela Rede Globo, nos telejornais “Bom dia, Brasil”²¹ e “Jornal Hoje”²², em que destacaram Do ano de 2022 como o ano com número de feminicídios registrados no país desde 2015, quando criado o termo feminicídio para nomear os assassinatos de mulheres pela única razão de serem mulheres. O objetivo de apresentar uma reportagem audiovisual, que dialogava com o tema da reportagem anterior, foi proporcionar aos alunos e alunas mais práticas de letramentos sobre a temática acerca do aumento da violência contra as mulheres e o feminicídio, além de chamar a atenção para a intertextualidade e para as semelhanças e diferenças do gênero reportagem em diferentes suportes.

Nessa vivência, destacamos o grande engajamento dos/as estudantes. A violência doméstica e familiar tocou profundamente os/as partícipes e as reflexões giraram em torno das conexões entre os casos e questões que estavam sendo apresentadas nas reportagens e à realidade próxima, no qual estávamos todos/as envolvidos/as. Queremos reforçar a nossa intenção de promover o letramento ideológico (Street, 2014) com nossos/as estudantes, de modo que nos

²⁰ Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica.

²¹ Link de acesso: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/edicao/2023/03/08/videos-bom-dia-brasil-de-quinta-feira-08-de-marco-de-2023.ghtml>

²² Link de acesso: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/edicao/2023/03/08/videos-jornal-hoje-de-quarta-feira-08-de-marco-de-2023.ghtml>

concentramos em um modelo de desenvolvimento das práticas de linguagem de forma situada, considerando os aspectos sócio-histórico e culturais, ou seja, as práticas de leitura e escrita são trabalhadas de modo a fazer sentido para os/as discentes (Kleiman, 2007; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011).

E partindo desse pressuposto, nesta oficina enfatizamos a leitura crítica, promovendo a percepção do grande problema social que é a violência doméstica e familiar, e que é preciso combater esse tipo de violência e, sobretudo, o feminicídio, pois nessas barbáries não só as mulheres são vítimas. É preciso olhar o entorno e enxergar o quão são afetados/as os/as órfãos/órfãs do feminicídio, por exemplo. Como adotamos a perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, entendemos que para desenvolvermos as práticas de leitura e escrita é preciso empreendermos um trabalho processual e interacional (Marcuschi, 2008; Antunes, 2021; Koch; Elias, 2022).

5.4 OFICINA DE LETRAMENTO IV: ATIVISMO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA

Desenvolvida em 4 horas/aulas, na quarta oficina, retomamos alguns pontos apresentados na oficina anterior, mais especificamente os trechos de entrevistas com a farmacêutica e ativista Maria da Penha, a fim de instigá-los/as acerca da trajetória de vida que culminou com uma lei que leva seu nome. Na sequência, apresentamos a biografia da Maria da Penha e compartilhamos uma entrevista “escrita” disponível no site do “Instituto Maria da Penha”²³ que foi impressa e entregue para todos/as participantes com a intenção de promover o conhecimento sobre a vida da ativista Maria da Penha e as condições de criação da referida lei.

A seleção dos gêneros entrevista e biografia foi motivada pelo conteúdo temático dos textos, para que os/as estudantes tivessem a oportunidade de conhecerem mais sobre a ativista, reconhecerem a importância da luta das pessoas que são militantes de causas urgentes de mudanças na nossa sociedade, e também lhes proporcionarem a retomada de saberes acerca dos gêneros destacados. Como já tínhamos conduzido um trabalho com esses gêneros em momentos anteriores, foi possível enfatizarmos as características e os propósitos comunicativos do gênero entrevista, trabalhado no 7º ano, e biografia, que foi o primeiro gênero discursivo trabalhado no ano letivo de 2023.

Após a leitura da entrevista, realizamos uma atividade escrita com os discentes sobre o texto, pois sentimos a necessidade de verificarmos saberes e compreensões sobre o conteúdo

²³ Link do site para acesso: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>

temático do texto e sobre características do gênero entrevista, de forma individual e registrada por eles/as mesmos/as.

Como já anunciado pelas estudiosas Oliveira; Tinoco; Santos (2011), além da prática social nortear o trabalho com as práticas de linguagens nos projetos de letramento, nos tornamos uma comunidade colaborativa de aprendizagem, em que professores/as e estudantes agiram de forma a protagonizar as ações do projeto. Nesta oficina, o tema da violência contra as mulheres, mais uma vez, causou muito envolvimento por parte da turma, e, por essa razão, após a explicação sobre os tipos de violência expostas na entrevista pela Maria da Penha, decidimos produzir cartazes com o intuito de chamar a atenção de todos/as da escola para esse grave problema social. Logo, além de ajudar a identificar os tipos de violência, o cartaz incentivava a buscar ajuda nas situações de violência ilustradas, e, assim, os cartazes foram expostos e fixados pelos/as alunos/as participantes desta pesquisa nas paredes de cada sala de aula da escola.

5.5 OFICINA DE LETRAMENTO V: O GÊNERO CANÇÃO A FAVOR DA (DES) IGUALDADE DE GÊNERO

Na última oficina de letramento, utilizamos 4 horas/aulas e selecionamos o gênero canção para protagonizar esse momento por ser um gênero discursivo muito apreciado pela turma, pois em experiências anteriores, percebemos muito engajamento e interesse dos alunos e das alunas em todas as aulas que trazíamos canções como objeto de conhecimento. Tínhamos o interesse de evidenciar o gênero como importante meio de propagar ideologias. Apresentamos um clássico da música sertaneja, Cabocla Tereza, de autoria de Tonico & Tinoco, lançada em 1994, que romantiza o feminicídio. Expusemos o vídeo disponível no Youtube, em que o cantor Eduardo Costa interpreta, e incitamos um diálogo com os/as alunos/as sobre a canção e o sentimento gerado ao assistirem e ouvirem.

Na sequência, entregamos a cada participante a letra da canção, disposta no anexo A deste trabalho, em uma folha e fizemos a exposição só do áudio da música para que pudessem acompanhar de posse da letra, e realizamos uma roda de conversa acerca das impressões pessoais e da percepção do discurso machista e violento.

As impressões expostas pelos/as participantes demonstraram reflexões sobre a forma que era criado um cenário de crime como arte, e quanto ao conteúdo da canção, o feminicídio, foi totalmente repudiado. Sobre o questionamento da aceitação desse discurso na canção, um aluno respondeu: “Acho que é porque era em tempos antigos, hoje não aceita mais”. Refletimos

e discutimos sobre os avanços que temos conquistado no tocante à luta dos direitos das mulheres, retomando, assim, à memória discursiva construída no decorrer das oficinas.

Com o objetivo de seguirmos o trabalho com o gênero canção, expusemos “Ai! Que saudade da Amélia”, composta em 1942 por Mário Lago e revisada por Ataulfo Alves, chamando atenção ao ideal de mulher da época. Em seguida, fizemos a exposição do webclipe da cantora e compositora Pitty, em que a artista apresenta a canção de sua autoria “Desconstruindo Amélia”, lançada em 2009, que destaca os desafios e empoderamento da mulher na atualidade. Após a exposição da música e do webclipe, entregamos as letras, que constam no apêndice B deste trabalho, para os/as alunos/as. A intenção era que observassem a intertextualidade existente entre ambas as obras e a mudança na concepção do sujeito mulher. Registramos por meio de gravação de áudio os momentos de análise discursiva acerca do conteúdo temático e ideais presentes.

Nenhum/nenhuma participante conhecia o termo “Amélia” como sinônimo de mulher submissa e subserviente, e nem conheciam a canção “Ai! Que saudade da Amélia.” Duas alunas e um aluno afirmaram já ter ouvido a canção “Desconstruindo Amélia”, mas não sabiam o porquê do título, fato já esperado, tendo em vista a faixa etária dos/as estudantes e a cultura musical em que estão inseridos/as.

Posteriormente, vivenciamos um momento que oportunizou a fala e a escuta sobre pontos de sujeição e empoderamento observados nas canções, bem como uma análise discursiva, considerando as condições de produção e veiculação de cada uma. Ao questionarmos sobre os pontos que gostariam de destacar, uma aluna reportou a canção da Pitty que demonstra a luta que a mulher enfrenta para desconstruir a Amélia, desde o ganhar menos que o homem, cuidar dos filhos, trabalhar fora, estudar e se divertir. Várias falas ratificaram as questões postas pela aluna. O ideal de mulher foi posto à reflexão, embora sem exigência de respostas, mas com o intuito de pensar acerca do molde de mulher que admiram e que querem ao seu lado e sobre como educarão suas filhas, caso sejam pais de mulheres.

Ainda sobre intertextualidade, algumas perguntas surgiram, como “O que é Balzac?”. Foi bem interessante esse questionamento, pois desencadeou novos olhares e sentidos à canção de Pitty. Discorremos um pouco sobre quem foi o escritor francês Honoré de Balzac, a sua produção intelectual, e sobretudo acerca da obra “A Mulher de Trinta Anos”. Trouxemos também o diálogo com a concepção machista da mulher não “ser”, de a mulher se fazer em relação ao homem, ou seja, “o outro” posto por Simone De Beauvoir. Conforme observamos no trecho: “Já não quer ser o outro, hoje ela é o também.”

No tocante à prática de produção textual, sugerimos a produção do gênero discursivo paródia a partir da canção “Ai! Que saudade da Amélia!”, em que o objetivo era desconstruir a imagem de submissão da Amélia na canção, e a proposta foi acatada por toda a turma. O gênero já era conhecido pelos/as estudantes, fato que facilitou a escrita, e as produções foram realizadas em equipes e apresentadas/interpretadas na sala com os/as demais alunos/as.

5.6 TÉRMINO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Ao longo do nosso trabalho, percebemos que os/as participantes se dispuseram a vivenciar o projeto de letramento com entusiasmo e engajamento. Sentimos que o tema selecionado, empoderamento feminino, inicialmente provocou um certo incômodo entre os alunos, pois, apesar do engajamento, eles participavam menos nas discussões, e que, por meio de alguns discursos, percebemos que traziam consigo uma formação ligada ao sistema machista.

Na nossa primeira vivência, ouvimos algumas respostas aos questionamentos em tom de ironia, deboche, como a fala: “Professora, será que não foram as mulheres as primeiras no mundo?” Como também somos parte nesse modelo de pesquisa, posicionamo-nos afirmando que não poderíamos saber ao certo, pois a história foi contada por homens; que nessa história, por bom tempo só a metade da população aparece nela de forma a destacar apenas o sexo masculino nos grandes feitos; e que a figura da mulher sempre esteve atrelada a dar condições ou a ser a responsável pelo pecado, destruição, como está apresentado na literatura, inclusive nos livros sagrados.

A primeira oficina nos propiciou um direcionamento para o desenvolvimento das demais ações. Para nós, ficou óbvio que era urgente um trabalho de conscientização com meninas e meninos sobre o que realmente era o feminismo, e, dessa forma, promovemos sempre intervenções nesse sentido. A primeira providência foi desde a oficina inicial esclarecer para as meninas e para os meninos que precisávamos dos homens nesta luta, que estávamos buscando a igualdade entre os sexos e não a transposição de poder, porque, para muitos, o feminismo tinha como princípio tomar o poder dos homens e transpor para as mulheres. Trouxemos bell hooks (2022) à nossa discussão e seguimos sustentando nosso argumento que o feminismo é para todas as pessoas e que toda a sociedade é beneficiada quando as mulheres são respeitadas, valorizadas e tratadas de forma igualitária.

Nosso discurso se repetia em cada vivência, pois nos utilizamos do discurso em prol de mudanças sociais (Fairclough, 2016; van Dijk, 2020) e acrescentamos sempre novos argumentos favoráveis à urgência de combate ao machismo. Buscamos enfatizar que nos

princípios patriarcais em que nossa sociedade foi forjada, o sufocamento das fragilidades masculinas também se configurava como um problema, afinal, o homem sempre é relacionado à virilidade, à força. Colocar em pauta o sufocamento das fragilidades masculinas foi um ponto que tocou os alunos, sentíamos nos olhares e expressões, além de algumas tímidas falas: “É mesmo, professora”. Oportunizamos a reflexão sobre o discurso, amplamente propagado, “Homem que é homem não chora” e foi um momento de engajamento interessante envolvendo meninas e meninos.

Sabíamos que era preciso que os/as discentes compreendessem a importância do empoderamento feminino não só para as mulheres, mas que empoderar mulheres significava um avanço, uma melhoria para toda a sociedade e que só poderíamos atingir as metas de desconstrução de ideais machistas se envolvêssemos todos/as nessa luta. Inserir os postulados do feminismo no cerne do nosso trabalho nos deu condições para desenvolvermos uma postura integradora entre os/as participantes. Percebemos e fizemos com que percebessem que o caminho para mudança não era a divisão homens *versus* mulheres, e sim, a união em prol de uma causa que é benéfica para todas as pessoas.

Envolver os meninos em cada ação do projeto era uma de nossas prioridades na fase de organização, por isso, a avaliação da oficina anterior era quem guiava as tomadas de decisões para as próximas oficinas, afinal, desejávamos que nosso trabalho pudesse tocá-los, de modo a evitar que eles pudessem se tornar futuros agressores, homens misóginos. Na verdade, a nossa atuação se voltava à quebra de estereótipos, ideologias e à assunção de um novo olhar e de uma nova postura diante da realidade em que estavam inseridos e para a qual foram educados.

Como o nosso projeto visava o empoderamento feminino, sentíamos que o tema era muito significativo e libertador para as meninas. Oportunizamos o reconhecimento de que as diferenças e interdições impostas às mulheres faziam parte de um sistema patriarcal, opressor e que há muito tempo e por vários mecanismos, ideologias eram disseminadas favorecendo a manutenção do *status quo* de dominação masculina (Bourdieu, 2022; Perrot, 2019; Lerner, 2019; bell hooks, 2022). Consideramos importante tocar em temas como violência contra as mulheres, cultura do estupro, a coisificação da mulher, o casamento como salvação, a falta de poder da mulher, em uma tentativa de desnaturalização dessas questões tão recorrentes nas vivências femininas. Percebemos que eram assuntos que incomodavam e em diversas ocasiões as alunas se mostraram nas suas subjetividades ao se expressarem acerca do que era discutido.

Acreditávamos que era preciso, inicialmente, um trabalho de reconhecimento das causas de as mulheres vivenciarem uma longa história de predestinação à subserviência e não existência, para que então fossem introduzidas perspectivas de mudança, de combate às

ideologias machistas, caminhando ao empoderamento feminino, ou seja, para que mulheres tenham poder de protagonizar suas histórias, com liberdade de escolhas, sendo respeitadas e valorizadas.

Se de início tivemos que intervir na forma que as alunas se comportavam, com os participantes do sexo masculino, no decorrer do trabalho essa postura inicial foi se modificando, elas passaram a entender que os meninos se mostravam aliados no enfrentamento às desigualdades. Percebemos, aos poucos, a sensibilidade e apoio da grande maioria dos meninos, nas reflexões e discussões provocadas nas oficinas, fato que as alunas perceberam e consideraram, sendo possível, inclusive, afirmar que sentíamos a turma cada dia mais unida e engajada nas atividades propostas. Salientamos que, embora alguns alunos permanecessem em silêncio nas rodas de conversa, os olhares e expressões faciais demonstravam uma amistosa integração nas discussões. Relacionamos esse silenciamento nas palavras às características pessoais, pois eram comportamentos comuns desses alunos que acompanhamos desde o início das aulas com a turma, ou seja, há três anos.

Julgamos que nosso trabalho provocou, nos/as participantes, um deslocamento pessoal, no sentido de encarar questões sensíveis que envolvem as diferenças naturalizadas acerca do papel de subordinação posto às mulheres. De todos os pontos abordados nas oficinas, a violência contra as mulheres foi o que mais tocava a turma, pois era perceptível a identificação com a temática.

Das diversas formas de violência contra as mulheres, foram evidenciadas a violência física, a sexual e a psicológica. Além de conseguirmos identificar as várias formas de violência a que as mulheres estão vulneráveis, caminhamos em um processo de conscientização e de combate à disseminação dessas práticas. Ademais, foi possível oportunizar os letramentos à/aos participantes para que pudessem evitar e também saber como agir diante de situações abusivas.

O projeto de letramento, focado em um tema extremamente situado à realidade dos/as participantes, foi desenvolvido por meio das práticas de linguagem. Enquanto trazíamos a problemática à pauta, as práticas de leitura, escrita e oralidade eram reclamadas, porém de forma significativa, com o propósito de oportunizar a inserção dos/as alunos às vivências requeridas no projeto. Dessa maneira, realizamos um trabalho com as práticas de linguagem considerando o contexto, utilizando a língua para objetivos reais e indo além dos objetivos puramente escolares, em que as práticas de linguagem são trabalhadas de forma descontextualizadas, desconsiderando o uso real da língua.

Nas oficinas de letramento, incorporamos a concepção da prática de produção textual como essencial à linguagem e participação cidadã, oferecendo oportunidades para que os/as

estudantes escrevessem não apenas como um exercício escolar, mas como uma forma de expressar suas opiniões e experiências. Dessa forma, o trabalho com a escrita situada permitiu que eles/as relacionassem teoria e prática, aplicando conceitos de empoderamento feminino a situações específicas vivenciadas.

Conduzimos as atividades de produção textual de forma processual, conforme os postulados das autoras Passarelli (2012); Antunes (2021); e Koch; Elias (2022), ponderando as etapas de escrita e reescrita, em uma avaliação dialógica e participativa. Discussões em sala de aula, trocas de experiências e revisões conjuntas de textos permitiram que o processo de escrita se tornasse uma atividade social e colaborativa.

Quanto à solicitação das produções de textos escritos, destacamos o gênero cartaz digital como o mais aceito pelos/as alunos/as. Ficou perceptível a afinidade que possuíam com as ferramentas digitais e conhecimentos de aplicativos que subsidiavam a produção dos cartazes. A proposta de criar paródias partiu de algumas alunas e foi bem aceita por toda a turma, sendo a criatividade o que mais marcou os textos.

Já a produção dos artigos de opinião demandou mais tempo e percebemos um certo grau de dificuldade na escrita desses textos. Destacamos, ainda, que alguns estudantes se negaram a dar sequência na produção final do artigo, pois como adotamos o modelo de trabalho de escrita situada e processual, após o momento da produção inicial, realizávamos um feedback individual e a partir de nossas observações. Solicitamos a reescrita do texto, mas, infelizmente, alguns textos não foram refeitos.

Atribuímos essa postura por parte de alguns/algumas alunos/as às defasagens na aprendizagem, pois os/as que se negaram apresentavam dificuldades no domínio do código linguístico. Acreditamos que isso também se deve ao modelo tradicionalmente utilizado como padrão à prática de produção textual instaurado nas aulas de língua portuguesa, em que o trabalho com a escrita se resume à produção da típica redação escolar, que objetiva ser lida e avaliada apenas pelo/a professor/a, apontando os desvios e desconsiderando o processo formativo proporcionado pela escrita.

Embora nem todos os/as estudantes tenham concluído as redações, consideramos que a proposição de produções textuais alcançou o objetivo traçado no tocante à forma de refletir contextos reais e autênticos nos quais a escrita desempenha um papel significativo. Essa concepção integrada nas oficinas de letramento, permitiu às/aos estudantes a possibilidade de explorarem e de expressarem suas reflexões sobre o empoderamento feminino em situações concretas do cotidiano, trabalho que foi facilitado por meio de atividades que encorajaram o diálogo e a interação entre os/as estudantes e professora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com o desafio da ressignificação da nossa prática docente, tivemos o privilégio de desenvolvermos um projeto de letramento junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que emergiu de uma problemática local. Dessa forma, ao longo deste trabalho, buscamos apresentar e explorar as bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento, destacando sua relevância para o desenvolvimento de práticas de letramento significativas. O diálogo estabelecido com conceitos e práticas relacionadas ao empoderamento feminino permitiu uma compreensão mais profunda das interseções entre letramento, gênero e emancipação.

Ao finalizarmos esta pesquisa, foi essencial refletirmos sobre o alcance dos objetivos específicos propostos, cada um dos quais desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do nosso trabalho.

Sobre apresentar as principais bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento no Brasil, conseguimos atingir este primeiro objetivo por meio de uma revisão abrangente da literatura especializada. A discussão dessas bases teóricas e metodológicas proporcionou um alicerce sólido para o desdobramento das etapas do projeto, estabelecendo conexões significativas entre os Estudos do Letramento e as práticas de empoderamento feminino.

No nosso segundo objetivo traçado, que visava o diálogo com conceitos e práticas acerca do empoderamento feminino, podemos afirmar que transcendeu a esfera teórica, alcançando uma interação prática entre estes conceitos e outras definições que permitiram análises críticas sobre a compreensão aprofundada das causas das desigualdades entre os sexos. Diante desses conceitos, evidenciamos o nosso comprometimento em levar as discussões teóricas para o contexto vivencial dos/as estudantes, por meio de estratégias que inspiraram um processo de ensino das práticas de linguagem de forma situada às demandas sociais, ou seja, incorporando os Estudos do Letramento ao nosso trabalho, o qual almejava o empoderamento feminino.

O terceiro objetivo, que consistia em trabalhar temáticas no que se referia à educação emancipatória feminina a partir de práticas de letramento vivenciadas pelos/as estudantes, foi plenamente atendido durante a execução das oficinas de letramento, pois procuramos alinhar o trabalho com as práticas de linguagem e as temáticas que considerávamos urgentes ao empoderamento feminino. Desse modo, selecionamos os gêneros discursivos a serem trabalhados nas oficinas não só pela sua função social e estrutura composicional, mas também, pelo seu conteúdo temático. E assim, a integração dessas temáticas voltadas à emancipação

feminina nas oficinas de letramento, propiciou a reflexão crítica e a conscientização sobre questões de gênero, além de proporcionar um ambiente voltado à autonomia e à colaboração dos/as estudantes.

Realizar um projeto de letramento com oficinas modulares a respeito do empoderamento feminino foi nosso quarto objetivo, o qual foi concretizado por meio desta pesquisa, com a implementação bem-sucedida das oficinas de letramento. Destacamos que cada etapa do projeto foi cuidadosamente planejada, executada e avaliada, seguindo os postulados dos Estudos do Letramento e dos projetos de letramento. Partimos de uma problemática local e por meio das práticas de linguagens, considerando o impacto da escrita à formação cidadã; conseguimos provocar deslocamentos significativos com o grupo participante deste trabalho; bem como projetamos mudanças na comunidade em que o projeto emergiu, tendo em vista que garantimos uma abordagem colaborativa e adaptável às necessidades específicas do grupo.

A elaboração do caderno pedagógico cumpriu o quinto objetivo, sendo um produto da nossa pesquisa que oferece um registro detalhado do percurso do projeto de letramento, desde a concepção até as produções finais dos/as estudantes. Este caderno servirá à professoras e professores que queiram inserir a prática social como norteadora de seus trabalhos, pois não apenas documenta as práticas pedagógicas, mas também serve como um recurso valioso para futuras iniciativas educacionais.

Quanto à comunidade escolar, destacamos a equipe gestora como nossa grande aliada na efetivação deste projeto. Desde as primeiras conversas informais em que anunciávamos nossa pretensa pesquisa até a sua concretização, inclusive promoveram uma palestra com uma psicóloga focando a sexualidade na adolescência, a partir de diálogos que tivemos e a percepção da urgência do tema à realidade que estávamos vivenciando. Salientamos, ainda, que sempre nos foi permitida a utilização de todos os recursos que a escola disponibilizava, desde as tecnologias digitais, internet, materiais diversos, impressões, a ajustes em horários quando requisitamos.

Em relação aos nossos pares, antes de iniciarmos nossa pesquisa, socializamos com todos/as professores/as o nosso projeto, e sentimos apoio por parte da grande maioria. No decorrer do projeto, nos nossos breves momentos de intervalo entre as aulas, tivemos alguns depoimentos muito motivadores por parte de colegas professoras, que nos diziam que nosso trabalho estava impactando positivamente não só a turma que aplicávamos o projeto, mas toda a escola, cada socialização das nossas atividades sobre o tema aguçava também os/as estudantes que não faziam parte da turma em que o projeto de letramento estava sendo aplicado.

Infelizmente, tivemos que lidar com alguns colegas professores que não compreendiam bem o nosso trabalho, inclusive afirmando: “Sou totalmente contra ao feminismo.” Na ocasião, perguntamos o que ele compreendia por feminismo, e ele não conseguiu responder. Falamos sobre a visão deturpada que ele estava tendo, mas não nos dispusemos convencê-lo, pois não era nosso objetivo e era desgastante para nós seguirmos nesse diálogo. Outros colegas professores não demonstravam afeição ao nosso trabalho, mas também não teciam comentários, talvez porque a nossa postura não permitisse, pois foi preciso que estivéssemos sempre em alerta e que assumíssemos um posicionamento de desconstrução de ideais machistas e patriarcais constantes. Dessa forma, nossa fala sempre rebatia os discursos sexistas que circulavam na sala dos professores.

Com relação à pesquisadora-professora, ressignificar a nossa prática através da implementação de um projeto de letramento nos propiciou satisfação pessoal e profissional, além de nos proporcionar empoderamento, assim como destaca Marques (2016) acerca do professor/a agente de letramentos, haja vista que conseguimos romper com a tradição do ensino de língua materna pautado na gramática e inserimos a prática social como norteadora do nosso trabalho. Desse modo, houve uma reflexão pessoal que desencadeou uma mudança de postura, inclusive nos fazendo repensar a relação professor/a *versus* alunos/as, nos portando superar a dicotomia dessa relação de poder instaurada tradicionalmente; por conseguinte, passamos a construir novos saberes de forma colaborativa, em direção a uma educação libertadora, como apontada por Freire (1987), transgredindo os modelos convencionais e instaurando novas práticas no ensino de língua portuguesa.

Não poderíamos deixar de mencionar as limitações de nossa pesquisa. Acreditamos que o tempo exíguo disponível para a execução do projeto pode ter influenciado a profundidade e a extensão das atividades realizadas. Reconhecemos que o desenvolvimento de práticas de letramento emancipatório pode demandar um período mais longo para aplicar intervenções mais extensas e para entender melhor o impacto a longo prazo dessas práticas na conscientização e ação dos/as estudantes.

Outro ponto a ser aperfeiçoado na pesquisa se refere à avaliação da conscientização e atitudes após o término do projeto. Métodos adicionais, como entrevistas, poderiam oferecer uma compreensão mais abrangente das mudanças nas percepções dos/as estudantes.

Destacamos, ainda, a integração e a colaboração com outros/as professores/as e instituições educacionais como questão que poderia ter fortalecido o nosso trabalho, pois acreditamos que as descobertas desta pesquisa em colaboração com outros professores e

instituições educacionais podem levar à criação de diretrizes e recursos pedagógicos mais amplos à implementação de práticas de letramento emancipatório no currículo escolar.

Ao reconhecermos as limitações e considerarmos os desdobramentos potenciais, abrimos espaço para um diálogo contínuo e uma evolução constante na aplicação das práticas de letramento emancipatório e na promoção do empoderamento feminino no contexto educacional.

Sustentamos, portanto, que os projetos de letramentos podem contribuir à ressignificação do ensino de língua portuguesa, por meio da inserção de práticas pedagógicas dinâmicas, interventivas e situadas às demandas locais, preparando os/as estudantes à participação cidadã de forma crítica e consciente, podendo, inclusive, superar defasagens de aprendizagens e possibilitar a transformação da realidade local, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagens.

A integração bem-sucedida entre as teorias do letramento e a prática do empoderamento feminino ressalta a viabilidade de abordagens multidisciplinares na educação, e como já apontamos, as contribuições deste projeto não se limitam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas estendem-se à formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

No entanto, reconhecemos que os desafios persistem, e a continuidade deste trabalho demandará esforços contínuos para consolidar as conquistas alcançadas. A adaptação de projetos de letramento a diferentes contextos e a ampliação do seu alcance são aspectos a serem explorados em futuras pesquisas.

Em síntese, este projeto de letramento não apenas cumpriu seus objetivos específicos, mas também semeou as bases para uma educação mais inclusiva e emancipatória. Que este trabalho inspire futuras iniciativas voltadas à construção de um ambiente educacional que promova a equidade de gênero e a formação de cidadãs e cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: UNB, 1997.
- ASSOLINI, Filomena E.; TFOUNI, Leda V. **Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Ribeirão Preto: PAIDEIA, FFCLRP-USP. Dez. 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BATLIWALA, Srilatha. **El Significado del Empoderamiento de las Mujeres: nuevos conceptos desde la acción**. In: Poder y empoderamiento de las mujeres. LEÓN, Magdalena. Santa Fé de Bogotá: T/M Editores, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Vol. 1 Tradução Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol. 2 Tradução Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BÍBLIA. Brasileira. **Bíblia Sagrada**. Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave Maria, 1980.
- BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica**. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/ SEF, 1998.
- DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. Organização: Judith Hoffnagel, Karina Falcone. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DIJK, Teun A. van. **Cognição, discurso e interação**. Organização: Ingedore Grunfeld Villaça. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder; Aparecida Maria Abranches. 12ªed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2023.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Paz e Terra.17º ed. Rio de Janeiro:1987.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. 16ª ed. São Paulo: 2008.

HEILBORN, M. L. **Gênero: Uma Breve Introdução**. Disponível em: http://www.coepbrasil.org.br/opiniaio_genero.asp.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. 19ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Alfabetização e letramento: implicações para o ensino**. Revista da FAGED, nº 6, p. 99-112, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo. V. 32 n53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (dis)curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B; VIANNA, Carolina A. Dias ; De Grande, Paula. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.** Calidoscópio 17(4): 724-742, dezembro, 2019.

KOCH, Ingedore V.& ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2022.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2008.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens.** Trad.Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LÉVI- STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco.** Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Ivoneide B.A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2016.

MARQUES, Ivoneide B.A. S.; KLEIMAN, Angela B. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social.** Revista ComSertões- Juazeiro-BA, v. 7, n I, julho-dezembro de 2019.

MARQUES, Janote Pires. **A observação participante na pesquisa de campo em Educação.** Ensaio. Educação em Foco, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MÓNICO, Lisete S. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales//**Volume 3.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento em formação de professores de língua materna.** Edufrn. Natal. RN, 2011.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 2020.
PAIVA, Vera L.M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lílian G. Ensino de produção textual: da higienização da escrita para a escrita processual. In: Organizadoras: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian G. **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares.** São Paulo: Blucher, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 2ºed., 3ºreimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

PIMENTEL, Luciana S. Os contos de fadas nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de releitura e análise da produção de sentidos. In: Organizadoras: PEREIRA, Regina Celi. Espíndola Elaine. CRISTOVÃO, Lúcia Lopes. **Gêneros textuais/ discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

PISCITELLI, Adriana. Re- criando a (Categoria) Mulher? . In: (org) ALGRANTI, Leila M. **Textos Didáticos A Prática Feminista e o Conceito de Gênero.** Campinas: IFCH/Unicamp, 2002.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso.** Campinas: Unicamp, 2009.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. **Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero.** Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1998. (Metodologia SOS Corpo)

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Alfabetização e letramento:** sedimentação de práticas e (des) articulações de objetos de ensino. Florianópolis: Perspectiva, V. 24, n. 2, p.569-596, jul./dez. 2006.

_____. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSETO, G.A.R. **Desafios dos Estudos “ Estado da Arte”:** estratégias de pesquisa na Pós-graduação.

SADEMBERG, Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista.** I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>

SAMPAIO, Juliana et al. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde:** uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface- Comunicação, Saúde e Educação 2014; 18 Supl 2:1299-1312

SEVERINO, Antonio J. **Dimensão ética da investigação científica.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SILVA, Vanessa S. **Letramento e Ensino de Gêneros.** Educ. foco, Juiz de Fora, v 16, n.1, p. 19-40, mar./ago.2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura** :relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1995.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Eventos de letramento e práticas de letramento:** teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Magalhães, Izabel(org). Campinas: Mercado de Letras, 2012.

THIOLLENT, Michel J. M. **Analisando a pesquisa- ação à luz dos princípios intervencionistas**: um olhar comparativo. In: Educação, Porto Alegre, V.39, n.esp.(supl), s3-s13, dez. 2016.

TINOCO, Glícia. **Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente**: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, Claudia.; SITO, Luanda.; De Grande, Paula. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=3&queryId=2d914198-aa25-45be-be5d-594c0f00e6c3 . Acesso em 17 de maio de 2023.

VALLE, Hardala S. & ARRIADA, Eduardo. **“Educar para transformar”**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, (2012).

VIANNA, Carolina A. Dias et al. **Do letramento aos letramentos**: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valenti Nikolaiévitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

APÊNDICE - A

PESQUISA PARA O MESTRADO

Pesquisadora: Luciana Silva Pimentel

Questionário sociocultural²⁴

Antes de começar, gostaria de agradecer a disponibilidade por contribuir com essa pesquisa. A mesma tem objetivo acadêmico, ou seja, ela será utilizada para elaboração de uma dissertação de Mestrado da professora pesquisadora Luciana Silva Pimentel, sob o título PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Todas as informações prestadas serão sigilosas e mantidas em anonimato.

Instruções para o preenchimento:

- Responda às questões, na ordem que preferir, procurando responder a todas as perguntas.
- Em cada pergunta, leia todas as alternativas e marque apenas uma alternativa de resposta, ao menos que esteja indicando que pode ser marcada mais de uma opção.
- Marque com um X a opção de sua resposta.
- Procure responder às questões abertas de forma legível, podendo optar pela escrita com letras de forma.

1-Sexo:

- 1- Feminino
- 2- Masculino

2- Idade?

3- Localidade que reside:

4- Qual o número de pessoas que vivem em seu domicílio?

- 1- Duas pessoas
- 2- Três pessoas
- 3- Quatro pessoas
- 4- Cinco Pessoas

²⁴ O questionário só foi aplicado à turma após a terceira oficina de letramento.

5- Acima de cinco pessoas

5- Quais familiares moram com você em seu domicílio?

6- Estado de relacionamento:

- 1- Solteiro/a (com namorado/a)
- 2- Solteiro/a (sem namorado/a)
- 3- Casado/a (mora com companheiro/a)
- 4- Separado/a (já morou com companheiro/a)

7- Caso esteja namorando ou já tenha namorado, com que idade começou a namorar?

8- Qual é a ocupação profissional principal da sua mãe ou sua responsável do sexo feminino?

9- Qual o grau de escolaridade da sua mãe ou sua responsável do sexo feminino?

- 1- Não alfabetizada
- 2- Ensino Fundamental I (incompleto)
- 3- Ensino Fundamental I (completo)
- 4- Ensino Fundamental I I(incompleto)
- 5- Ensino Fundamental II (completo)
- 6- Ensino Médio (incompleto)
- 7- Ensino Médio (completo)
- 8- Ensino Superior
- 9- Pós-graduação

10- Qual é a ocupação profissional principal do seu pai ou do seu responsável do sexo masculino?

11- Qual o grau de escolaridade do seu pai ou do seu responsável do sexo masculino?

- 1- Não alfabetizado
- 2- Ensino Fundamental I (incompleto)

- 3- Ensino Fundamental I (completo)
- 4- Ensino Fundamental I I(incompleto)
- 5- Ensino Fundamental II (completo)
- 6- Ensino Médio (incompleto)
- 7- Ensino Médio (completo)
- 8- Ensino Superior
- 9- Pós-graduação

12- Você acredita que há profissões destinadas para mulheres?

- 1- Sim
- 2-Não

13- Caso tenha respondido sim na questão anterior, exemplifique as profissões que mais se encaixam às mulheres.

14- Na sua opinião, vivemos em uma sociedade igualitária no tocante às questões de gênero?

- 1- Sim
- 2-Não

15- Caso tenha respondido não à questão 14, dê exemplos de situações em que a desigualdade de gênero é explícita.

16- O que você compreende por feminismo?

- 1- É um movimento social liderado por ativistas que requerem direitos iguais entre homens e mulheres.
- 2- É um movimento social liderado por ativistas que requerem que os direitos das mulheres sejam superiores aos direitos dos homens.

17- De acordo com o **art. 5º da Lei Maria da Penha**, violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

Você conhece alguma mulher próxima a você que sofre ou já sofreu alguma forma de violência doméstica e familiar?

1- Sim

2- Não

18- Quantas mulheres vítimas de violência doméstica e familiar você conhece? (Caso tenha respondido sim à questão 17).

1- Uma

2- Duas

3- Três

4- Quatro

5- Cinco

6- Mais de cinco

19- Qual grau de parentesco/proximidade você possui com a/s vítima/s? (Caso tenha respondido sim à questão 17).

Pode marcar mais de uma alternativa.

1- Mãe

2- Tia

3- Avó

4- Irmã

5- Vizinha

6- Amiga

20- (Só para as pessoas do sexo feminino) De acordo com o art. 5º da Lei Maria da Penha, sobre os tipos de violência doméstica e familiar, você considera já ter sofrido, em algum momento, alguma forma de violência doméstica e familiar?

1- Sim

2- Não

APÊNDICE B- OFICINAS

OFICINA DE LETRAMENTO I- IMAGENS UTILIZADAS

1- A biologia feminina- a maternidade



<https://images.app.goo.gl/zGK2RT3NzfxpD8yr8>

2- A mulher na política



https://pt.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff

3- Família tradicional-heterossexual



<https://images.app.goo.gl/funjd8sCMohCeoAx7>

4- Família homossexual



<https://images.app.goo.gl/Ej4VkAaExxrVF4HaA>

5- Os desafios da mulher mãe e profissional



<https://images.app.goo.gl/w3kpLT6UKsijGXUP6>

6- Profissão de destaque social



<https://images.app.goo.gl/shzB6Y19QEZAQquU7>

7- Mulher dirigindo



<https://images.app.goo.gl/XTzLVGGYCZ4Kj6JTA>

8- Mulheres na balada



<https://images.app.goo.gl/4AmOgstog9ZsS3Uy5>

9- Profissão predominantemente masculina



<https://images.app.goo.gl/vGbhWt7MHfJFgWnN6>

10- As tarefas domésticas



<https://images.app.goo.gl/ZHWMEM2fPnbsSXJf7>

11- Violência psicológica



<https://images.app.goo.gl/MfCzbb6g6j1gdo489>

12- Assédio moral



<https://images.app.goo.gl/jGWp5G2CvhK5XsTh7>

13- Violência doméstica



<https://images.app.goo.gl/u4Mu1vM3T1QWGcZ56>

14- Femicídio



<https://images.app.goo.gl/GAn6Ce1Fcw97nFfP8>

OFICINA II- ATIVIDADE UTILIZADA

TEMA: **Conquistas femininas**

Após a leitura e discussão sobre a reportagem da autora Nicole Dias, publicada em 28 de março de 2023 e atualizada em 11 de setembro de 2023, intitulada “Dez conquistas femininas que você precisa conhecer”, disponível em <https://www.dicasdemulher.com.br/conquistas-femininas/>, compartilhe suas impressões acerca dos impactos à sociedade a partir das conquistas apresentadas:

1. Lançamento da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791).
2. Conquista do voto feminino no Brasil (1932).
3. Criação da pílula anticoncepcional (1961).
4. Sancionado o Estatuto da Mulher Casada (1962).
5. Primeira mulher presidente do mundo (1974).
6. Sancionada a Lei do Divórcio (1977).
7. Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (1987).
8. Criação da Rede Afro: Rede de Mulheres Afro-latino-americanas, Afro-caribenhas e da Diáspora.
9. Criada a Lei Maria da Penha (2006).
10. Aprovada a Lei do Femicídio (2015).

OFICINA DE LETRAMENTO IV- ENTREVISTA

O Instituto Maria da Penha (IMP) reuniu as dúvidas mais recorrentes das pessoas que procuram o Instituto para orientações e informações, e entrevistou a própria Maria da Penha sobre as questões acerca da Lei Maria da Penha.

IMP: Como o seu caso foi reconhecido internacionalmente?

Maria da Penha (MP): Decidi escrever o livro *Sobrevivi...* posso contar em 1994, logo após o primeiro julgamento do meu agressor, quando ele foi condenado, mas saiu do fórum em liberdade por conta de recursos dos advogados de defesa. Nesse momento, eu me senti órfã do Estado e decidi contar a minha história em um livro, pois se a Justiça não era capaz de condená-lo, os leitores poderiam fazer isso depois de lerem a minha história e os autos do processo. Foi assim que esse livro chegou às mãos de organizações não governamentais internacionais (CEJIL e CLADEM), que me perguntaram se eu aceitava denunciar o Estado brasileiro à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA. Fizemos a denúncia e, em 2001, o Brasil foi responsabilizado internacionalmente pela forma negligente com que tratava os casos de violência doméstica e “obrigado” a mudar as leis do País. Nessa época, estava sendo formado o ambiente de criação da Lei Maria da Penha, que foi sancionada em agosto de 2006.

IMP: Em que proporções a Lei Maria da Penha fez avançar as questões de segurança feminina?

MP: A Lei Maria da Penha é uma ação afirmativa de enfrentamento a uma condição histórica de violência, discriminação e opressão das mulheres somente pelo fato de serem mulheres. Costumo dizer que a lei que leva o meu nome veio para resgatar a dignidade da mulher brasileira. Tenho viajado muito por todo o Brasil e posso dizer que, nos locais onde a lei está sendo verdadeiramente implementada, as mudanças são significativas, as denúncias aumentam e as reincidências diminuem. Quando dizemos que o número de denúncias cresceu, não significa que a violência contra a mulher também cresceu, mas, sim, que as mulheres se sentem mais seguras e respaldadas, acreditam no poder do Estado e, por isso, têm mais coragem de denunciar. Uma das maiores inovações da Lei Maria da Penha são as medidas protetivas de urgência, com o objetivo de assegurar a integridade das vítimas e fazer cessar de imediato a situação de violência para que esta não se agrave.

IMP: Passados mais de dez anos após a aprovação da Lei Maria da Penha, o que a senhora acha que poderia ter sido feito de modo diferente? Existe algum dispositivo que deveria ser “atualizado” ou revisto? Qual aspecto da lei está sendo mais difícil de implementar na prática?

MP: A Lei Maria da Penha é muito completa. Tanto que é considerada pela ONU como uma das três leis mais avançadas do mundo no que diz respeito ao combate e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Quando ainda era um projeto de lei, foram feitas várias audiências públicas por todo o Brasil para que fosse discutida a situação da mulher, levando-se em consideração as diferenças territoriais e culturais de um país de tão grandes proporções como o Brasil. Esse debate envolveu o Executivo, Legislativo e a sociedade civil. No nosso entendimento, a lei não precisa de reformas. O que deve acontecer é a correta aplicabilidade da Lei Maria da Penha, o compromisso do gestor público com a implementação dos equipamentos previstos na lei e a capacitação de todos os profissionais que atuam na rede de atendimento à mulher.

IMP : Desde que a lei entrou em vigor, houve uma redução de 10% nos casos de violência contra a mulher. O que ainda é necessário para essa redução ser maior?

MP: É necessário que existam em todos os municípios com mais de 60 mil habitantes as políticas públicas que atendem a Lei Maria da Penha, como a Delegacia Especial de Atendimento à Mulher, o Centro de Referência de Atendimento à Mulher, o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, a Casa-abrigo, entre outros. Porém, sabemos que isso depende muito de vontade política e da sensibilização dos gestores públicos em relação à causa. Existem dados que comprovam que, nos locais onde existem políticas públicas para acolher as mulheres em situação de violência, o número de denúncias aumentou e o de reincidências diminuiu. Precisamos nos unir e cobrar dos gestores públicos que a Lei Maria da Penha seja verdadeiramente implementada.

IMP: Segundo pesquisas recentes, muitas pessoas, infelizmente, ainda acham que apenas a violência física é considerada violência doméstica. Na sua opinião, a falta de conhecimento acerca da lei é um fator significativo para que as agressões contra as mulheres continuem acontecendo? E para que as próprias mulheres não se reconheçam dentro de um relacionamento abusivo?

MP: Sim, mas sabemos que essa realidade vem mudando. Hoje, as mulheres já conhecem mais sobre a violência doméstica, os tipos de violência, seus vários aspectos e o que a Lei Maria da Penha pode fazer por elas. Por isso é tão importante o papel da imprensa na divulgação da Lei Maria da Penha, bem como o trabalho das universidades, escolas e todas as esferas institucionais, pois sabemos que somente por meio da educação poderemos ter, a longo prazo, uma sociedade menos machista e mais igualitária. Muito ainda deve ser feito. E a mudança cultural precisa de mais tempo para acontecer.

IMP: Mesmo com uma lei que protege as mulheres e com uma rede de atendimento para ajudá-las, por que elas aguentam a violência doméstica por tanto tempo?

MP: Vários são os fatores que fazem com que as mulheres suportem por muitos anos a situação de violência: o medo do agressor, a dependência financeira ou emocional, o medo de não conseguir criar os filhos sozinhas, a vergonha de dizer aos familiares e amigos que sofrem agressão do marido, a falta de conhecimento da Lei Maria da Penha e do que a lei pode fazer por elas etc. Mas sabemos que o maior entrave ainda é a falta de equipamentos que atendem a lei, os quais só existem nas grandes cidades e nas capitais. Por isso é tão importante nos unirmos enquanto sociedade civil e pressionar o poder público para a criação das políticas públicas previstas na Lei Maria da Penha.

IMP: Na sua opinião, o fato de ter um trabalho independente e ensino superior foi importante para a senhora compreender com mais clareza que precisava denunciar a violência que sofria?

MP: Primeiro, é preciso ressaltar que a violência doméstica é um fenômeno que atinge todas as mulheres, independentemente de classe social, idade, raça, etnia, renda, religião, nível cultural e escolaridade. Mesmo tendo um trabalho e ensino superior, eu vivi em situação de violência por muitos anos, de 1976 a 1983. Além disso, é importante que se diga que nessa época nem sequer existia Delegacia da Mulher em Fortaleza, minha cidade. Ou seja, era ainda mais difícil para uma mulher romper o ciclo da violência. Hoje temos uma lei específica para proteger as mulheres desse crime. No meu caso, eu não desisti de buscar a justiça. Lutei por 19 anos e seis

meses para que meu agressor fosse punido, e isso só aconteceu devido a pressões internacionais. O mais importante é o fato de que, ao final, a conquista não foi só minha, mas de todas as mulheres do País.

IMP: Muitas mulheres, quando vão denunciar, se sentem desrespeitadas e humilhadas nas Delegacias de Polícia e até mesmo nas Delegacias da Mulher, ou seja, em espaços que deveriam estar preparados para acolher a mulher em situação de violência e acionar a Lei Maria da Penha. O que pode ser feito em relação a essa realidade ainda hoje existente no País?

MP: Infelizmente, sabemos que as mulheres que decidem denunciar ainda têm que passar, muitas vezes, pela violência institucional. Acreditamos que isso acontece devido a vários motivos, como a falta de capacitação e sensibilidade em relação à violência de gênero, o reduzido número de profissionais e o déficit na estrutura física e humana desses órgãos de uma forma geral. Nesse sentido, a maior necessidade é a capacitação dos profissionais da segurança pública, principalmente daqueles que são responsáveis pelo atendimento à mulher, pois eles devem atuar de acordo com o que é previsto em lei, e não conforme as suas motivações pessoais, que muitas vezes são machistas e vitimizam outra vez a mulher.

IMP: Que mensagem a senhora gostaria de deixar para as mulheres que sofrem violência doméstica hoje?

MP: Sabemos que sair de um ciclo de violência é um processo difícil e doloroso, mas não estamos mais sozinhas. Não precisamos mais sofrer durante anos em silêncio, suportando todos os tipos de violência dentro do nosso próprio lar, lugar onde deveríamos ser acolhidas e amparadas. Eu nunca imaginei que a minha luta, que começou com muita dor e sofrimento, chegasse aonde chegou. Ter o meu nome batizando uma lei que pode salvar vidas e proporcionar novos recomeços a milhares de mulheres é, para mim, uma honra, mas também uma grande responsabilidade; por isso, não me permito parar. Tenho consciência da minha missão, e a minha vida é toda dedicada a essa causa. Seguimos unidas.

Disponível em : <https://www.institutomariadapenha.org.br/entrevista-com-maria-da-penha.html>. Acesso em 09/10/2023.

ATIVIDADE UTILIZADA
LÍNGUA PORTUGUESA

Exercícios sobre o texto

1- O gênero textual que você leu é uma entrevista. Sobre esse gênero, é correto afirmar que:

- () Pertence à esfera jornalística.
- () Pertence à esfera política.
- () A entrevista é um gênero tradicionalmente escrito.
- () Na entrevista percebemos a presença de linguagem dialógica e oral .
- () Há uma mescla de linguagem formal e informal.
- () Está presente entrevistador/a e entrevistado/a.
- () As entrevistas são textos informativos e/ou opinativos.
- () Na entrevista é marcado um discurso direto e objetivo.

2- Na entrevista lida, quem assume a função de entrevistador e quem é a pessoa entrevistada?

3- Qual o tema da entrevista?

4- Na sua opinião, qual a motivação do entrevistador em convidar a entrevistada? O que essa pessoa entrevistada representa?

5- Por que a entrevistada escreveu um livro?

6- Segundo a entrevistada, por que grande parte das mulheres vítimas de violência doméstica não denunciam ou demoram a denunciar seus agressores?

7- Resuma as ideias centrais postas pela entrevistada acerca do tema da violência doméstica.

APÊNDICE C - PRODUÇÕES TEXTUAIS NAS OFICINAS²⁵

OFICINA 2- CONQUISTAS FEMININAS

GÊNERO CARTAZ



Nayana, Bruna, Josiberto e Rodrigo.

²⁵ Acatando o pedido dos/as estudantes, e sob autorização dos/as responsáveis pelos/as menores, todas as produções textuais estão identificadas com os nomes verdadeiros dos/das autores/autoras.



Nicole, Lidiane, Ruan, Lauremylia

Criada em 1960 como o primeiro método para evitar a gravidez



Previna-se já!



Com a criação da pílula anticoncepcional, muitas mulheres podem ter a vida sexual ativa, sem se preocupar com uma possível gravidez.

Jussara, Rayssa, Thiago, João Pedro, Liliane, Paola



Letícia, Irineu, Gustavo, Carlos Vinícius

OFININAS DE LETRAMENTO 3 E 4- CARTAZ INFORMATIVO ACERCA DA
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

VIOLÊNCIA 9 • Ano B
doméstica e familiar

ENTENDENDO
denunciando
acolhendo
protegendo



TIPOS Lei Maria da Penha

Física Conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher	Sexual Constranger a presenciar, manter ou participar de relação sexual não consentida mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força
Psicológica Dano emocional, diminuição da autoestima ou controle de suas ações	Patrimonial Retenção, subtração ou destruição de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos e direitos ou recursos econômicos
Moral Conduta que configure calúnia, difamação ou injúria	

OFICINA 5: O GÊNERO CANÇÃO A FAVOR DA (DES) IGUALDADE ENTRE OS
SEXOS

Gênero Paródia

Amélia empoderada

Amélia, a mulher empoderada,
Não é submissa, nem desvalorizada.
Ela luta pelos seus direitos,
Com garra e coragem, enfrenta os preconceitos.

Amélia, não é só dona de casa,
Ela é profissional, trabalha e arrasa.
Mostra que não há limites para sua competência.

Amélia, não depende de um homem,

Ela é livre, dona do seu próprio nome.
Sabe que o amor não é posse,
Valoriza-se e nunca se esquece.

Amélia, empoderada e confiante,
Inspira outras mulheres a serem brilhantes.
Ela busca igualdade e respeito,
E mostra que o machismo está desatualizado sem nexos.

Amélia, exemplo de superação,
Quebra padrões e dá lições.
Seja no trabalho ou na vida pessoal,
Ela mostra que ser mulher é sensacional.

Jussara, Rayssa

Amélia já não é a mesma!

Eu sou Amélia, mas com uma pitada de rebeldia,
Não sou mais aquela que aceita qualquer covardia.
Larguei a submissão, agora sou dona do meu destino,
Não preciso mais de um homem pra ser meu abrigo.

Amélia era aquela que vivia pelos outros, mas decidi que é hora de ser dona do meus sonhos,
Não vou mais me anular em nome de falso amor, quero ser livre, viver intensamente, sem
senhor.

Amélia não era livre pra fazer suas escolhas, mas eu sou independente, tenho voz e vou gritar,
Não à injustiça, não à desigualdade, não à violência!
Meu grito é por respeito, direitos e liberdade!
Nos deixem viver! Não me peça paciência! Já chega de tanta violência!

O amor não maltrata, não me ofereça migalhas,
Só aceito o que me faz bem
Amor? Só se for verdadeiro
Mereço ser feliz por inteiro!

Então, adeus Amélia do passado.

A nova versão está aqui, sem medo de ser amada,

Autêntica, corajosa e empoderada,

Não vou mais me esconder, vou viver minha jornada.

Nicole, Lidiane, Lauremylia

APÊNDICE D- ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base nos textos de apoio e em suas próprias reflexões, produza um texto argumentativo-dissertativo, em prosa, com extensão entre 15 e 30 linhas, abordando o tema: **“O empoderamento feminino perante à igualdade de gênero e o fortalecimento da conscientização feminista na sociedade contemporânea”**. Utilize a norma-padrão da língua e atribua um título ao seu texto, que deve ser escrito com caneta de cor azul ou preta.

Texto I

Nos parece certo que a determinação do ser homem e ser mulher está inscrita em uma construção social naturalizada a partir de arquétipos pensados de acordo com os ideais dominantes, agindo no inconsciente social, em um processo de inversão de causas e efeitos, estabelecendo padrões comportamentais, designando, portanto, papéis sociais aos indivíduos "machos", e algumas classes de papéis sociais para indivíduos "fêmeas".²⁶ Dessa forma, como diz Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”(2019, p. 11). Há um processo de ensino de como ser mulher e de como ser homem, afinal, desde a infância os padrões representacionais de gênero são impostos por meio de vários mecanismos/ instituições.

Texto II

Segundo a autora bell hooks (2022, p.161):“O feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade.” Destaca, ainda, a importância da conscientização feminista para os homens, pois, como intitula seu livro: “ O feminismo é para todos”. Um movimento social que busca a liberdade e a igualdade para todas as pessoas.

Texto III

Cenário de violência

A violência doméstica e familiar contra meninas e mulheres é, sem dúvida, um dos maiores problemas sociais que o Brasil enfrenta. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros policiais de feminicídios cresceram 6,1% em 2022, resultando em 1.437 mulheres assassinadas, sendo que 61,1% eram negras. Já as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; e as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos.

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/lei-maria-da-penha-ministerio-das-mulheres-lanca-edital-para-ampliar-uso-de-tornozeleiras-eletronicas-nos-estados>. Acesso em 02/11/2023.

²⁶ Macho e fêmea na percepção social dos sexos.

OS ARTIGOS DE OPINIÃO

A luta pela igualdade de gênero na sociedade

Atualmente, a identidade de gênero tornou-se uma construção social na qual padrões de comportamento são frequentemente impostos por diversas instituições. O feminismo, enquanto movimento social, emerge como uma busca pela liberdade e igualdade, visando eliminar o machismo, a dominação e a opressão sexista.

É crucial destacar que a violência doméstica contra mulheres persiste como um dos mais significativos problemas sociais ao longo dos anos. Nesse contexto, é fundamental discutir a igualdade de gênero e as políticas públicas destinadas à proteção das mulheres vítimas de violência na sociedade.

Investir em ações preventivas à violência contra mulheres, especialmente nas instituições educacionais, pode representar um avanço significativo. Se o governo direcionar recursos para essas iniciativas, é possível vislumbrar uma sociedade menos permeada pelo preconceito.

Por fim, à medida que a conscientização da sociedade evolui, o Brasil tem o potencial de se tornar verdadeiramente desenvolvido, promovendo uma cultura de empatia e respeito às normas e leis estabelecidas na constituição, assegurando sua aplicação a todas as pessoas.

Lauremylia Soares de Oliveira

Igualdade para todas

Desde os tempos coloniais, as mulheres foram tratadas como propriedade de seus maridos, rotuladas como frágeis, inferiores e inaptas. Nesse período, eram consideradas meras cuidadoras do lar, impedidas de desempenhar qualquer papel fora de suas responsabilidades domésticas, e sua participação na democracia era limitada, requerendo até mesmo permissão para sair.

A desigualdade de gênero não é uma exclusividade do Brasil; é um fenômeno global. A Constituição brasileira proclama que "todas são iguais perante a lei", mas, na prática, a cultura arraigada do machismo perpetua uma realidade diferente. Um exemplo flagrante ocorre no mercado de trabalho, onde as mulheres enfrentam dificuldades na busca por emprego. Homens muitas vezes são preferidos, mesmo quando as candidatas possuem mais conhecimento. Além disso, aquelas que conseguem emprego frequentemente recebem salários inferiores.

Felizmente, hoje em dia, movimentos feministas surgem em defesa dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Reivindicar direitos não é uma busca por superioridade, mas sim uma promoção da igualdade. Graças a muita luta, conquistas significativas foram alcançadas, permitindo que as mulheres assumam posições de destaque na sociedade e exerçam profissões antes consideradas inalcançáveis.

Essa luta pelo empoderamento feminino é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. À medida que mais mulheres ocupam espaços relevantes, a tendência é que a igualdade de gênero se fortaleça, desafiando estereótipos ultrapassados e contribuindo para uma mudança cultural duradoura.

Letícia Lorrany da Silva Gomes

Luta pela igualdade: guerreiras desconhecidas

Ao longo da história, as mulheres foram frequentemente subestimadas e consideradas fracas simplesmente por serem mulheres; no entanto, ao longo do tempo, elas têm desafiado essas percepções. Em 1920, nos Estados Unidos da América, as mulheres conquistaram o direito de voto, um marco que muitos consideram o início da luta pela igualdade, inspirando mulheres em todo o mundo. No entanto, a luta pelo poder feminino e igualdade de gênero começou muito antes, protagonizada por mulheres que, hoje em dia, são pouco conhecidas, ou quase desconhecidas.

Joana d'Arc é um exemplo de mulher que lutou bravamente, sendo considerada uma heroína na França pelos feitos durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Contudo, muitas outras mulheres que não participaram literalmente em batalhas também contribuíram para o avanço da sociedade. No Brasil, temos figuras como Maria Guilhermina, que fundou a primeira escola para professoras de jardim de infância em 1842, e Nísia Floresta, pioneira na educação feminina brasileira em 1810. Antônia de Barros, além de professora, jornalista e ativista pelos direitos educacionais e valorização negra, foi a primeira mulher negra eleita como deputada

estadual no Brasil, em um marco importante. Muitas outras mulheres, conhecidas ou não, desempenharam papéis significativos.

Enquanto grandes nomes femininos são frequentemente celebrados na história, é importante reconhecer também as mulheres menos conhecidas, as "soldadas" que, embora não fossem generais, tiveram a coragem de apoiar aqueles que iniciaram a luta pela igualdade de gênero. Esses nomes podem ser desconhecidos por muitos, mas na época, foram corajosos e não permitiram que a luta pela igualdade passasse despercebida.

Hoje em dia, mulheres de todas as esferas, seja com nomes conhecidos ou não, continuam a lutar pela igualdade de gênero, visando uma sociedade onde não existam hierarquias, apenas igualdade. Esse movimento tem sido tão significativo que até mesmo alguns homens têm se unido à causa, reconhecendo, como bell hooks afirmou, que "o feminismo é para todos".

Bruna Maria Valério da Silva

Empoderamento feminino

O empoderamento feminino ocorre quando as mulheres se conscientizam da importância de reivindicar seus direitos, assegurando que estejam cientes das lutas pela total igualdade entre os gêneros em diversos cenários sociais.

Durante muitos anos, as mulheres foram designadas a funções na sociedade limitadas ao cuidado da casa e dos filhos, enquanto os homens eram responsáveis por garantir o sustento do lar. Aqui no Brasil, somente em 1934, durante a elaboração da constituição, a ativista feminista, bióloga e política Bertha Butz propôs princípios trabalhistas que incluíam direitos femininos, como equiparação salarial, visto feminino e licença-maternidade.

Embora o número de mulheres ocupando cargos em áreas tradicionalmente reservadas aos homens tenha aumentado nos últimos anos, ainda há quem pense que certas posições não são tão bem executadas por mulheres quanto por homens. Esse estigma persiste principalmente em profissões que exigem maior desempenho físico, resultando na associação comum das mulheres a trabalhos ligados a atividades domésticas, maternas ou que demandam mais delicadeza para serem executadas.

Ruan Carlos da Silva Coutinho

Empoderamento feminino em uma sociedade patriarcal

Eu acredito que o empoderamento feminino seja um movimento social voltado para a promoção da igualdade entre os gêneros masculino e feminino, reconhecendo o papel fundamental de cada mulher na sociedade, tanto em cargos públicos quanto no setor privado. Esse empoderamento é resultado de décadas de luta e movimentos feministas que contribuíram para o fortalecimento de cada mulher.

Foram muitas décadas de desafios e lutas para desfazer a falsa ideia, implantada desde a infância, do que uma mulher pode ou não fazer ou ser. Buscando a igualdade entre os gêneros, foram criadas leis, como a da Maria da Penha, para punir agressores e proteger as mulheres de qualquer tipo de violência.

Apesar de ainda enfrentarmos diversas formas de violência contra as mulheres atualmente, é crucial buscar maneiras de valorizá-las. Isso inclui a igualdade salarial, o incentivo à participação delas em posições de liderança, o reconhecimento da importância de cada mulher e a compreensão dos desafios enfrentados por elas em uma sociedade ainda patriarcal. Devemos apoiar e respeitar suas escolhas, combater o sexismo e os estereótipos de gênero, além de denunciar e combater todas as formas de violência.

Rayssa Gomes Pereira

Juntos pela justiça

"Feminismo não é sobre tornar mulheres fortes. As mulheres já são fortes. É sobre mudar a forma como o mundo vê essa força." - G.D Anderson, ativista.

Atualmente, é fácil encontrar mulheres empoderadas, mas mais fácil ainda é encontrar aquelas que nunca foram expostas aos seus reais direitos. Todas as mulheres têm o direito e a necessidade de saber que possuem a mesma capacidade que os homens, se não mais. Contudo, o mundo sempre foi permeado pelo machismo, ensinando, inclusive por mulheres, que os homens têm mais valor simplesmente por serem homens, delegando as mulheres ao papel de cuidar da casa e dos filhos.

Durante muitos anos, as mulheres lutaram por direitos no ambiente de trabalho, e ainda assim, há uma grande disparidade entre os direitos de homens e mulheres, especialmente para mulheres negras, que representam apenas 25% dessa equidade. Mesmo desempenhando as mesmas funções, a diferença salarial persiste. Além disso, cerca de 18,3% das mulheres sofrem assédio sexual no ambiente profissional.

As mulheres têm enfrentado e continuam a enfrentar, diariamente, diversos tipos de violência simplesmente por serem mulheres, incluindo assédio sexual e moral, violência doméstica, entre outras situações dolorosas. O reconhecimento do feminismo é necessário para evidenciar que a violência contra a mulher ainda é uma realidade.

O feminismo já provocou mudanças em várias áreas da sociedade ocidental, desde a cultura até o direito. As mulheres necessitam de mais espaço na sociedade e, igualmente, a sociedade precisa delas. Elas precisam ser informadas e acolhidas nessa luta. Se a sociedade como um todo se unir a essa ideia, haverá mais reconhecimento e menos problemas para todos.

Nayana Martins Alexandre Silva

Feminismo: em busca da igualdade

Desde os primórdios da sociedade, homens e mulheres tiveram seus papéis pré-determinados, perpetuando a visão de que a mulher é o sexo mais frágil. Para desafiar essa perspectiva ultrapassada, surgiu o movimento feminista, dedicado a alcançar a igualdade entre os sexos feminino e masculino.

Na busca por essa igualdade, defendemos que os salários devem ser equitativos, e que ninguém deve ser julgado como "menos homem" ou "menos mulher" com base em sua maneira de ser, agir ou vestir.

É lamentável perceber que, mesmo no século XXI, homens ignorantes recorrem à violência, e não podemos aceitar que tais indivíduos desprezíveis ajam dessa forma, especialmente direcionando agressões contra mulheres.

É crucial denunciar esses agressores e romper com esse ciclo de ignorância, violência, subordinação e opressão. Muitas vezes, eles recorrem à manipulação para evitar que suas parceiras (vítimas) os denunciem, ou para fazer com que elas acreditem que a culpa é delas, uma atitude perversa que precisa ser exposta e combatida.

Jussara Corcino de Araújo

Igualdade: a grande distinção entre os gêneros

Desde o início das civilizações, existem estereótipos sobre como uma mulher ou um homem deveria ser e agir, impostos pela sociedade. Infelizmente, ambos os sexos enfrentam problemas decorrentes dessas expectativas. Isso é realmente lamentável, pois as escolhas individuais deveriam ser respeitadas.

A ideia de que mulheres e homens devem se conformar com os padrões sociais não é algo de que devemos nos orgulhar. Precisamos desafiar estereótipos, como a expectativa de que as mulheres sejam obedientes e submissas aos homens, enquanto estes devem sustentar a casa e as despesas. Não podemos aceitar essas normas ultrapassadas. As mulheres têm o direito de escolher quem desejam ser, ultrapassando os padrões impostos pela sociedade. Isso é fundamental para construir uma nova geração com hábitos e visões diferentes do que é certo ou errado. Temos que mudar essa realidade, não podemos normalizar essas expectativas prejudiciais.

O feminismo é um movimento destinado a dismantlar estereótipos de dominação e submissão. É uma busca por igualdade entre os sexos, afinal, todos somos feitos de carne e osso, sem qualquer justificativa para considerar o sexo feminino como inferior. Essa ideia está enraizada na sociedade e é o que chamamos de machismo.

Buscamos igualdade, não superioridade, pois agir de outra forma seria contraditório com a luta contra a qual estamos empenhados. Somos iguais, homens ou mulheres, lado a lado, e devemos lutar por um futuro melhor.

Infelizmente, enfrentamos o problema grave do feminicídio e da violência doméstica no Brasil e no mundo. Mulheres estão sendo mortas simplesmente por serem mulheres, refletindo a grande ignorância de alguns homens. A taxa de feminicídios e violência doméstica aumentou drasticamente em 2022 no Brasil, gerando medo nas mulheres submetidas a essas situações. No entanto, não podemos nos submeter a uma vida assim. Quando a agressão começa, ela tende a persistir e não vai mudar. Devemos unir forças, homens e mulheres, para acabar com essas situações, denunciando e apoiando uns aos outros.

*Jussara Corcino de Araújo*²⁷

A luta da mulher na sociedade pela igualdade

A luta da mulher na sociedade pela igualdade tem sido uma batalha constante de extrema importância e relevância ao longo dos anos. Tendo em mente que a igualdade é um direito que todos, precisamos reconhecer as diversas formas de discriminação que as mulheres sofrem.

Ao longo da história, as mulheres vêm enfrentando inúmeras lutas para alcançar a igualdade de gênero, buscando romper as barreiras do preconceito que limitam suas escolhas.

²⁷ A aluna é autora de dois artigos de opinião.

Desde o direito ao voto até a participação no mercado de trabalho, cada conquista é resultado de uma luta persistente e incontável.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há muito a ser feito. A desigualdade na sociedade, a falta de representatividade das mulheres na política, o preconceito no ambiente de trabalho, os assédios e a violência doméstica persistem na sociedade atual.

A luta pela igualdade não é apenas uma responsabilidade das mulheres, mas de toda a sociedade. É necessário que todos se unam em solidariedade e se empenhem para derrubar todas as barreiras de desigualdade, construindo uma educação mais centrada na igualdade e garantindo oportunidades para todos, afinal, a luta da mulher não acabou, e nem acabará, mas é direito da sociedade buscar resolver os problemas que o preconceito gera.

Irineu A. D. S. Neto

As conquistas femininas

As mulheres ao longo da história têm desempenhado papéis fundamentais e alcançado conquistas significativas em diversas áreas, inclusive no campo da educação, superando barreiras. Hoje, as mulheres têm conquistado espaços anteriormente dominados por homens, contribuindo para avanços em ciências, tecnologia, política e negócios.

As mulheres enfrentaram vários desafios ao longo do tempo, pois não tinham liberdade para votar, trabalhar, entre outras coisas. No entanto, diante de todas essas restrições, elas lutaram por seus direitos, conquistando seu lugar na sociedade e assumindo papéis que antes eram considerados exclusivos do universo masculino. Nesse meio tempo, surgiu o movimento feminista, focado na busca por mais direitos políticos e sociais, com o objetivo de estabelecer a igualdade entre os sexos.

Nas últimas décadas, observamos avanços legislativos para garantir os direitos das mulheres, como leis de igualdade salarial e medidas de combate à violência de gênero. Esses passos são essenciais, mas ainda há desafios a serem superados, incluindo a persistência das disparidades salariais e a luta contra a discriminação no local de trabalho.

É importante reconhecer as conquistas das mulheres, celebrar suas contribuições e continuar trabalhando para criar um mundo onde todos os indivíduos, independentemente de gênero, tenham igualdade de oportunidades e reconhecimento por seus feitos.

Liliane Dantas de Andrade

Panorama de Violência

Sabemos que a violência familiar contra mulheres e meninas é, sem dúvida, um dos maiores problemas sociais que o Brasil enfrenta.

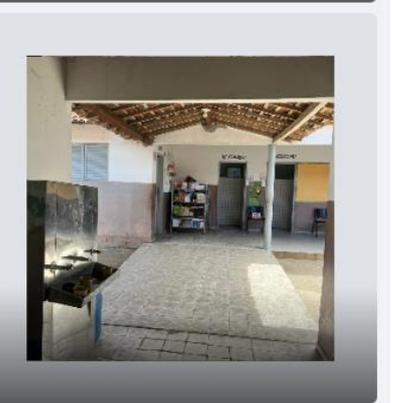
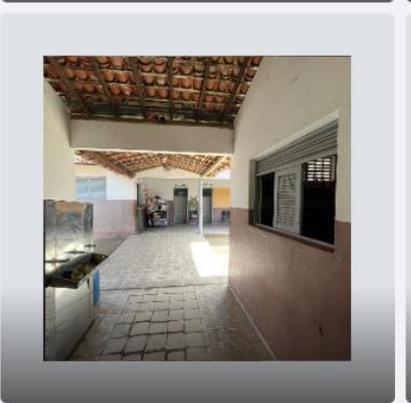
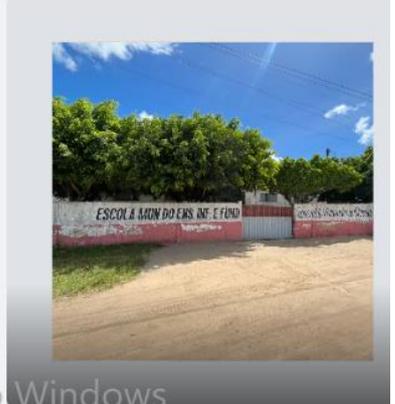
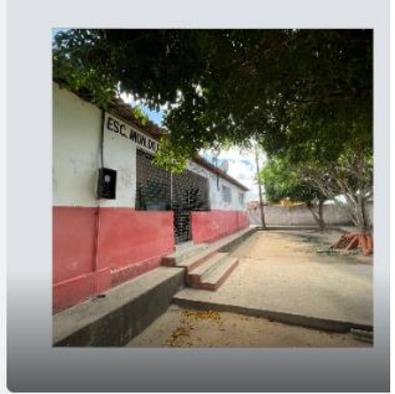
Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros policiais de feminicídios cresceram 6,1% em 2022, resultando em 1.437 mulheres assassinadas, sendo que 61,1% eram negras. Já as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; e as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos.

Uma das principais inovações da Lei Maria da Penha são as medidas protetivas de urgência, cuja finalidade é a proteção das mulheres contra novos episódios de violência. E esta é, sem dúvida, a principal demanda das mulheres que buscam o apoio do estado. No entanto, para que tais medidas tenham alguma eficácia, é preciso estabelecer mecanismos de fiscalização.

Diante do apresentado, acreditamos que é preciso realizar campanhas de conscientização, trabalhos e palestras nas escolas para que meninos não se tornem futuros agressores e que meninas saibam agir em casos de violência doméstica.

Maria de Guadalupe Alves de Farias

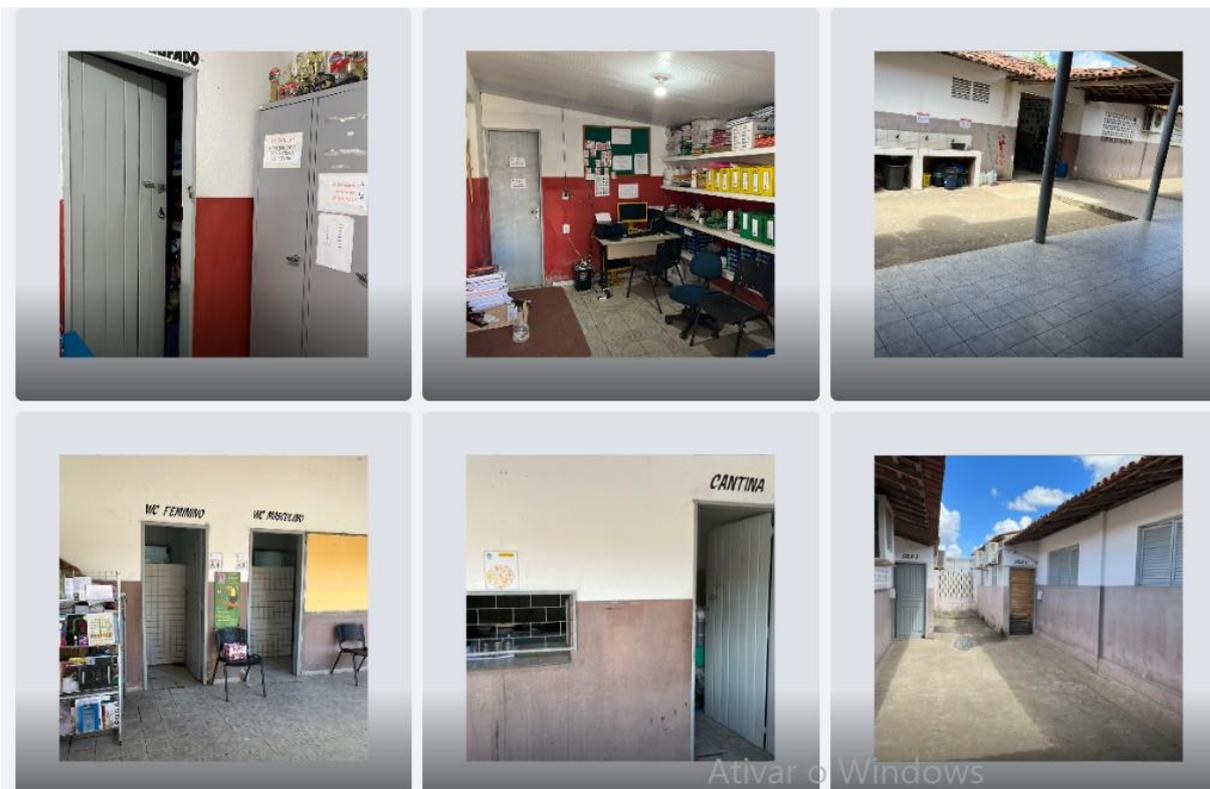
APÊNDICE E - Imagens do lócus da pesquisa.



Ativar o Windows

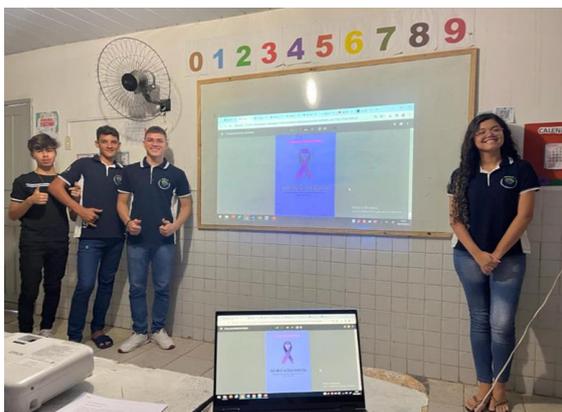
Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windows.



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

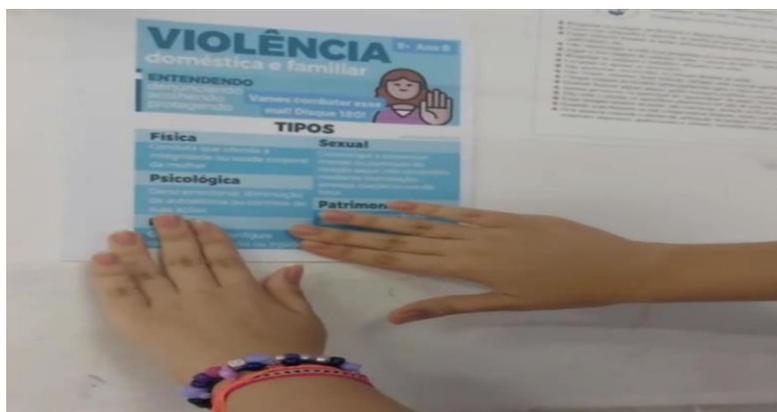
VIVÊNCIAS- 9º ANO B (2023)²⁸- EMEIF ROSENILDO FERNANDES DE OLIVEIRA



²⁸ As imagens divulgadas neste trabalho foram autorizadas pelos/pelas estudantes e por seus/ suas responsáveis.



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Último dia do projeto de letramento



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

9º ANO B-2023- EMEIF ROSENILDO FERNANDES DE OLIVEIRA

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO- CCAE
CAMPUS IV- MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino: uma proposta para o ensino de língua portuguesa**, desenvolvida por **Luciana Silva Pimentel**, aluna regularmente matriculada no **Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS** do **Centro de Ciências Aplicadas e Educação- Campus IV da Universidade Federal da Paraíba**, sob a orientação da professora Dra. **Luana Francisleyde Pessoa de Farias**.

O objetivo geral da pesquisa é: Desenvolver um projeto de letramento pautado na promoção do empoderamento feminino por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Tendo ainda como objetivos específicos: Apresentar as principais bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento no Brasil; dialogar com conceitos e práticas acerca do empoderamento feminino; verificar quais as temáticas acerca da educação emancipatória feminina e quais as práticas situadas de letramento a serem trabalhadas com os estudantes; realizar um projeto de letramento com oficinas modulares acerca do empoderamento feminino; e, por fim, elaborar um caderno pedagógico discriminando todo o percurso do projeto de letramento, as oficinas e produções dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Destacamos o projeto de letramento como alternativa à mobilização das práticas de linguagem com o propósito de desenvolver uma aprendizagem situada e significativa à comunidade escolar, considerando aspectos sócio, histórico e cultural dos envolvidos, a partir das demandas locais, de forma colaborativa, valorizando, portanto, o protagonismo dos alunos..

A participação do (a) sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido

qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto em participar das oficinas de letramento projetadas, , enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, uma vez que a pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas na turma de 9º ano do Ensino Fundamental, o que consequentemente resultará em melhorias na qualidade de vida dos sujeitos que participam da modalidade educativa pesquisada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Jacaraú, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Professora Luciana Silva Pimentel

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Manoel Aureliano Pessoa, 169, bairro Aureliano Pessoa, Jacaraú- PB. CEP: 58278-000

E-mail do pesquisador/a: professoralucianasilva.pimentel@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-90

APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA
(Autorização de pesquisa)

Declaramos para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado: “Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino: uma proposta para o ensino de língua portuguesa” a ser desenvolvido pela mestranda, Luciana Silva Pimentel, sob orientação da profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB, com a participação dos alunos do 9ºano do Ensino Fundamental, poderá ser desenvolvido nessa instituição de ensino. O referido projeto tem por objetivo geral: Desenvolver um projeto de letramento pautado na promoção do empoderamento feminino por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Tendo ainda, como objetivos específicos: Apresentar as principais bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento no Brasil; dialogar com conceitos e práticas acerca do empoderamento feminino; verificar quais as temáticas acerca da educação emancipatória feminina e quais as práticas situadas de letramento a serem trabalhadas com os estudantes; realizar um projeto de letramento com oficinas modulares acerca do empoderamento feminino; e, por fim, elaborar um caderno pedagógico discriminando todo o percurso do projeto de letramento, as oficinas e produções dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Jacaraú, _____ de _____ de 2023.

Diretor(a) da Instituição de Ensino



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO- CCAE
CAMPUS IV- MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS
APÊNDICE H- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “ **PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO EMPODERAMENTO FEMININO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**”, desenvolvida por **Luciana Silva Pimentel**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB, sob a orientação da profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias. O referido projeto tem por objetivo geral: Desenvolver um projeto de letramento pautado na promoção do empoderamento feminino por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Tendo ainda, como objetivos específicos: Apresentar as principais bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento no Brasil; dialogar com conceitos e práticas acerca do empoderamento feminino; verificar quais as temáticas acerca da educação emancipatória feminina e quais as práticas situadas de letramento a serem trabalhadas com os estudantes; realizar um projeto de letramento com oficinas modulares acerca do empoderamento feminino; e, por fim, elaborar um caderno pedagógico demonstrando todo o percurso do projeto de letramento, as oficinas e produções dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que pretende desenvolver uma aprendizagem situada e significativa à comunidade escolar, considerando aspectos sócio, histórico e cultural dos envolvidos, a partir das demandas locais, de forma colaborativa, valorizando, portanto, o protagonismo dos alunos e das alunas através de um projeto de letramento como alternativa à mobilização das práticas de linguagem.

A participação do seu (ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora se não concordar com isso, bem

como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, rodas de conversa e oficinas de letramento em que desenvolveremos atividades didáticas.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto em participar das oficinas de letramento projetadas, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, uma vez que a pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas na turma de 9º ano do Ensino Fundamental, o que consequentemente resultará em melhorias na qualidade de vida dos sujeitos que participam da modalidade educativa pesquisada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

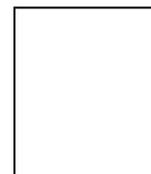
Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à

apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

Jacaraú-PB, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa



Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Professora Luciana Silva Pimentel

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Manoel Aureliano Pessoa, 169, bairro Aureliano Pessoa, Jacaraú-PB. CEP: 58278-000

E-mail do pesquisador/a: professoralucianasilva.pimentel@gmail.com

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticacsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO- A

OFICINA DE LETRAMENTO V – LETRAS DAS CANÇÕES

CABOCLA TEREZA –Tônico & Tinoco (1994)

Lá no alto da montanha
 Numa casinha estranha
 Toda feita de sapê
 Parei numa noite à cavalo
 Pra mór de dois estalos
 Que ouvi lá dentro bater

Apeei com muito jeito
 Ouvi um gemido perfeito
 E uma voz cheia de dor
 Vancê, Tereza, descansa
 Jurei de fazer a vingança
 Pra morte do meu amor

Pela réstia da janela
 Por uma luzinha amarela
 De um lampião quase apagando
 Vi uma cabocla no chão
 E um cabra tinha na mão
 Uma arma alumiando

Virei meu cavalo a galope
 Risquei de espora e chicote
 Sangrei a anca do tar
 Desci a montanha abaixo
 Galopando meu macho
 O seu doutor foi chamar

Vortemo lá pra montanha
 Naquela casinha estranha
 Eu e mais seu doutor
 Topemo o cabra assustado
 Que chamando nós prum lado
 E a sua história contou

Há tempo eu fiz um ranchinho
 Pra minha cabocla morar
 Pois era alí nosso ninho
 Bem longe deste lugar

No arto lá da montanha
 Perto da luz do luar
 Vivi um ano feliz
 Sem nunca isso esperar

E muito tempo passou
 Pensando em ser tão feliz

Mas a Tereza, doutor
Felicidade não quis

O meu sonho nesse oiá
Paguei caro o meu amor
Pra mór de outro caboclo
Meu rancho ela abandonou

Senti meu sangue fervê
Jurei a Tereza matar
O meu alazão arriei
E ela eu foi percurar

Agora já me vinguei
É esse o fim de um amor
Essa cabocla eu matei
É a minha história, doutor

Ai! Que saudades da Amélia! -Mário Lago e Ataulfo Alves (1942)

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz?

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

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
Quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
É você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você tem 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 a mulher de verdade

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

Desconstruindo Amélia- Pitty (2009)

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar

Filho dorme ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar
 O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume esquecia-se dela
 Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também

A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também

Uuh

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto

Já não quer ser o outro
Hoje ela é o também



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Caderno Pedagógico

PROJETO DE LETRAMENTO A FAVOR DO *Empoderamento Feminino*

Uma experiência no 9º ano do ensino fundamental



Luciana Silva Pimentel



Sumária

·Apresentação.....	03
1 Primeiras Palavras.....	03
2 Conceitos Utilizados.....	05
3 Oficinas de Letramento a Favor do Empoderamento Feminino em Ação.....	09
3.1 Oficina de letramento I: Os vários papéis da mulher na sociedade.....	11
3.2 Oficina de letramento II: Conquistas femininas.....	15
3.3 Oficina de letramento III: Violência contra mulheres e o feminicídio.....	19
3.4 Oficina de letramento IV: Ativismo e representatividade feminina.....	22
3.5 Oficina de letramento V: O gênero canção a favor da (des)igualdade entre os sexos.....	28
4 Culminância do Projeto de Letramento.....	33
4.1 Proposta de produção textual- Artigo de opinião.....	34
5 Nossas Produções.....	36
5.1 Gênero cartaz.....	36
5.2 Gênero paródia.....	37
5.3 Gênero artigo de opinião.....	38
Considerações Finais.....	45
Referências.....	46
Apêndice A- Fotografia da turma do 9º ano B.....	48

Este caderno pedagógico é dedicado a você, professor/a, que pretende inserir a prática social como norteadora de seu trabalho docente e, assim, assumir o papel de agente de letramentos, desenvolvendo práticas de linguagem alinhadas à realidade em que os/as estudantes estão envolvidos/as. Assim, é possível promover um ensino pautado nas demandas sociais, contribuindo para uma educação holística e objetivando formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus papéis na sociedade.

Estruturalmente, este caderno está organizado em diferentes seções. Inicialmente, na seção *Primeiras Palavras*, oferecemos uma breve introdução e contextualização da nossa pesquisa. Em seguida, na seção *Conceitos Utilizados*, apresentamos os fundamentos essenciais ao nosso trabalho. A terceira seção, intitulada *Oficinas de Letramento*, abrange a descrição detalhada das oficinas de letramento. A *Culminância* destaca a produção de artigos de opinião, enquanto a seção *Nossas Produções* apresenta os textos produzidos pelos/as estudantes. Encerramos este caderno com as Considerações Finais, seguidas das Referências e Apêndice.

Boa leitura!

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este caderno pedagógico é o resultado de nossa dissertação, uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias. O título de nossa dissertação *Projeto de letramento a favor do empoderamento feminino: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*.

Optamos por uma abordagem qualitativa e intervencionista, enquadrada na pesquisa-ação, utilizando métodos etnográficos em sala de aula, alinhados à perspectiva da Linguística Aplicada (LA). A pesquisa foi conduzida em uma escola pública na zona rural de Jacaraú-PB, envolvendo 21 estudantes do 9º ano, com idades entre 14 e 18 anos (10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino).

A busca pela educação emancipatória e autonomia cidadã tem sido uma constante na história da educação brasileira, refletindo o compromisso com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Diante desse contexto, desenvolvemos um projeto de letramento centrado na emergência do empoderamento feminino, explorando as práticas de linguagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A implementação do projeto de letramento surgiu de uma problemática local, e utilizamos oficinas de letramento como ferramenta eficaz para engajar os/as estudantes.

Cada oficina, focada em uma temática e gênero discursivo específico, facilitou a partilha colaborativa de letramentos, enfatizando a prática social.

Para garantir uma formação abrangente e contextualizada, elegemos a produção textual do artigo de opinião como atividade final e principal deste projeto de letramento. A escolha desse gênero foi além de uma estratégia didática; foi uma resposta às demandas específicas dos alunos que participariam de uma seleção para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN, onde a habilidade de redigir esse gênero discursivo era requisitada.

Os fundamentos teórico-metodológicos basearam-se nos Estudos do Letramento, conforme propostos por Street (2014), Kleiman (1995), Soares (1998, 2010), Rojo (2004), no tocante aos projetos de letramento, Kleiman (2000; 2007), Tinoco (2010), Oliveira, Tinoco, Santos (2011). A Análise Crítica do Discurso, inspirada nos trabalhos de Pêcheux (2009), Orlandi (2020), van Dijk (2020); Fairclough (2019), fornece uma lente adicional para explorar as relações entre discurso, poder e transformação social. A perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua, conforme articulada por Bakhtin (2003), Antunes ([2003] 2021), Koch & Elias ([2009] 2022), complementa o arcabouço teórico.

O embasamento teórico estendeu-se à Teoria do Empoderamento de Batliwala (1997), Sardenberg (2006), Berth (2019); a condição feminina posta por Bourdieu (1998); a história e o apagamento da mulher na história apresentada por Perrot (2006), Heilborn (2013), Piscitelli (2002); Lerner (2019); análise da condição feminina em várias dimensões e formação do ser mulher (Beauvoir, 2019); o Feminismo por bell hooks (2022).

Ao abordarmos temas de educação emancipatória feminina, o projeto visou não apenas ao aprimoramento das habilidades linguísticas, mas também à instigação de reflexões críticas sobre os papéis de gênero e a necessidade de transformação social.

Percebemos que a integração das bases teóricas e metodológicas dos Estudos do Letramento e do empoderamento feminino forneceu uma sólida estrutura para o desenvolvimento do projeto, e o diálogo contínuo sobre esses conceitos estimulou análises críticas e reflexivas sobre as causas das desigualdades de gênero.

Dessa forma, o projeto de letramento, centrado no empoderamento feminino, gerou deslocamentos significativos no grupo participante. Concluímos, portanto, que os projetos de letramento podem ser ferramentas didáticas capazes de ressignificar a prática docente, promover engajamento e motivação nos estudantes, além de desenvolver as práticas de linguagem de forma significativa, podendo também auxiliar na recomposição das aprendizagens.

CONCEITOS UTILIZADOS**Estudos do Letramento**

Os Estudos do Letramento impõem à escrita o agir na sociedade, postulados por Street (1985, 2014), Kleiman (1995), Soares (1995, 2010) e Rojo (2004), visto que concebem o letramento como prática social, capaz de promover a participação cidadã dos sujeitos em práticas mediadas pela escrita, buscando compreender as relações de poder provenientes dos discursos que circulam na sociedade, e apontam a escola como uma agência de letramentos que deve ocupar-se na formação dos sujeitos à vida real, preparando-lhes para o exercício da cidadania, propiciando, portanto, o empoderamento social.

LETRAMENTO**PRÁTICA SOCIAL****ESCOLA****PRINCIPAL AGÊNCIA DE
LETRAMENTOS****ESCRITA****SISTEMA SIMBÓLICO E TECNOLOGIA EM
CONTEXTOS ESPECÍFICOS PARA OBJETIVOS
ESPECÍFICOS (Kleiman, 1995)**

Para Refletir:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (Rojo, 2004, p.02).



Projetos de letramento

Os projetos de letramento vão além do ensino das práticas de linguagem, eles surgem de acordo com uma demanda real e local, de forma situada, e têm como foco os letramentos que emergem em uma comunidade de acordo com as práticas sociais que lhes são inerentes. São apresentados, portanto, como ferramenta didática para auxiliar o/a professor/a agente de letramentos a desenvolver trabalhos dinâmicos, significativos e situados na realidade de estudantes, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais, em uma ação colaborativa, utilizando as práticas de leitura, escrita e oralidade para a promoção da cidadania.

“[...]conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor” (Kleiman 2000, p. 238)

“[...]em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução” (Oliveira, Tinoco, Santos, 2011, p.46)

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central. A primeira questão de ordem didática é ter clareza sobre os motivos da seleção do gênero, para depois refletir sobre como abordar esse gênero na sala de aula (Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

Práticas de linguagem e ensino

As práticas de leitura e escrita são atividades de interação entre sujeitos.

O trabalho com as práticas de linguagem deve extrapolar a decodificação estrutural da língua, pois essa é compreendida como uma atividade interativa e dialógica, considerando os aspectos social, histórico e cultural nas práticas de linguagem.

“A produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação”(Marcuschi, 2008, p. 240).

Gêneros discursivos

Nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso, os quais são relativamente estáveis e que atendem às especificidades de determinadas esferas da comunicação humana. A partir dessa compreensão, concedemos aos gêneros do discurso o lugar determinante ao trabalho com as práticas de linguagem.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso (Bakhtin, 2003, p. 279).

Análise do Discurso

Os estudos sobre o discurso se desenvolvem rompendo com o Estruturalismo e o Gerativismo, como área que considera a língua, o sujeito e a história.

A Análise do Discurso se consolida como área que toma como objeto “o discurso”, compreendendo a intrínseca relação entre sujeito, língua, sociedade e história, com teoria, método e procedimentos analíticos próprios, descartando uma visão puramente estrutural do texto, considerando o além das palavras, ponderando a função-autor, condições de produção, sentidos, significações e ressignificações (Pimentel, 2023, p. 1247).

Para Refletir:



O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/ coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo, o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia (Orlandi, 2020, p. 93-94).

Empoderamento Feminino

Empoderamento pode ser compreendido como um termo plural, que se refere a ações individuais e coletivas e que é parte do reconhecimento dos oprimidos sobre as forças de opressão que os condicionam, à medida que avançam na desconstrução dessas forças opressoras em um movimento de resistência. Ele objetiva a transformação social por meio da equidade, que tem por base a percepção das desigualdades e caminha em direção à superação dessas diferenças, no caso do empoderamento feminino o fim é a igualdade entre homens e mulheres.

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (Batliwala, 1997, p. 193).

OFICINAS DE LETRAMENTO

A FAVOR DO EMPODRERAMENTO FEMININO EM AÇÃO

As oficinas de letramento se configuraram como práticas interventivas, em que planejamos e mediamos o desenvolvimento das ações que consideramos necessárias ao alcance de nosso objetivo principal que era desenvolver um projeto de letramento sobre a emergência do empoderamento feminino, por meio do desenvolvimento das práticas de linguagem dos/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos as oficinas como instrumento em destaque para a geração dos dados, por sua característica de permitir a interseção entre teoria e prática, em que os saberes são construídos em um movimento de ação-reflexão-ação.

QUADRO I

Resumo das oficinas de letramento

OFICINA DE LETRAMENTO	TEMA	GÊNEROS DISCURSIVOS TRABALHADOS	DURAÇÃO
Primeira	Os vários papéis da mulher na sociedade	Imagem fotográfica	3 horas/aulas
Segunda	Conquistas femininas	Reportagem escrita Cartaz	5 horas/aulas
Terceira	Violência contra mulheres e o feminicídio	Reportagem escrita e televisada	3 horas/aulas
Quarta	Ativismo e representatividade feminina	Biografia Entrevista Cartaz	4 horas/aulas
Quinta	O gênero canção a favor da (des) igualdade entre os sexos	Canção Paródia Webclipe	4 horas/aulas

Fonte: criado pela própria autora (2023).





OFICINA DE LETRAMENTO I

OS VÁRIOS PAPÉIS DA MULHER NA SOCIEDADE



OFICINA DE LETRAMENTO I:

Os vários papéis da mulher na sociedade

Com o objetivo de introduzir a temática do nosso trabalho, promover uma sondagem sobre as concepções dos/as alunos/as acerca dos estereótipos impostos às mulheres e homens na sociedade, e incentivar a aprendizagem colaborativa, iniciamos nossa primeira oficina com uma roda de conversa. Essa dinâmica foi impulsionada pelas seguintes perguntas: “Como é ser mulher?”, “Como é ser homem?”, e “Vocês conseguem se colocar no lugar do sexo oposto?”

Após essa vivência inicial, apresentamos uma série de imagens que retratavam mulheres exercendo diversos papéis e ações na sociedade, incluindo situações de vulnerabilidade e violência. Cada imagem foi cuidadosamente selecionada para provocar reflexões e posicionamentos sobre as determinações naturalizadas em função da biologia feminina. Isso incluiu temas como a maternidade, a presença da mulher na política, as diferentes configurações familiares, os desafios enfrentados por mulheres que são mães e profissionais, entre outros. As imagens foram apresentadas em datashow na seguinte ordem:

1- A biologia feminina- a maternidade



3- Família tradicional-heterossexual



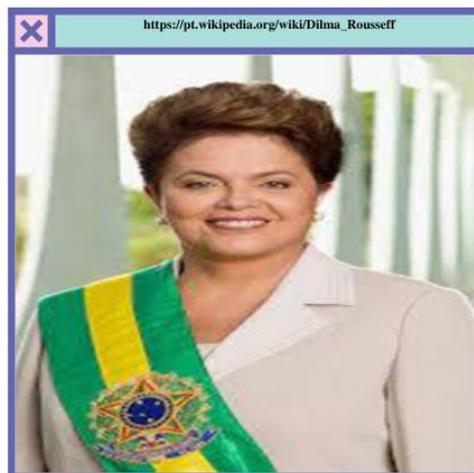
5- Os desafios da mulher mãe e profissional



7- Mulher dirigindo



2- A mulher na política



4- Família homossexual



6- Profissão de destaque social





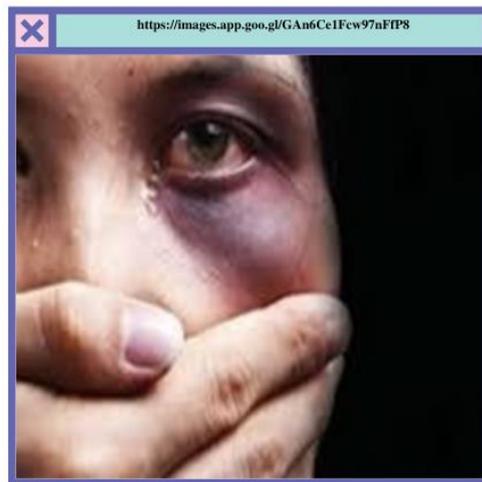
10- As tarefas domésticas

11- Violência psicológica



12- Assédio moral

13- Violência doméstica



14- Femicídio



Esse momento oportunizado pela roda de conversa foi registrado em áudio, em relação ao tempo, ocorreu em 3 horas/aulas. Essa vivência se configurou como o pontapé do nosso trabalho em campo. Após as discussões e reflexões, apresentamos à turma a nossa projeção de pesquisa, expomos os nossos objetivos, o percurso a trilhar e a culminância do trabalho.





OFICINA DE LETRAMENTO II

CONQUISTAS FEMININAS



Conquistas femininas

Na nossa segunda oficina, estabelecemos como objetivo apresentar as conquistas femininas ao longo da história, com o intuito de demonstrar como a sociedade se beneficia quando as mulheres são respeitadas, prestigiadas e reconhecidas em diversos papéis. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos e às alunas uma reflexão sobre a importância da valorização da mulher para a sociedade, ao mesmo tempo que possibilita a ressignificação de saberes acerca do papel da mulher na história, por meio das práticas de leitura e escrita.



Print de tela (Arquivo pessoal)

Apresentamos aos alunos e às alunas o site **Dicas de mulher** (<https://www.dicasdemulher.com.br/>), uma página que aborda uma diversidade de temas relacionados ao universo feminino. Indicamos a leitura da reportagem da autora Nicole Dias, datada de 28 de março de 2023, intitulada **Dez conquistas femininas que você precisa conhecer**. A reportagem enumera as seguintes conquistas:

1. Lançamento da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791).
2. Conquista do voto feminino no Brasil (1932).
3. Criação da pílula anticoncepcional (1961).
4. Sancionado o Estatuto da Mulher Casada (1962).
5. Primeira mulher presidente do mundo (1974).
6. Sancionada a Lei do Divórcio (1977).
7. Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (1987).
8. Criação da Rede Afro: Rede de Mulheres Afro-latino-americanas, Afro-caribenhas e da Diáspora.
9. Criada a Lei Maria da Penha (2006).
10. Aprovada a Lei do Feminicídio (2015).

Dividimos as dez conquistas entre as duplas, que, após a leitura e reflexão, compartilharam com a turma as informações sobre a conquista que lhes foi atribuída. Em seguida, realizamos uma discussão aberta sobre os impactos à sociedade a partir dessas conquistas, demandando um total de 3 horas/aulas para essa fase inicial da oficina.

Para documentação, utilizamos um gravador de áudio para registrar as discussões durante a socialização acerca das conquistas femininas.



Nesta etapa enfrentamos desafios na participação dos/as alunos/as, com poucas pessoas compartilhando suas impressões sobre as conquistas femininas. Antecipando essa possibilidade, ao término dessa discussão, fornecemos uma ficha para cada conquista apresentada, solicitando que escrevessem suas impressões sobre cada uma delas.

Conquistas Femininas – O que eu entendi?

Após a leitura e discussão sobre a reportagem da autora Nicole Dias, publicada em 28 de março de 2023 e atualizada em 11 de setembro de 2023, intitulada “Dez conquistas femininas que você precisa conhecer”, disponível em <https://www.dicasdemulher.com.br/conquistas-femininas/>, compartilhe suas impressões acerca dos impactos à sociedade a partir das conquistas apresentadas:

1. Lançamento da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791).
2. Conquista do voto feminino no Brasil (1932).
3. Criação da pílula anticoncepcional (1961).
4. Sancionado o Estatuto da Mulher Casada (1962).
5. Primeira mulher presidente do mundo (1974).
6. Sancionada a Lei do Divórcio (1977).
7. Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (1987).
8. Criação da Rede Afro: Rede de Mulheres Afro-latino-americanas, Afro-caribenhas e da Diáspora.
9. Criada a Lei Maria da Penha (2006).
10. Aprovada a Lei do Feminicídio (2015).

Produção Textual

Esta segunda oficina também propiciou o exercício de produção textual, na ocasião, foram produzidos cartazes em equipe, utilizando um aplicativo chamado Canva, uma ferramenta gratuita de design gráfico que pode criar cartazes digitais. Salientamos que a multiplicidade das práticas letradas provenientes dos novos suportes tecnológicos, como o aparelho celular, muito utilizado por nossos/as alunos/as, exige que a escola desenvolva novos letramentos, e dessa forma, promovemos a produção do gênero cartaz de forma digital, explorando possibilidades de aprendizagens a partir do aparelho celular.



OFICINA DE LETRAMENTO III

VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E O FEMINICÍDIO



Violência contra mulheres e o feminicídio

Nossa terceira oficina, com uma duração de 3 horas/aulas, concentrou-se no expressivo aumento do feminicídio no Brasil em 2022. Optamos por trabalhar com o gênero reportagem da esfera jornalística para desenvolver a oficina.

Iniciamos com a leitura da reportagem escrita por Rafael Ciscati em 21 de novembro de 2022, intitulada **Metade dos brasileiros conhece ao menos uma mulher vítima de violência doméstica**. Essa reportagem, disponível no site **Brasil de Direitos** (<https://brasildedireitos.org.br>), apresentava os resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão em parceria com o Ipec. A pesquisa abordava o elevado número de mulheres vítimas de violência doméstica no Brasil, destacando também o aumento dos casos de feminicídio no país.



Além da hipertextualidade presente nessa reportagem, com vários links que direcionavam às páginas com informações ligadas ao tema, o texto apresentava outros gêneros em sua composição, trechos de entrevistas, imagens, gráfico e vídeo. Conseguimos conduzir os/as alunos/as para um debate acerca da urgência do combate à violência contra as mulheres, pois além dos dados sobre a violência, na reportagem era possível reconhecermos meios para agir quando se é a vítima ou quando tem proximidade com mulheres vítimas, já que houve destaque para leis e órgãos que auxiliam mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

Expusemos, também, a reportagem apresentada no dia 08 de março de 2023 pela Rede Globo, nos telejornais Bom dia Brasil e Jornal Hoje, em que destacaram o ano de 2022 com o maior número de feminicídios registrados no país desde 2015, ano no qual foi criado o termo feminicídio para nomear os assassinatos de mulheres pela única razão de serem mulheres.

O objetivo de apresentar uma reportagem audiovisual, que dialogava com o tema da reportagem anterior, foi proporcionar aos alunos e alunas mais práticas de letramentos sobre a temática acerca do aumento da violência contra as mulheres e o feminicídio, além de chamar a atenção à intertextualidade e às semelhanças e diferenças do gênero reportagem em diferentes suportes.

NÃO à violência contra as

OFICINA DE LETRAMENTO IV

ATIVISMO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA



OFICINA DE LETRAMENTO IV

ATIVISMO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA

Na quarta oficina, com uma duração de 4 horas/aulas, retomamos alguns pontos abordados na oficina anterior, especificamente os trechos de entrevistas com a farmacêutica e ativista Maria da Penha. O objetivo era instigar os/as participantes acerca da trajetória de vida que culminou na criação de uma lei que leva seu nome.

Em seguida, apresentamos a biografia completa de Maria da Penha e compartilhamos uma entrevista escrita disponível no site do Instituto Maria da Penha (<https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>). Essa entrevista foi impressa e entregue a todos/as os/as participantes, visando promover o conhecimento sobre a vida da ativista Maria da Penha e as circunstâncias que levaram à criação da referida lei.

Essa oficina teve como propósito aprofundar a compreensão sobre a importância da Lei Maria da Penha, não apenas como um instrumento legal, mas também como resultado de uma luta pessoal e coletiva pela justiça e pela proteção dos direitos das mulheres. Ao explorar a vida e o legado de Maria da Penha, buscamos conscientizar os/as alunos/as sobre a necessidade contínua de combate à violência contra as mulheres e a promoção da equidade de gênero.

ENTREVISTA:

O Instituto Maria da Penha (IMP) reuniu as dúvidas mais recorrentes das pessoas que procuram o Instituto para orientações e informações, e entrevistou a própria Maria da Penha sobre as questões acerca da Lei Maria da Penha.

IMP: Como o seu caso foi reconhecido internacionalmente?

Maria da Penha (MP): Decidi escrever o livro *Sobrevivi...* posso contar em 1994, logo após o primeiro julgamento do meu agressor, quando ele foi condenado, mas saiu do fórum em liberdade por conta de recursos dos advogados de defesa. Nesse momento, eu me senti órfã do Estado e decidi contar a minha história em um livro, pois se a Justiça não era capaz de condená-lo, os leitores poderiam fazer isso depois de lerem a minha história e os autos do processo. Foi assim que esse livro chegou às mãos de organizações não governamentais internacionais (CEJIL e CLADEM), que me perguntaram se eu aceitava denunciar o Estado brasileiro à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA. Fizemos a denúncia e, em 2001, o Brasil foi responsabilizado internacionalmente pela forma negligente com que tratava os casos de violência doméstica e “obrigado” a mudar as leis do País. Nessa época, estava sendo formado o ambiente de criação da Lei Maria da Penha, que foi sancionada em agosto de 2006.

IMP: Em que proporções a Lei Maria da Penha fez avançar as questões de segurança feminina?

MP: A Lei Maria da Penha é uma ação afirmativa de enfrentamento a uma condição histórica de violência, discriminação e opressão das mulheres somente pelo fato de serem mulheres. Costumo dizer que a lei que leva o meu nome veio para resgatar a dignidade da mulher brasileira. Tenho viajado muito por todo o Brasil e posso dizer que, nos locais onde a lei está sendo verdadeiramente implementada, as mudanças são significativas, as denúncias aumentam e as reincidências diminuem. Quando dizemos que o número de denúncias cresceu, não significa que a violência contra a mulher também cresceu, mas, sim, que as mulheres se sentem mais seguras e respaldadas, acreditam no poder do Estado e, por isso, têm mais coragem de denunciar. Uma das maiores inovações da Lei Maria da Penha são as medidas protetivas de urgência, com o objetivo de assegurar a integridade das vítimas e fazer cessar de imediato a situação de violência para que esta não se agrave.

IMP: Passados mais de dez anos após a aprovação da Lei Maria da Penha, o que a senhora acha que poderia ter sido feito de modo diferente? Existe algum dispositivo que deveria ser “atualizado” ou revisto? Qual aspecto da lei está sendo mais difícil de implementar na prática?

MP: A Lei Maria da Penha é muito completa. Tanto que é considerada pela ONU como uma das três leis mais avançadas do mundo no que diz respeito ao combate e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Quando ainda era um projeto de lei, foram feitas várias audiências públicas por todo o Brasil para que fosse discutida a situação da mulher, levando-se em consideração as diferenças territoriais e culturais de um país de tão grandes proporções como o Brasil. Esse debate envolveu o Executivo, Legislativo e a sociedade civil. No nosso entendimento, a lei não precisa de reformas. O que deve acontecer é a correta aplicabilidade da Lei Maria da Penha, o compromisso do gestor público com a implementação dos equipamentos previstos na lei e a capacitação de todos os profissionais que atuam na rede de atendimento à mulher.

IMP : Desde que a lei entrou em vigor, houve uma redução de 10% nos casos de violência contra a mulher. O que ainda é necessário para essa redução ser maior?

MP: É necessário que existam em todos os municípios com mais de 60 mil habitantes as políticas públicas que atendem a Lei Maria da Penha, como a Delegacia Especial de Atendimento à Mulher, o Centro de Referência de Atendimento à Mulher, o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, a Casa-abrigo, entre outros. Porém, sabemos que isso depende muito de vontade política e da sensibilização dos gestores públicos em relação à causa. Existem dados que comprovam que, nos locais onde existem políticas públicas para acolher as mulheres em situação de violência, o número de denúncias aumentou e o de reincidências diminuiu. Precisamos nos unir e cobrar dos gestores públicos que a Lei Maria da Penha seja verdadeiramente implementada.

IMP: Segundo pesquisas recentes, muitas pessoas, infelizmente, ainda acham que apenas a violência física é considerada violência doméstica. Na sua opinião, a falta de conhecimento acerca da lei é um fator significativo para que as agressões contra as mulheres continuem acontecendo? E para que as próprias mulheres não se reconheçam dentro de um relacionamento abusivo?

MP: Sim, mas sabemos que essa realidade vem mudando. Hoje, as mulheres já conhecem mais sobre a violência doméstica, os tipos de violência, seus vários aspectos e o que a Lei Maria da Penha pode fazer por elas. Por isso é tão importante o papel da imprensa na divulgação da Lei Maria da Penha, bem como o trabalho das universidades, escolas e todas as esferas institucionais, pois sabemos que somente por meio da educação poderemos ter, a longo prazo, uma sociedade menos machista e mais igualitária. Muito ainda deve ser feito. E a mudança cultural precisa de mais tempo para acontecer.

IMP: Mesmo com uma lei que protege as mulheres e com uma rede de atendimento para ajudá-las, por que elas aguentam a violência doméstica por tanto tempo?

MP: Vários são os fatores que fazem com que as mulheres suportem por muitos anos a situação de violência: o medo do agressor, a dependência financeira ou emocional, o medo de não conseguir criar os filhos sozinhas, a vergonha de dizer aos familiares e amigos que sofrem agressão do marido, a falta de conhecimento da Lei Maria da Penha e do que a lei pode fazer por elas etc. Mas sabemos que o maior entrave ainda é a falta de equipamentos que atendem a lei, os quais só existem nas grandes cidades e nas capitais.

Por isso é tão importante nos unirmos enquanto sociedade civil e pressionar o poder público para a criação das políticas públicas previstas na Lei Maria da Penha.

IMP: Na sua opinião, o fato de ter um trabalho independente e ensino superior foi importante para a senhora compreender com mais clareza que precisava denunciar a violência que sofria?

MP: Primeiro, é preciso ressaltar que a violência doméstica é um fenômeno que atinge todas as mulheres, independentemente de classe social, idade, raça, etnia, renda, religião, nível cultural e escolaridade. Mesmo tendo um trabalho e ensino superior, eu vivi em situação de violência por muitos anos, de 1976 a 1983. Além disso, é importante que se diga que nessa época nem sequer existia Delegacia da Mulher em Fortaleza, minha cidade. Ou seja, era ainda mais difícil para uma mulher romper o ciclo da violência. Hoje temos uma lei específica para proteger as mulheres desse crime. No meu caso, eu não desisti de buscar a justiça. Lutei por 19 anos e seis meses para que meu agressor fosse punido, e isso só aconteceu devido a pressões internacionais. O mais importante é o fato de que, ao final, a conquista não foi só minha, mas de todas as mulheres do País.

IMP: Muitas mulheres, quando vão denunciar, se sentem desrespeitadas e humilhadas nas Delegacias de Polícia e até mesmo nas Delegacias da Mulher, ou seja, em espaços que deveriam estar preparados para acolher a mulher em situação de violência e acionar a Lei Maria da Penha. O que pode ser feito em relação a essa realidade ainda hoje existente no País?

MP: Infelizmente, sabemos que as mulheres que decidem denunciar ainda têm que passar, muitas vezes, pela violência institucional. Acreditamos que isso acontece devido a vários motivos, como a falta de capacitação e sensibilidade em relação à violência de gênero, o reduzido número de profissionais e o déficit na estrutura física e humana desses órgãos de uma forma geral. Nesse sentido, a maior necessidade é a capacitação dos profissionais da segurança pública, principalmente daqueles que são responsáveis pelo atendimento à mulher, pois eles devem atuar de acordo com o que é previsto em lei, e não conforme as suas motivações pessoais, que muitas vezes são machistas e vitimizam outra vez a mulher.

IMP: Que mensagem a senhora gostaria de deixar para as mulheres que sofrem violência doméstica hoje?

MP: Sabemos que sair de um ciclo de violência é um processo difícil e doloroso, mas não estamos mais sozinhas. Não precisamos mais sofrer durante anos em silêncio, suportando todos os tipos de violência dentro do nosso próprio lar, lugar onde deveríamos ser acolhidas e amparadas. Eu nunca imaginei que a minha luta, que começou com muita dor e sofrimento, chegasse aonde chegou. Ter o meu nome batizando uma lei que pode salvar vidas e proporcionar novos recomeços a milhares de mulheres é, para mim, uma honra, mas também uma grande responsabilidade; por isso, não me permito parar. Tenho consciência da minha missão, e a minha vida é toda dedicada a essa causa. Seguimos unidas.

ATIVIDADE

SOBRE O TEXTO

1- O gênero textual que você leu é uma entrevista. Sobre esse gênero, é correto afirmar que:

- () Pertence à esfera jornalística.
- () Pertence à esfera política.
- () A entrevista é um gênero tradicionalmente escrito.
- () Na entrevista percebemos a presença de linguagem dialógica e oral .
- () Há uma mescla de linguagem formal e informal.
- () Está presente entrevistador/a e entrevistado/a.
- () As entrevistas são textos informativos e/ou opinativos.
- () Na entrevista é marcado um discurso direto e objetivo.

2- Na entrevista lida, quem assume a função de entrevistador e quem é a pessoa entrevistada?

3- Qual o tema da entrevista?

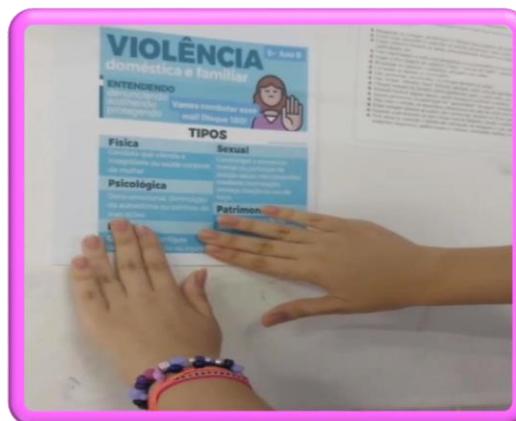
4- Na sua opinião, qual a motivação do entrevistador em convidar a entrevistada? O que essa pessoa entrevistada representa?

5- Por que a entrevistada escreveu um livro?

6- Segundo a entrevistada, por que grande parte das mulheres vítimas de violência doméstica não denunciam ou demoram a denunciar seus agressores?

7- Resuma as ideias centrais postas pela entrevistada acerca do tema da violência doméstica.

A partir desta oficina, os/as estudantes socializaram cartazes informativos sobre a violência doméstica nas salas de aulas de outras turmas.





OFICINA DE LETRAMENTO V

O GÊNERO CANÇÃO A FAVOR DA (DES) IGUALDADE DE GÊNERO



OFICINA DE LETRAMENTO V

O GÊNERO CANÇÃO A FAVOR DA (DES) IGUALDADE DE GÊNERO

Na última oficina de letramento, dedicamos 4 horas/aulas, escolhendo o gênero canção como protagonista desse momento, devido ao grande interesse e engajamento prévio da turma com esse tipo de expressão artística. Nosso objetivo era destacar o gênero canção como um meio importante para propagar ideologias.

Para iniciar, apresentamos um clássico da música sertaneja, "Cabocla Tereza", de autoria de Tonico & Tinoco, lançada em 1994, que romantiza o feminicídio. Exibimos o vídeo no YouTube em que o cantor Eduardo Costa interpreta a canção e estimulamos um diálogo com os/as alunos/as sobre a música e os sentimentos que surgem ao assistir e ouvir a interpretação.

Em seguida, distribuímos a letra da canção em uma folha para cada participante e reproduzimos apenas o áudio da música. Isso permitiu que acompanhassem a letra enquanto ouviam, facilitando uma roda de conversa sobre as impressões pessoais e a percepção do discurso machista e de violência presente na canção.

Continuando o trabalho com o gênero canção, apresentamos "Ai! Que saudade da Amélia", composta em 1942 por Mário Lago e revisada por Ataulfo Alves, destacando o ideal de mulher reivindicado na época. Em seguida, exibimos o webclipe da cantora e compositora Pitty, que apresenta a canção de sua autoria "Desconstruindo Amélia", lançada em 2009, destacando os desafios e o empoderamento da mulher na atualidade. Após a exposição da música e do webclipe, entregamos as letras das canções aos/as alunos/as.

Nossa intenção era que observassem a intertextualidade nas canções e a mudança na concepção do sujeito mulher. Registramos esses momentos por meio de gravação de áudio durante a análise discursiva acerca do conteúdo temático e dos ideais presentes nas canções expostas.

Abordamos a intertextualidade das canções na análise, proporcionando um espaço para discussão sobre pontos de sujeição e empoderamento observados nas canções, além de uma análise discursiva considerando as condições de produção de cada canção.

ATIVIDADE

PRODUÇÃO TEXTUAL

No que diz respeito à prática de produção textual, propusemos a escrita do gênero discursivo paródia a partir da canção "Ai! Que saudade da Amélia!", com o objetivo de desconstruir a imagem de submissão da Amélia na canção original. Essa proposta foi bem recebida pela turma, que já estava familiarizada com o gênero, facilitando a escrita. As produções foram realizadas em equipes e apresentadas e interpretadas na sala para os/as demais alunos/as.

LETRAS DAS CANÇÕES

Cabocla Tereza–Tônico & Tinoco (1994)

Lá no alto da montanha
 Numa casinha estranha
 Toda feita de sapê
 Parei numa noite à cavalo
 Pra mór de dois estalos
 Que ouvi lá dentro bater

Apeei com muito jeito
 Ouvi um gemido perfeito
 E uma voz cheia de dor
 Vancê, Tereza, descansa
 Jurei de fazer a vingança
 Pra morte do meu amor

Pela réstia da janela
 Por uma luzinha amarela
 De um lampião quase apagando
 Vi uma cabocla no chão
 E um cabra tinha na mão
 Uma arma alumiando

Virei meu cavalo a galope
 Risquei de espora e chicote
 Sangrei a anca do tar
 Desci a montanha abaixo
 Galopando meu macho
 O seu doutor foi chamar

Vortemo lá pra montanha
 Naquela casinha estranha
 Eu e mais seu doutor
 Topemo o cabra assustado
 Que chamando nós prum lado
 E a sua história contou

Há tempo eu fiz um ranchinho
 Pra minha cabocla morar

Pois era alí nosso ninho
 Bem longe deste lugar
 No arto lá da montanha
 Perto da luz do luar
 Vivi um ano feliz
 Sem nunca isso esperar
 E muito tempo passou
 Pensando em ser tão feliz
 Mas a Tereza, doutor
 Felicidade não quis
 O meu sonho nesse oiá
 Paguei caro o meu amor
 Pra mór de outro caboclo
 Meu rancho ela abandonou
 Senti meu sangue fervê
 Jurei a Tereza matar
 O meu alazão arriei
 E ela eu foi percurar
 Agora já me vinguei
 É esse o fim de um amor
 Essa cabocla eu matei
 É a minha história, doutor

Ai! Que saudades da Amélia! -Mário Lago e Ataulfo Alves

Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Não vê que eu sou um pobre rapaz?
 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
 Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: Meu filho, o que se há de fazer?
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era a mulher de verdade
 É você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você tem 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 a mulher de verdade
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era a mulher de verdade

Desconstruindo Amélia- Pitty (2009)

Já é tarde, tudo está certo
 Cada coisa posta em seu lugar
 Filho dorme ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar
 O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume esquecia-se dela
 Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh

Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também

A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh

Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também

Uuh

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh

Nem serva, nem objeto

Culminância do projeto de letramento

Conforme os letramentos desenvolvidos nas oficinas, orientamos a escrita de um artigo de opinião abordando o tema: **O empoderamento feminino perante a igualdade de gênero e o fortalecimento da conscientização feminista na sociedade contemporânea**¹. Como o artigo de opinião apresenta sua estrutura argumentativa e exposição de pontos de vista, a produção textual desse gênero permitiu a expressão individual dos/as estudantes, bem como proporcionou a prática de construir argumentos sólidos.

Adotamos uma abordagem processual para o ensino da escrita, alinhada às propostas de estudiosos como Antunes ([2003] 2021); Passarelli (2012); Koch; Elias ([2009], 2022), pois entendemos que a escrita não é uma tarefa pontual, mas um processo contínuo de reflexão, revisão e aprimoramento. Dessa forma, para desenvolvermos este trabalho de produção textual, foi preciso traçarmos um percurso didático cuidadoso que também incentivasse o pensamento crítico, a expressão individual e a compreensão profunda da temática.

Inicialmente, apresentamos nas oficinas de letramento, o tema *Empoderamento feminino* de forma que pudesse ser acessível e motivadora, procurando destacar a importância da igualdade de gênero e da conscientização feminista. Na sequência, como segundo passo neste percurso didático, realizamos as discussões iniciais por meio de atividades que buscaram levantar conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o tema, e em grupo, exploramos suas percepções iniciais, dúvidas e curiosidades.

Partimos para a exploração e compreensão mais aprofundada sobre o tema, com estudos orientados, a partir de textos, vídeos e materiais que abordavam pautas feministas, conforme descrevemos nas oficinas de letramento. Encaminhamos atividades de leitura e análise coletiva de artigos de opinião relacionados à temática, promovendo a identificação de características estruturais, argumentativas e estilísticas.

Mediante a realização das ações anteriores, partimos para a fase de construção de argumentos e ideias, realizando atividades de pré-escrita, incentivando os/as alunos/as a construir esboços para lhes ajudarem na organização do texto, e assim, seguimos para a fase da escrita, que em formato de oficinas, procuramos oferecer suporte individualizado e coletivo. Durante essas sessões, os/as estudantes tiveram a oportunidade

¹ Já estávamos finalizando os nossos artigos, quando houve a aplicação das provas do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM. E a proposta de redação tinha por tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. O alinhamento do tema reclamado pelo ENEM com o nosso projeto de letramento e sobretudo com a nossa proposta de redação do artigo de opinião, nos encorajou, ainda mais, à continuidade do nosso trabalho, na certeza de que estávamos no caminho certo e que é necessária uma educação emancipatória feminina em todos os níveis de ensino.

de discutir suas ideias, receber feedback construtivo e colaborar uns/umas com os/as outros/as na construção dos argumentos. A abordagem colaborativa fortaleceu não apenas as habilidades individuais de escrita, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem compartilhado.

O processo de revisão foi incentivado como parte integrante da prática de escrita. Os/as estudantes foram orientados/as a revisar seus textos, identificar áreas de melhoria e realizar edições subsequentes. O feedback oferecido durante esse processo foi direcionado não apenas à correção gramatical, mas também à clareza dos argumentos e à coesão textual.

Em resumo, conduzimos a produção textual do artigo de opinião de forma processual, buscando integrar os Estudos do Letramento com a prática da escrita, à fim de propiciar uma experiência formativa e reflexiva, ponderando as etapas de escrita e reescrita, em uma avaliação dialógica e participativa. Dessa forma, consideramos não apenas a produção final, mas toda a trajetória de construção do texto, valorizando, portanto, a jornada de aprendizado e crescimento individual.

Com os textos finalizados e autorizados pelos/as autores/ autoras, socializamos os artigos em sala e selecionamos algumas produções para integrarem à seção “Nossas produções” que contém os textos produzidos pelos/as alunos/as a partir das oficinas de letramento que compõem este caderno pedagógico direcionado às professoras e aos professores, produto de nosso trabalho, que será entregue à escola *lócus* da pesquisa.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTIGO DE OPINIÃO

Com base nos textos de apoio e em suas próprias reflexões, produza um texto argumentativo-dissertativo, em prosa, com extensão entre 15 e 30 linhas, abordando o tema: **“O empoderamento feminino perante à igualdade de gênero e o fortalecimento da conscientização feminista na sociedade contemporânea”**. Utilize a norma-padrão da língua e atribua um título ao seu texto, que deve ser escrito com caneta de cor azul ou preta.

Texto I

Nos parece certo que a determinação do ser homem e ser mulher está inscrita em uma construção social naturalizada a partir de arquétipos pensados de acordo com os ideais dominantes, agindo no inconsciente social, em um processo de inversão de causas e efeitos, estabelecendo padrões comportamentais, designando, portanto, papéis sociais aos indivíduos "machos", e algumas classes de papéis sociais para indivíduos "fêmeas".² Dessa forma, como diz Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (2019, p. 11). Há um processo de ensino de como ser mulher e de como ser homem, afinal, desde a infância os padrões representacionais de gênero são impostos por meio de vários mecanismos/ instituições.

² Macho e fêmea na percepção social dos sexos.

Texto II

Segundo a autora bell hooks (2022, p.161):“O feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade.” Destaca, ainda, a importância da conscientização feminista para os homens, pois, como intitula seu livro: “ O feminismo é para todos”. Um movimento social que busca a liberdade e a igualdade para todas as pessoas.

Texto III

Cenário de violência

A violência doméstica e familiar contra meninas e mulheres é, sem dúvida, um dos maiores problemas sociais que o Brasil enfrenta. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros policiais de feminicídios cresceram 6,1% em 2022, resultando em 1.437 mulheres assassinadas, sendo que 61,1% eram negras. Já as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; e as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos.

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/lei-maria-da-penha-ministerio-das-mulheres-lanca-edital-para-ampliar-uso-de-tornozeleiras-eletronicas-nos-estados>. Acesso em 02/11/2023.

Nossas Produções³

CONQUISTAS FEMININAS

Gênero Cartaz



Nicole, Lidiane, Ruan, Lauremylia



Nayana, Bruna, Josiberto e Rodrigo.



Jussara, Rayssa, Thiago, João Pedro, Liliane, Paola



Letícia, Irineu, Gustavo, Carlos Vinícius

³ Acatando o pedido dos/as estudantes, e sob autorização dos/as responsáveis pelos/as menores, todas as produções textuais estão identificadas com os nomes verdadeiros dos/das autores/autoras.

Amélia Empoderada

Amélia, a mulher empoderada,
Não é submissa, nem desvalorizada.
Ela luta pelos seus direitos,
Com garra e coragem, enfrenta os preconceitos.

Amélia, não é só dona de casa,
Ela é profissional, trabalha e arrasa.
Mostra que não há limites para sua competência.

Amélia, não depende de um homem,
Ela é livre, dona do seu próprio nome.
Sabe que o amor não é posse,
Valoriza-se e nunca se esquece.

Amélia, empoderada e confiante,
Inspira outras mulheres a serem brilhantes.
Ela busca igualdade e respeito,
E mostra que o machismo está desatualizado sem nexos.

Amélia, exemplo de superação,
Quebra padrões e dá lições.
Seja no trabalho ou na vida pessoal,
Ela mostra que ser mulher é sensacional.

Jussara, Rayssa

Amélia já não é a mesma!

Eu sou Amélia, mas com uma pitada de rebeldia,
Não sou mais aquela que aceita qualquer covardia.
Larguei a submissão, agora sou dona do meu destino,
Não preciso mais de um homem pra ser meu abrigo.

Amélia era aquela que vivia pelos outros, mas decidi que é hora de ser dona do meus sonhos, Não vou mais me anular em nome de falso amor, quero ser livre, viver intensamente, sem senhor. Amélia não era livre pra fazer suas escolhas, mas eu sou independente, tenho voz e vou gritar, Não à injustiça, não à desigualdade, não à violência! Meu grito é por respeito, direitos e liberdade!
Nos deixem viver! Não me peça paciência! Já chega de tanta violência!

O amor não maltrata, não me ofereça migalhas,
Só aceito o que me faz bem
Amor? Só se for verdadeiro
Mereço ser feliz por inteiro!

Então, adeus Amélia do passado.
A nova versão está aqui, sem medo de ser amada,
Autêntica, corajosa e empoderada,
Não vou mais me esconder, vou viver minha jornada.

Nicole, Lidiane, Lauremylia

GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**A luta pela igualdade de gênero na sociedade**

Atualmente, a identidade de gênero tornou-se uma construção social na qual padrões de comportamento são frequentemente impostos por diversas instituições. O feminismo, enquanto movimento social, emerge como uma busca pela liberdade e igualdade, visando eliminar o machismo, a dominação e a opressão sexista.

É crucial destacar que a violência doméstica contra mulheres persiste como um dos mais significativos problemas sociais ao longo dos anos. Nesse contexto, é fundamental discutir a igualdade de gênero e as políticas públicas destinadas à proteção das mulheres vítimas de violência na sociedade.

Investir em ações preventivas à violência contra mulheres, especialmente nas instituições educacionais, pode representar um avanço significativo. Se o governo direcionar recursos para essas iniciativas, é possível vislumbrar uma sociedade menos permeada pelo preconceito.

Por fim, à medida que a conscientização da sociedade evolui, o Brasil tem o potencial de se tornar verdadeiramente desenvolvido, promovendo uma cultura de empatia e respeito às normas e leis estabelecidas na constituição, assegurando sua aplicação a todas as pessoas.

Lauremylia Soares de Oliveira

Igualdade para todas

Desde os tempos coloniais, as mulheres foram tratadas como propriedade de seus maridos, rotuladas como frágeis, inferiores e inaptas. Nesse período, eram consideradas meras cuidadoras do lar, impedidas de desempenhar qualquer papel fora de suas responsabilidades domésticas, e sua participação na democracia era limitada, requerendo até mesmo permissão para sair.

A desigualdade de gênero não é uma exclusividade do Brasil; é um fenômeno global. A Constituição brasileira proclama que "todas são iguais perante a lei", mas, na prática, a cultura arraigada do machismo perpetua uma realidade diferente. Um exemplo flagrante ocorre no mercado de trabalho, onde as mulheres enfrentam dificuldades na busca por emprego. Homens muitas vezes são preferidos, mesmo quando as candidatas possuem mais conhecimento. Além disso, aquelas que conseguem emprego frequentemente recebem salários inferiores.

Felizmente, hoje em dia, movimentos feministas surgem em defesa dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Reivindicar direitos não é uma busca por superioridade, mas sim uma promoção da igualdade. Graças a muita luta, conquistas significativas foram alcançadas, permitindo que as mulheres assumam posições de destaque na sociedade e exerçam profissões antes consideradas inalcançáveis.

Essa luta pelo empoderamento feminino é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. À medida que mais mulheres ocupam espaços relevantes, a tendência é que a igualdade de gênero se fortaleça, desafiando estereótipos ultrapassados e contribuindo para uma mudança cultural duradoura.

Letícia Lorrany da Silva Gomes

Luta pela igualdade: guerreiras desconhecidas

Ao longo da história, as mulheres foram frequentemente subestimadas e consideradas fracas simplesmente por serem mulheres; no entanto, ao longo do tempo, elas têm desafiado essas percepções. Em 1920, nos Estados Unidos da América, as mulheres conquistaram o direito de voto, um marco que muitos consideram o início da luta pela igualdade, inspirando mulheres em todo o mundo. No entanto, a luta pelo poder feminino e igualdade de gênero começou muito antes, protagonizada por mulheres que, hoje em dia, são pouco conhecidas, ou quase desconhecidas.

Joana d'Arc é um exemplo de mulher que lutou bravamente, sendo considerada uma heroína na França pelos feitos durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Contudo, muitas outras mulheres que não participaram literalmente em batalhas também contribuíram para o avanço da sociedade. No Brasil, temos figuras como Maria Guilhermina, que fundou a primeira escola para professoras de jardim de infância em 1842, e Nísia Floresta, pioneira na educação feminina brasileira em 1810. Antônia de Barros, além de professora, jornalista e ativista pelos direitos educacionais e valorização negra, foi a primeira mulher negra eleita como deputada estadual no Brasil, em um marco importante. Muitas outras mulheres, conhecidas ou não, desempenharam papéis significativos.

Enquanto grandes nomes femininos são frequentemente celebrados na história, é importante reconhecer também as mulheres menos conhecidas, as "soldadas" que, embora não fossem generais, tiveram a coragem de apoiar aqueles que iniciaram a luta pela igualdade de gênero. Esses nomes podem ser desconhecidos por muitos, mas na época, foram corajosos e não permitiram que a luta pela igualdade passasse despercebida.

Hoje em dia, mulheres de todas as esferas, seja com nomes conhecidos ou não, continuam a lutar pela igualdade de gênero, visando uma sociedade onde não existam hierarquias, apenas igualdade. Esse movimento tem sido tão significativo que até mesmo alguns homens têm se unido à causa, reconhecendo, como bell hooks afirmou, que "o feminismo é para todos".

Bruna Maria Valério da Silva

Empoderamento feminino

O empoderamento feminino ocorre quando as mulheres se conscientizam da importância de reivindicar seus direitos, assegurando que estejam cientes das lutas pela total igualdade entre os gêneros em diversos cenários sociais.

Durante muitos anos, as mulheres foram designadas a funções na sociedade limitadas ao cuidado da casa e dos filhos, enquanto os homens eram responsáveis por garantir o sustento do lar. Aqui no Brasil, somente em 1934, durante a elaboração da constituição, a ativista feminista, bióloga e política Bertha Butz propôs princípios trabalhistas que incluíam direitos femininos, como equiparação salarial, visto feminino e licença-maternidade.

Embora o número de mulheres ocupando cargos em áreas tradicionalmente reservadas aos homens tenha aumentado nos últimos anos, ainda há quem pense que certas posições não são tão bem executadas por mulheres quanto por homens. Esse estigma persiste principalmente em profissões que exigem maior desempenho físico, resultando na associação comum das mulheres a trabalhos ligados a atividades domésticas, maternas ou que demandam mais delicadeza para serem executadas.

Ruan Carlos da Silva Coutinho

Empoderamento feminino em uma sociedade patriarcal

Eu acredito que o empoderamento feminino seja um movimento social voltado para a promoção da igualdade entre os gêneros masculino e feminino, reconhecendo o papel fundamental de cada mulher na sociedade, tanto em cargos públicos quanto no setor privado. Esse empoderamento é resultado de décadas de luta e movimentos feministas que contribuíram para o fortalecimento de cada mulher.

Foram muitas décadas de desafios e lutas para desfazer a falsa ideia, implantada desde a infância, do que uma mulher pode ou não fazer ou ser. Buscando a igualdade

entre os gêneros, foram criadas leis, como a da Maria da Penha, para punir agressores e proteger as mulheres de qualquer tipo de violência.

Apesar de ainda enfrentarmos diversas formas de violência contra as mulheres atualmente, é crucial buscar maneiras de valorizá-las. Isso inclui a igualdade salarial, o incentivo à participação delas em posições de liderança, o reconhecimento da importância de cada mulher e a compreensão dos desafios enfrentados por elas em uma sociedade ainda patriarcal. Devemos apoiar e respeitar suas escolhas, combater o sexismo e os estereótipos de gênero, além de denunciar e combater todas as formas de violência.

Rayssa Gomes Pereira

Juntos pela justiça

"Feminismo não é sobre tornar mulheres fortes. As mulheres já são fortes. É sobre mudar a forma como o mundo vê essa força." - G.D Anderson, ativista.

Atualmente, é fácil encontrar mulheres empoderadas, mas mais fácil ainda é encontrar aquelas que nunca foram expostas aos seus reais direitos. Todas as mulheres têm o direito e a necessidade de saber que possuem a mesma capacidade que os homens, se não mais. Contudo, o mundo sempre foi permeado pelo machismo, ensinando, inclusive por mulheres, que os homens têm mais valor simplesmente por serem homens, delegando as mulheres ao papel de cuidar da casa e dos filhos.

Durante muitos anos, as mulheres lutaram por direitos no ambiente de trabalho, e ainda assim, há uma grande disparidade entre os direitos de homens e mulheres, especialmente para mulheres negras, que representam apenas 25% dessa equidade. Mesmo desempenhando as mesmas funções, a diferença salarial persiste. Além disso, cerca de 18,3% das mulheres sofrem assédio sexual no ambiente profissional.

As mulheres têm enfrentado e continuam a enfrentar, diariamente, diversos tipos de violência simplesmente por serem mulheres, incluindo assédio sexual e moral, violência doméstica, entre outras situações dolorosas. O reconhecimento do feminismo é necessário para evidenciar que a violência contra a mulher ainda é uma realidade. O feminismo já provocou mudanças em várias áreas da sociedade ocidental, desde a cultura até o direito. As mulheres necessitam de mais espaço na sociedade e, igualmente, a sociedade precisa delas. Elas precisam ser informadas e acolhidas nessa luta. Se a sociedade como um todo se unir a essa ideia, haverá mais reconhecimento e menos problemas para todos.

Nayana Martins Alexandre Silva

Feminismo: em busca da igualdade

Desde os primórdios da sociedade, homens e mulheres tiveram seus papéis pré-determinados, perpetuando a visão de que a mulher é o sexo mais frágil. Para desafiar essa perspectiva ultrapassada, surgiu o movimento feminista, dedicado a alcançar a igualdade entre os sexos feminino e masculino.

Na busca por essa igualdade, defendemos que os salários devem ser equitativos, e que ninguém deve ser julgado como "menos homem" ou "menos mulher" com base em sua maneira de ser, agir ou vestir.

É lamentável perceber que, mesmo no século XXI, homens ignorantes recorrem à violência, e não podemos aceitar que tais indivíduos desprezíveis ajam dessa forma, especialmente direcionando agressões contra mulheres.

É crucial denunciar esses agressores e romper com esse ciclo de ignorância, violência, subordinação e opressão. Muitas vezes, eles recorrem à manipulação para evitar que suas parceiras (vítimas) os denunciem, ou para fazer com que elas acreditem que a culpa é delas, uma atitude perversa que precisa ser exposta e combatida.

Jussara Corcino de Araújo⁴

Igualdade: a grande distinção entre os gêneros

Desde o início das civilizações, existem estereótipos sobre como uma mulher ou um homem deveria ser e agir, impostos pela sociedade. Infelizmente, ambos os sexos enfrentam problemas decorrentes dessas expectativas. Isso é realmente lamentável, pois as escolhas individuais deveriam ser respeitadas.

A ideia de que mulheres e homens devem se conformar com os padrões sociais não é algo de que devemos nos orgulhar. Precisamos desafiar estereótipos, como a expectativa de que as mulheres sejam obedientes e submissas aos homens, enquanto estes devem sustentar a casa e as despesas. Não podemos aceitar essas normas ultrapassadas. As mulheres têm o direito de escolher quem desejam ser, ultrapassando os padrões impostos pela sociedade. Isso é fundamental para construir uma nova geração com hábitos e visões diferentes do que é certo ou errado. Temos que mudar essa realidade, não podemos normalizar essas expectativas prejudiciais.

O feminismo é um movimento destinado a desmantelar estereótipos de dominação e submissão. É uma busca por igualdade entre os sexos, afinal, todos somos feitos de

⁴ A aluna é autora de dois artigos de opinião que compõem esta seção.

carne e osso, sem qualquer justificativa para considerar o sexo feminino como inferior. Essa ideia está enraizada na sociedade e é o que chamamos de machismo.

Buscamos igualdade, não superioridade, pois agir de outra forma seria contraditório com a luta contra a qual estamos empenhados. Somos iguais, homens ou mulheres, lado a lado, e devemos lutar por um futuro melhor.

Infelizmente, enfrentamos o problema grave do feminicídio e da violência doméstica no Brasil e no mundo. Mulheres estão sendo mortas simplesmente por serem mulheres, refletindo a grande ignorância de alguns homens. A taxa de feminicídios e violência doméstica aumentou drasticamente em 2022 no Brasil, gerando medo nas mulheres submetidas a essas situações. No entanto, não podemos nos submeter a uma vida assim. Quando a agressão começa, ela tende a persistir e não vai mudar. Devemos unir forças, homens e mulheres, para acabar com essas situações, denunciando e apoiando uns aos outros.

Jussara Corcino de Araújo

A luta da mulher na sociedade pela igualdade

A luta da mulher na sociedade pela igualdade tem sido uma batalha constante de extrema importância e relevância ao longo dos anos. Tendo em mente que a igualdade é um direito que todos, precisamos reconhecer as diversas formas de discriminação que as mulheres sofrem.

Ao longo da história, as mulheres vêm enfrentando inúmeras lutas para alcançar a igualdade de gênero, buscando romper as barreiras do preconceito que limitam suas escolhas. Desde o direito ao voto até a participação no mercado de trabalho, cada conquista é resultado de uma luta persistente e incontável.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há muito a ser feito. A desigualdade na sociedade, a falta de representatividade das mulheres na política, o preconceito no ambiente de trabalho, os assédios e a violência doméstica persistem na sociedade atual.

A luta pela igualdade não é apenas uma responsabilidade das mulheres, mas de toda a sociedade. É necessário que todos se unam em solidariedade e se empenhem para derrubar todas as barreiras de desigualdade, construindo uma educação mais centrada na igualdade e garantindo oportunidades para todos, afinal, a luta da mulher não acabou, e nem acabará, mas é direito da sociedade buscar resolver os problemas que o preconceito gera.

Irineu A. D. S. Neto

As conquistas femininas

As mulheres ao longo da história têm desempenhado papéis fundamentais e alcançado conquistas significativas em diversas áreas, inclusive no campo da educação, superando barreiras. Hoje, as mulheres têm conquistado espaços anteriormente dominados por homens, contribuindo para avanços em ciências, tecnologia, política e negócios.

As mulheres enfrentaram vários desafios ao longo do tempo, pois não tinham liberdade para votar, trabalhar, entre outras coisas. No entanto, diante de todas essas restrições, elas lutaram por seus direitos, conquistando seu lugar na sociedade e assumindo papéis que antes eram considerados exclusivos do universo masculino. Nesse meio tempo, surgiu o movimento feminista, focado na busca por mais direitos políticos e sociais, com o objetivo de estabelecer a igualdade entre os sexos.

Nas últimas décadas, observamos avanços legislativos para garantir os direitos das mulheres, como leis de igualdade salarial e medidas de combate à violência de gênero. Esses passos são essenciais, mas ainda há desafios a serem superados, incluindo a persistência das disparidades salariais e a luta contra a discriminação no local de trabalho.

É importante reconhecer as conquistas das mulheres, celebrar suas contribuições e continuar trabalhando para criar um mundo onde todos os indivíduos, independentemente de gênero, tenham igualdade de oportunidades e reconhecimento por seus feitos.

Liliane Dantas de Andrade

Panorama de Violência

Sabemos que a violência familiar contra mulheres e meninas é, sem dúvida, um dos maiores problemas sociais que o Brasil enfrenta.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros policiais de feminicídios cresceram 6,1% em 2022, resultando em 1.437 mulheres assassinadas, sendo que 61,1% eram negras. Já as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; e as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos.

Uma das principais inovações da Lei Maria da Penha são as medidas protetivas de urgência, cuja finalidade é a proteção das mulheres contra novos episódios de violência. E esta é, sem dúvida, a principal demanda das mulheres que buscam o apoio do estado. No entanto, para que tais medidas tenham alguma eficácia, é preciso estabelecer mecanismos de fiscalização.

Diante do apresentado, acreditamos que é preciso realizar campanhas de conscientização, trabalhos e palestras nas escolas para que meninos não se tornem futuros agressores e que meninas saibam agir em casos de violência doméstica.

Maria de Guadalupe Alves de Farias

Considerações Finais

Ao concluirmos este caderno pedagógico, refletimos sobre as experiências enriquecedoras vivenciadas ao longo da pesquisa-ação, centrada no projeto de letramento voltado ao empoderamento feminino. O caminho percorrido revelou não apenas o impacto positivo das práticas de linguagem na formação dos/as estudantes, mas também a transformação significativa no ambiente educacional.

Ao longo das oficinas de letramento, testemunhamos a evolução do pensamento crítico dos/as alunos/as, a expressão autêntica de suas vozes e a construção colaborativa do conhecimento. A abordagem processual adotada na produção textual do artigo de opinião refinou as habilidades escritas e fortaleceu a compreensão profunda da temática do empoderamento feminino.

A interseção entre os Estudos do Letramento, a perspectiva da Linguística Aplicada e a temática do empoderamento feminino proporcionou um arcabouço teórico robusto, enriquecendo as discussões em sala de aula e promovendo uma compreensão mais ampla das relações entre linguagem, poder e transformação social.

Ao socializar os artigos de opinião produzidos pelos/as estudantes, observamos a diversidade de perspectivas, manifestando o comprometimento dos/as alunos/as com a causa do empoderamento feminino. Cada texto é um testemunho vivo do potencial educativo das práticas sociais de linguagem, capazes de transcender os limites da sala de aula e alcançar uma esfera mais ampla de conscientização.

Destacamos a relevância da abordagem colaborativa, que fortaleceu os laços entre os/as estudantes e proporcionou um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. A prática de revisão como parte integrante do processo de escrita contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística, além da capacidade reflexiva e crítica dos/as alunos/as.

Diante dos resultados observados, reiteramos a importância de projetos de letramento centrados em temáticas sociais, como o empoderamento feminino, para promover a aquisição de habilidades linguísticas e o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concluimos que as práticas de letramento direcionadas ao empoderamento feminino são não apenas ferramentas didáticas, mas instrumentos poderosos de transformação social, capazes de ressignificar a prática docente, engajar os/as estudantes e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória. Este caderno pedagógico, fruto de nossa pesquisa, é uma modesta contribuição, mas esperamos que ele ecoe na prática educacional, inspirando outros/as educadores/as a trilharem caminhos similares na busca por uma educação mais igualitária e consciente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BATLIWALA, Srilatha. **El Significado del Empoderamiento de las Mujeres: nuevos conceptos desde la acción**. In: **Poder y empoderamiento de las mujeres**. LEÓN, Magdalena. Santa Fé de Bogotá: T/M Editores, 1997.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica**. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. Organização: Judith Hoffnagel, Karina Falcone. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- HEILBORN, M. L. **Gênero: Uma Breve Introdução**. Disponível em: <http://www.coepbrasil.org.br/opiniaogenero.asp>.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. 19ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005-2010.
- _____. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo. V. 32 n53, p.1-25, dez, 2007.
- KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. **Multiletramentos, interdições e marginalidades**. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- KLEIMAN, Angela B; VIANNA, Carolina A. Dias ; De Grande, Paula. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação**. Calidoscópico 17(4): 724-742, dezembro, 2019.

KOCH, Ingedore V.& ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens**. Trad.Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARQUES, Ivoneide B.A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

MARQUES, Ivoneide B.A. S.; KLEIMAN, Angela B. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. Revista ComSertões- Juazeiro-BA, v. 7, n I, julho-dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento em formação de professores de língua materna**. 2º ed.: Edufrn. Natal. RN, 2014.

ORLANDI, Eni P.**Análise de Discurso Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2020.

PASSARELLI, Lílian G. Ensino de produção textual: da higienização da escrita para a escrita processual. In: Organizadoras: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian G. **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, Vera L.M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 2009.

PIMENTEL, Luciana S. Os contos de fadas nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de releitura e análise da produção de sentidos. In: Organizadoras: PEREIRA, Regina Celi. Espíndola Elaine. CRISTOVÃO, Lúcia Lopes. **Gêneros textuais/discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

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

_____. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulações de objetos de ensino**. Florianópolis: Perspectiva, V. 24, n. 2, p.569-596, jul./dez. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura** :relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1995.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE A



Turma 9º ano B- 2023- Escola Rosenildo Fernandes de Oliveira

FONTE: Arquivo pessoal



PROJETO DE LETRAMENTO *A FAVOR DO*
Empoderamento Feminino

