

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
profletrascaceres@unemat.br

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

**PROGRAMA DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

Rede Nacional

**UNIDADE CÁCERES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**MARIA CLAUDIA SILVA**

***VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE  
CONSTRUÇÃO DA AUTORIA***

Cáceres/MT  
2020

**MARIA CLAUDIA SILVA**

***VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE  
CONSTRUÇÃO DA AUTORIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida.

CÁCERES – MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SILVA, Maria Claudia.

S586v      Violência Contra a Mulher: Práticas Discursivas de  
Construção da Autoria / Maria Claudia Silva – Cáceres,  
2020.

143 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto  
Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de  
Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade  
do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Sandra Raquel de a. Cabral Hayashida

MARIA CLÁUDIA SILVA

*VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE CONSTRUÇÃO DA  
AUTORIA*

BANCA EXAMINADORA  
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
ORIENTADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian (UNEMAT)  
AVALIADORA

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADA EM 04/12/2020

A minha família, em especial, a minha avó, exemplo de mulher que me ensinou a nunca desistir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por estar presente em minha vida, me sustentando neste percurso;

A minha família, pelo apoio incondicional e pelas orações que fizeram por mim em todo tempo.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel de A. Cabral Hayashida, pelas contribuições, pelo conhecimento compartilhado, pelo carinho que teve comigo e por nunca ter desistido de mim.

À Banca de Qualificação composta pelos professores Dr. Marcos Barbai e Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva, pelas grandes contribuições com o projeto de intervenção.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva, pelas contribuições importantes na Banca de Defesa.

À Coordenação do ProfLetras, na pessoa das professoras Maristela Sarian e Vera Regina Martins e Silva, pelo apoio incondicional em todo o percurso da qualificação.

Aos professores do Programa, pelo conhecimento partilhado e pelas palavras de incentivo.

Aos meus amigos e colegas de turmas, pessoas especiais, pelos bons momentos, pelas risadas e por terem feito meus dias melhores desde que os conheci, em especial à Maria Rosalina e Silvana pelos conselhos e incentivos, e à Benizia, amiga que o mestrado me deu e que esteve em todos os momentos desta etapa.

Aos amigos, Juliana e Aristides, que disponibilizaram a casa a qual fiquei alojada durante as aulas do mestrado.

À Secretaria do Programa, pelo auxílio eficiente a todos os alunos.

A toda equipe da E. M. Professor Luiz Carlos, pela compreensão e parceria nesse processo.

Aos meus alunos do 8º ano U, por aceitarem o desafio de embarcar comigo nessa jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo investimento na qualificação dos profissionais da Educação.

À UNEMAT, pela formação e qualificação de professores no Estado e no Brasil, preparando pessoas para melhorar a qualidade do ensino na educação básica;

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

*É no espaço da relação, e não no plano  
das teorias abstratas, que as agressões  
sofridas e praticadas adquirem  
significados para quem as experimenta.*

**(Bárbara Musumeci Mourão)**

## RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Luiz Carlos, em Lambari D'Oeste-MT, como parte dos créditos do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres-MT. O projeto objetivou desenvolver práticas de leitura, na perspectiva discursiva, sobre a *Violência contra a Mulher*, dando condições aos alunos de construir a autoria. O dispositivo teórico que sustenta a proposta é a Análise de Discurso materialista, criada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida, aqui no Brasil, por Eni Orlandi e outros pesquisadores. Nesse posicionamento teórico, buscamos (re) significar o trabalho com a leitura e a escrita tradicionalmente realizado na escola, a fim de dar visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos, por meio da quebra do discurso autoritário utilizado frequentemente no âmbito escolar. Para isso trabalhamos com textos de diferentes materialidades significantes como música, vídeos, cartazes, propaganda, cartilhas, leis, infográficos, lambe-lambe, com o intuito de provocar um deslizamento dos sentidos naturalizados sobre a violência. A leitura desse pequeno arquivo, constituído por textos jurídicos, jornalísticos, publicitários, dentre outros, foi trabalhado em roda de conversa, criando na sala de aula espaços de significação para que os alunos pudessem estabelecer relações de sentidos sobre o tema. A partir dessas práticas de leituras os alunos pesquisaram, discutiram sobre o tema e produziram cartazes, lambe-lambes e paródias, assumindo responsabilidade sobre o dizer. De modo que, vimos alunos se envolverem nas discussões, participarem das aulas, e produzirem autoria na leitura e na escrita.

**Palavras-chave:** Discurso. Leitura. Escrita. Autoria. Violência contra a mulher.

## **ABSTRACT**

This work presents the result of a pedagogical intervention proposal carried out at the Municipal School Professor Luiz Carlos, in Lambari D'Oeste-MT, with students from the 8th year of elementary school. The aim of the project was to develop reading practices, in the discursive perspective, on the transversal theme Violence against Women, giving students the conditions to build authorship. The theory that supports the proposal is the Materialist Discourse Analysis, created by Michel Pêcheux, in France, and developed, here in Brazil, by Eni Orlandi and other researchers. In this theoretical positioning, we seek to (re) signify the work with reading and writing traditionally carried out at school, in order to give visibility to the students' gestures of interpretation, by breaking the authoritarian discourse frequently used in the school context, for this we work with texts of different significant materialities such as videos, posters, billboards, booklets, pamphlets, music, laws, infographics in order to provoke a displacement of the naturalized senses about violence. The reading of this small file, consisting of legal, journalistic and advertising texts, among others, was worked on in a conversation, creating spaces of meaning in the classroom so that students could establish relations of meanings on the theme. Based on these reading practices, students researched, discussed about the theme and produced posters, lick-licks and parodies, assuming responsibility for saying. So, we saw students get involved in discussions, participate in classes, and produce authorship in reading and writing.

**Keywords:** Discourse. Authorship. Reading. Writing.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD	Análise de Discurso
LD	Livro Didático
OC's	Orientações Curriculares
HIL	História das Ideias Linguísticas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cidade de Lambari D'Oeste.....	20
Figura 2: Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz.....	24
Figura 4: Violência física .....	60
Figura 5: Violência emocional .....	60
Figura 6: Violência sexual .....	60
Figura 7: Violência patrimonial.....	61
Figura 8: Violência moral.....	61
Figura 9: Imagem do clip.....	63
Figura 10: Imagem do clip.....	64
Figura 11: Atlas da violência, ano 2019 .....	65
Figura 12: Maria da Penha.....	69
Figura 13: Ida para a promotoria .....	74
Figura 14: Mapa da violência doméstica no Brasil .....	78
Figura 15: Mapa dos estados brasileiros.....	78
Figura 16: Alunos confeccionando cartazes .....	83
Figura 17: Alunos confeccionando cartazes .....	83
Figura 18: Alunos confeccionando cartazes .....	84
Figura 19: Quadro com cartazes produzidos pelos alunos para o seminário.....	85
Figura 20: Ilustração: Luis Felipe.....	97
Figura 21: Ilustração: Luis Felipe.....	97
Figura 22: Quadro com lambe-lambes produzidos em sala de aula .....	98
Figura 23: Alunos apresentando suas produções.....	106
Figura 24: Alunos da escolar assistindo as apresentações das paródias.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	18
<b>AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TRABALHO: A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS</b> .....	18
1.1 A cidade de Lambari D'Oeste.....	19
1.2 Situando a Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz.....	23
1.3 O ensino de língua na Escola Professor Luiz Carlo.....	26
1.4 Os sujeitos da intervenção.....	29
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	32
<b>CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA</b> .....	32
2.1. A contribuição da Análise de Discurso para o ensino da leitura e da escrita.....	32
2.2 A relação escola e cidade.....	42
2.3 Etapas previstas no projeto.....	44
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	48
<b>O PERCURSO DA INTERVENÇÃO: A CONTITUIÇÃO DA AUTORIA</b> .....	48
3.1 Primeira etapa.....	48
3.2 Segunda etapa.....	59
3.3. Terceira etapa.....	76
3.4 Quarta etapa: a produção de lambe-lambes.....	95
3.4.1. Práticas de leitura e escrita: a produção de paródias.....	102
3.5. Quinta etapa: dando visibilidade às produções.....	106
3.6. Análise das paródia.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAL</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	124
<b>ANEXOS</b> .....	128

## INTRODUÇÃO

Para introduzir esta dissertação, consideramos importante abordar o percurso que nos constituiu como professora, para isso faremos inicialmente uma narrativa sobre a nossa formação e a nossa vida profissional que apontam para algumas indagações sobre o ensino de língua que vão surgindo ao longo desse trajeto e que nos estimulou a propor este trabalho com alunos do ensino fundamental.

Aos quatro anos, meus pais se separaram e me enviaram para a casa dos meus avós paternos no Paraná, foi neste lugar que tive todo amor e incentivo para me tornar uma mulher independente, lugar este com pessoas que sempre me incentivaram a estudar e nunca desistir dos meus sonhos. Aos dezesseis anos fiz vestibular, passei em Direito e Letras e por incentivo da minha família comecei a fazer os dois cursos, mas, um dia fiquei fascinada pela literatura pelo modo como o professor ensinava. Assim, decidi naquele momento a profissão que eu queria para a minha vida, que era a de ser professora.

Minha família sempre me presenteou com livros e cursinhos, educação sempre foi fundamental, minha avó/mãe sempre me colocava para estudar, mesmo sabendo escrever somente o nome, ela sempre me falava que mulher tinha que ser independente tanto no quesito econômico quanto intelectual, mesmo ela sendo de outra época, percebia que ela estava à frente do seu tempo. O meu percurso de leitura começou desde pequena, pois como mencionado anteriormente, livros sempre estiveram presente na nossa casa.

Aos dezenove anos terminei o Curso de Letras no estado do Paraná, a única experiência com a sala de aula que tinha na época, foi no estágio, que decidi almejar novos horizontes e novas perspectivas, o primeiro contato com a escola e com a sala de aula foi permeado pela surpresa, alegria e expectativa. O "choque" foi o de adentrar na escola que não era caracterizada nos livros didáticos, a escola ideal, mesmo assim fiquei maravilhada com o contato com a sala de aula e isso fez com que as minhas convicções ficassem mais claras e intensas, esse período foi marcado pelas tentativas de acertos e também por erros.

Em 2009, consegui passar no concurso municipal em Salto do Céu-MT e em 2014, no Município de Lambari D'Oeste MT, foram momentos ímpares em minha carreira, mas também foi um divisor de águas, na minha vida, visto que em 2015 mudei para Lambari D'Oeste-MT e pedi licença em Salto do Céu. Esse recomeço nos remeteu ao medo do novo, com desafios estruturais, sociais e culturais, me vi dando aulas

em salas que não tinham a mínima estrutura e com alunos em que os problemas sociais refletiam drasticamente na sala e isso mexia muito comigo, pois, de certa forma, queria ajudá-los, por isso sempre procurei, mesmo em uma cidade pequena sem muitos recursos, conhecer melhor as formas de ensinar e aprender, ainda que intuitivamente.

Foi com essas questões e a ânsia de poder ressignificar o meu fazer pedagógico, que em 2017 fiz a prova para o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e, para a minha alegria, fui aprovada. Com o entusiasmo, veio junto muitas inquietações. O primeiro contato com o Mestrado foi marcado por certo nível de questionamento, o contato com as teorias dos estudos da linguagem em cada disciplina me fez querer (re) ver/ (re) pensar a minha postura profissional e minhas práticas pedagógicas, e aos poucos, foi me dando mais embasamento teórico para enfrentar as práticas de linguagem na sala de aula. Embora tudo fosse muito novo para mim, as leituras têm me proporcionado um crescimento no que se refere à qualidade do meu trabalho com a língua/linguagem.

A partir da minha entrada na teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, no Mestrado, passei a refletir sobre minhas práticas em sala de aula, sobre meu posicionamento diante das leituras apresentadas pelos alunos e sobre meu próprio discurso, em um doloroso, mas importante processo de mudança e ressignificação. Como é difícil sair do lugar imposto pela instituição escola, de que o professor é aquele que sabe, que tem as respostas prontas e que a leitura dele sempre prevalece em sala de aula, em detrimento da polissemia da leitura, dos gestos de leituras dos alunos. Percebi que o trabalho com a leitura deveria levar em consideração a língua e sua exterioridade constitutiva, e isso sempre ficava de fora nas práticas desenvolvidas.

Na maioria das escolas onde lecionei, um dos grandes problemas a ser enfrentado foi sempre a leitura e a escrita, e instigar os alunos a esses processos de modo significativo não é simples, principalmente quando ainda estamos anos sob o domínio do discurso pedagógico (autoritário) e a quebra dessa prática é trabalhosa e necessita de dedicação e muita leitura e escrita. Para que possamos desenvolver um bom trabalho nessa direção, tivemos que levar em conta que a sala de aula é constituída pela heterogeneidade, portanto, esse lugar necessitava ser inundado por textos de diferentes materialidades discursivas que pudessem expor o aluno a um lugar habitado por várias vozes, em que os sentidos sejam plurais, assim, como dizem Romão e Pacífico (2006) “[...] o aluno assume a posição de autor, em que controla os sentidos, em que amarra um imaginário de início,

meio e fim subvertendo a ordem e tomando para si a responsabilidade do seu dizer”. (ROMÃO; PACÍFICO 2006, p.14-15).

Para Hashiguti (2009, p. 28), “A leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória discursiva do sujeito no qual os sentidos são produzidos na relação com as condições de produção”. E vimos que é a prática de leitura, no contexto escolar, que vai oportunizar aos alunos encontrarem novos sentidos na leitura, portanto, é responsabilidade do professor possibilitar as condições de produção da leitura com a finalidade dos alunos adquirirem uma outra postura frente ao texto, que eles passem a compreender que a leitura não está no texto, na busca do que o autor quis dizer, mas em sua relação com a história e com o interdiscurso (memória do dizer), e assim possam se deslocar e ocupar outras posições-sujeito.

Para a Análise de Discurso (AD)<sup>1</sup>, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social (BOLOGNINI, 2009, p. 44). Nessa expectativa, buscamos dar condições de autoria aos alunos, criando condições para trabalhar a leitura na perspectiva discursiva.

A escola, nesse cenário socioeconômico, tem sido o lugar que os alunos têm para se socializar e se alimentar. E no contato com os alunos, percebo o pouco entusiasmo com as aulas de modo geral, e em particular de Português, pois a acham muito difícil. Isso é um ponto importante que me leva a pensar “Por que ensinar Português?”, e “De que modo a minha disciplina pode ajudar esse aluno na sua vida?”. Pensando com Orlandi (2006, p. 82), “[...] cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão do trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que se tem acesso”.

Além disso, devemos repensar o papel da escola, como o lugar da interpretação das questões sociais, formando alunos capazes de ler o mundo a sua volta, que rompam as evidências dos sentidos estruturados/segmentados na sociedade, sabemos que a educação brasileira, em outros contextos históricos era muito mais precária, hoje apresenta alguns avanços no que diz respeito a fatores como infraestrutura, formação de professores, material didático, inovações tecnológicas, entre outros aspectos que deveriam favorecer a aprendizagem. Embora, saibamos que essa realidade ainda precisa ser uma conquista nas escolas de todos os municípios em todo o país. A pandemia, por

---

<sup>1</sup> A partir desse momento tratarei a teoria da Análise do Discurso como AD.

exemplo, mostrou a falta de investimento em tecnologia, com as aulas remotas; os professores tiveram que enfrentar grandes desafios, a escola é um bom exemplo disso, não possui internet para todos e nem laboratórios de informática para dar suporte aos professores e alunos. E os nossos alunos, grande parte não contam com computadores, nem internet.

Apesar desse cenário, a política educacional no país tem investido em instrumentos de avaliação da educação como SAEB<sup>2</sup>, SPAECE<sup>3</sup>, ENEM<sup>4</sup>, entre outros, que sempre apresentam números negativos da educação e ranking de desempenho das escolas, deixando de levar em consideração os esforços dos profissionais da educação com o pouco investimento que recebem.

Em relação ao ensino de língua, que é o foco do trabalho, é necessário maior investimento na qualificação de professores em nível de mestrado. Pois o que se vê na escola, ainda, são dizeres que remetem ao interdiscurso de que “os meninos de hoje não leem”, “não querem estudar”, “não gostam de ler e nem escrever”, “os alunos chegam ao final do ensino médio sem compreender o que leem e sem saber fazer uma redação”, com esse discurso constroem um imaginário negativo para a escola pública no país, colaborando para o desmonte na educação. A intervenção que desenvolvemos, por exemplo, mostrou que os alunos rotulados como indisciplinados e com deficiência de aprendizagem produziram autoria na leitura e na escrita. Para isso, é importante dizer que o mestrado, a partir da perspectiva da Análise de Discurso, me possibilitou repensar o meu fazer pedagógico com base em uma concepção de língua e seu ensino.

Nesse cenário da educação brasileira, muitas escolas tentam inovar ao criar projetos com foco na leitura e escrita, mas mesmo sendo louvável essas iniciativas, percebemos que muitos professores têm dificuldade em sair do mecanismo conteudista, até porque, geralmente nas formações continuadas, percebemos que já têm receita pronta

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um instrumento de avaliação externas, em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

<sup>3</sup> O SPAECE, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). <https://www.seduc.ce.gov.br/spaECE/>

<sup>4</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a prova passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), foi reconhecido como o maior e mais completo exame educacional do Brasil. <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/enem/o-que-e>

e acabada. Dessa forma, acabam nos limitando, pois, muitas vezes, somos obrigados a executar uma aula que já vem determinada minuto a minuto, desconsiderando que não trabalhamos em uma linha de produção, em que todos são iguais e aprendem da mesma forma. Eles esquecem que ensinamos para sujeitos diferentes, com histórias diferentes e que não são respeitados no ensino-aprendizagem.

No nosso projeto de intervenção, procuramos desenvolver uma temática que tinha a ver com a realidade vivenciada pelos nossos alunos. Muitas vezes, observamos, na sala de aula, conversas entre os alunos sobre diversos tipos de violência, embora tenha percebido o predomínio da violência contra a mulher, dando-nos a impressão de que os sujeitos alunos estavam em um círculo vicioso, acreditando que esse tipo de violência era "normal".

Diante da violência contra a mulher, que a maioria dos alunos presenciam em sua casa e na vizinhança, a violência passou a ser naturalizada no meio da comunidade escolar. Então, passamos a questionar de que forma nós poderíamos intervir nessa realidade e propor uma leitura de arquivo que viesse possibilitar uma ruptura nas evidências dos sentidos naturalizados.

Esse tema de estudo é importante para ser debatido na escola e na comunidade como um todo, uma vez que a temática está em destaque em todas as mídias e que por mais que se tenha alguns avanços como a aprovação da Lei Maria da Penha, a criação de órgãos de defesa da mulher, campanhas públicas de conscientização, ainda se vê um índice muito alto de violência contra mulheres e feminicídio no país.

A violência cometida contra as mulheres acompanha a humanidade em seu percurso histórico e apresenta diferentes conteúdos e formas nas diversas sociedades. Este tipo de violência se concretiza frequentemente no domínio privado, e o lar que em outras situações seria a referência de refúgio e proteção, nestes casos, configura-se como local privilegiado para a prática e a ocultação da violência. O risco de uma mulher sofrer algum tipo de agressão dentro da própria casa é maior que em outros grupos vulneráveis.

No Brasil, de acordo com o Mapa da Violência contra a mulher, entre 1980 e 2013, apresentou um ritmo crescente, tanto em número quanto em taxas. Foi observado que um total de 106.093 mulheres morreram vítimas de homicídio neste período. A situação é preocupante, tendo em vista que o número de vítimas passou de 1.353 mulheres em 1980 para 4.762 em 2013, um aumento de 252,0%. Isso representa que a taxa de mulheres vítimas de violência passou de 2,3 por 100 mil em 1980 para 4,8 por 100 mil

em 2013 (aumento de 111,1%). Em 2017<sup>5</sup>, segundo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 4.936 mulheres foram assassinadas, sendo 13 mulheres mortas por dia, 27,8% foram mortas em suas próprias casas, por seus próprios companheiros. Segundo o site governamental “Compromisso e Atitude” inspirado na Lei Maria da Penha, o Brasil está em sétimo lugar no ranking mundial desse tipo de crime, uma vez que se contabiliza 4,4 assassinatos a cada 100 mil mulheres.

Diante desse contexto é que resolvemos desenvolver um trabalho de leitura e escrita com alunos do 8º ano sobre o tema “Violência contra a mulher”, com o objetivo de, na perspectiva da Análise de Discurso, constituir um arquivo de leitura para um trabalho de práticas de linguagem e constituição da autoria na produção de várias materialidades significantes.

Desse modo, esta dissertação se constitui de três capítulos: no primeiro capítulo, apresentamos as condições de produção em que o trabalho de intervenção foi desenvolvido, assim, contextualizaremos o espaço em que se deu a pesquisa: a cidade, a escola e sua organização, a todos que fazem parte do corpo da escola e os sujeitos-alunos participantes do projeto. No segundo capítulo, apresentamos a teoria que embasou todo o trabalho, bem como a proposta a ser desenvolvida na escola e mostramos a forma como os sentidos para essa prática são discursivizados no ambiente escolar. No terceiro capítulo, explicitamos os processos discursivos da intervenção, descrevendo e analisando as práticas de linguagem desenvolvidas, bem como a constituição da autoria apontadas, em consonância com os dispositivos teóricos em que o trabalho se inscreveu.

---

<sup>5</sup> [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784)

## CAPÍTULO 1

### AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TRABALHO: A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS

Neste capítulo desenvolveremos a noção de condições de produção para a AD, para em seguida apresentarmos uma narrativa discursiva da cidade de Lambari D'Oeste-MT, da escola e dos sujeitos-alunos, que atuaram no projeto de intervenção. Compreendemos como Pfeiffer que a narrativa discursiva é “[...] uma costura analítica entre diversos documentos que foram adentrando na construção de nosso arquivo”. (PFEIFFER, 2007, p. 21).

Conforme Orlandi (2005), os dizeres não são mensagens que devem ser decodificadas pelos falantes, são efeitos de sentidos que são produzidos pelos sujeitos em uma dada condição de produção, que determinam o modo como se diz. As condições de produção compreendem os sujeitos, a situação e a memória. Segundo a autora (ibidem, p. 30): “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

No nosso caso, o contexto imediato é a Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz e a cidade de Lambari D'Oeste, onde a escola está localizada. Os sujeitos são os alunos, os professores, a comunidade escolar e sujeitos da cidade, que também participam em algum momento do nosso trabalho, como se verá mais adiante.

Para a Análise de Discurso, discurso é efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1990). A língua só adquire existência entre interlocutores, em uma determinada situação e em um contexto social e histórico. Isso significa dizer, conforme Pêcheux (1997), que o texto recebe seu sentido da formação discursiva na qual é produzido e que os indivíduos envolvidos na realização desse texto são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, nesse texto, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Desse modo, Pêcheux (1997) vai dizer que as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

Conforme Orlandi (2004, p. 149): “O aluno, ou o professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de

significação (de interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando antes mesmo que x ou y entrem nela (posição-sujeito)”.

As condições de produção de um discurso seriam determinadas por esse jogo de imagens e pelo contexto sócio-histórico, ideológico, que nos dariam as formações imaginárias da atuação dos sujeitos que ocupam a cena escolar. Segundo essas imagens, o professor é aquele que ensina, influencia, pergunta, pesquisa para ensinar, prepara as aulas, transmite informações, avalia. O aluno estaria na passividade, devendo aprender, receber as influências, ou seja, ter a imagem que o professor tem do conteúdo, responder, fixar os conhecimentos selecionados pelo professor, cumprir as tarefas, receber as informações, assimilá-las e demonstrar isso.

A escola é o lugar autorizado para ensinar o aluno a ler e escrever. Conforme Orlandi (ibidem, p. 149): “A Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela se carrega de sentidos de urbanidade”. Assim, passamos a apresentar a cidade, os sujeitos e a escola, que fazem parte das condições de produção do nosso trabalho.

### **1.1 A cidade de Lambari D’Oeste**

O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma escola localizada no município de Lambari D’Oeste-MT (figura 1), uma cidade pequena, na região Oeste do Estado, que fica a 323 km da capital Cuiabá. Possui uma população estimada de 6.059 habitantes, que tem uma média salarial mensal de 2.3 salários-mínimos, conforme dados do IBGE de 2016<sup>6</sup>. Como se vê, é uma população constituída de pessoas de baixa renda. Em relação à atividade econômica, a cidade conta com a pecuária semi-intensiva e a agricultura, na produção de arroz, feijão, milho, mandioca e cana-de-açúcar.

---

<sup>6</sup> Conforme dados do IBGE. In: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lambari-doeste/panorama>. Acesso em 07/02/2019, às 19h53.

**Figura 1: Cidade de Lambari D'Oeste**



Fonte: <https://odocumento.com.br><sup>7</sup>

O município de Lambari D'Oeste foi criado no dia 20 de dezembro de 1991, através da Lei Estadual nº 5.914<sup>8</sup>. O termo **D'Oeste** foi acrescentado para diferenciar a cidade de outra que já existia no Estado de Minas Gerais. O município já foi conhecido como Gleba Cerejeira, que pertencia ao município de Cáceres-MT, terras que tinham sido adquiridas e loteadas pela família Fidelis.

Antes de serem colonizadas pelo homem, estas terras eram ocupadas pelo povo indígena Bororó, denominado pelos bandeirantes paulistas de Índios Cabaçais. Deste povo não resta mais vestígio na região, a não ser uma ou outra peça lítica de uso doméstico ou de guerra, encontrada por acaso e comumente chamada de “pedra raio”, por incautos agricultores.

O solo da região é conhecido por sua fertilidade, tendo sido bastante movimentado por poeiros, que procuravam a poaia (ipecuanha, planta nativa, cujas raízes possuem excelentes propriedades medicinais e tinha grande aceitação no mercado consumidor). Os poeiros trabalharam até meados do século XX, ocasião em que se fechou um ciclo

---

<sup>7</sup> <https://odocumento.com.br/lambari-doeste-completa-29-anos-com-obras-de-infraestrutura-contratadas-acoas-na-saude-e-repasses-em-dia/>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://viajandopelointerior.wordpress.com/2011/09/03/lambari-d-oeste/>

histórico da extração vegetal. Não restou trabalho da extração da poaia e a região adormeceu profundamente. O princípio de estabilização aconteceria com a etapa de colonização.

O início do povoamento de Lambari D'Oeste deu-se a partir da década de cinquenta, com os programas de colonização, desenvolvidos pelo governo de Mato Grosso, que incentivava o povoamento da região Oeste do Estado. Nesta época aportaram à região as primeiras famílias a procura de terras para desenvolverem suas lavouras. Adrião Ferreira Leite e Vitorazzi foram um dos primeiros, segundo historiadores.

A década de sessenta representou a ocupação efetiva da região. Verificou-se acentuado fluxo migratório neste período, principalmente de famílias vindas de Minas Gerais, Espírito Santo e sul do Estado de Mato Grosso. A denominação do povoado que se formou, Lambari, remete ao Rio Lambari, que banha o território municipal. Foi nomeado pelos primeiros colonos, que ao dirigirem-se a este curso d'água verificaram a enorme quantidade de peixes que abundavam em seu leito, especialmente o lambari. A Colônia Rio Branco foi transformada em distrito a 04 de abril de 1978, através da Lei Estadual n.º 3.795, com território pertencente ao município de Cáceres. Três anos depois o próprio vilarejo de Lambari seria elevado à categoria de distrito, através da Lei Estadual n.º 4.379, com território jurisdicionado ao município de Rio Branco, que havia se emancipado.

A Lei Estadual n.º 5.914, de 20 de dezembro de 1991, de autoria do deputado José Lacerda, criou o município:

Artigo 1º – Fica criado o município de Lambari d' Oeste, com sede no povoado de Lambari, tendo território sido desmembrado do município de Rio Branco  
Artigo 2º – O município ora criado é constituído de dois distritos, da Sede e Boa União. Parágrafo Único. O município somente será instalado com a eleição e posse do prefeito, vice-prefeito e vereadores, realizada conforme a Legislação Federal.

O município foi definitivamente instalado no dia 01 de janeiro de 1993, e, como dissemos anteriormente, o nome sofreu alteração, acrescentando o termo “D'Oeste”, para diferenciar de seu homônimo. O primeiro prefeito municipal foi o Sr. Carlos Batista da Silva, sendo vice-prefeito o Sr. Aristides Mendes, eleitos em 03 de outubro de 1992. Contudo, segundo historiadores, a denominação Lambari surgiu a partir de 1956, através de Luiz Vitorazzi, um dos fundadores da localidade, que ao derrubar uma árvore sobre o riacho encontrou uma grande quantidade de peixes da espécie lambari.

Atualmente a cidade é constituída por pessoas que trabalham na usina de álcool-COOPERB, em várias funções, devido à contratação ser periódica, há uma grande entrada e saída de pessoas que vêm de Alagoas com suas famílias para trabalhar. A cidade conta com uma prefeitura, correios, posto de saúde, delegacia de polícia, bancos, igrejas, creche e duas escolas, sendo uma Municipal e uma Estadual.

Orlandi (2004), pensando a cidade, questiona, “Como a cidade se significa?”. Daí ela vai dizer que a cidade se inscreve na verticalização das relações urbanas. A verticalização, espaço social hierarquizado, segundo a autora, em um confronto político vai produzir a marginalidade, a segregação. Assim a organização social vai refletir essa verticalização da ordem social, e a Escola ganha sentidos dentro desse processo de verticalização. Uma outra questão que a autora vai colocar para entendermos a cidade é a questão da quantidade, algo que não pode ser evitado, “Há uma demanda política e simbólica da cidade que passa pela quantidade enquanto causa e consequência funcionando em um espaço historicizado [...]” (ibidem, 36), assim, na cidade há uma sobredeterminação do urbano, que silencia a “[...] espessura semântica da cidade, em um espaço significado pelo cálculo e pela abstração”. (Ibidem, p. 36).

Desse modo, as políticas urbanas se textualizam, e a escola, nesse processo, se textualiza sob o modo pedagógico. Conforme a autora (2004) a prática escolar traz o simbólico da rua para dentro da escola com as suas tecnologias, com o conhecimento, e a autora propõe reverter isso, ao invés de levar a rua para a escola, devemos levar a escola para a rua.

O discurso que atravessa o espaço escolar, como “[...] o rap, a poesia urbana, a música, os grafitos, pichações, inscrições, outdoors, painéis, rodas de conversa, vendedores de coisa-alguma” (ORLANDI, 2004, p. 31), sobrepõe o social na Escola. São discursos que se interpenetram e nos apontam como os sujeitos lá se organizam ao levarem as referências e vivências do mundo extraescolar. Assim, o urbano textualiza-se na Escola, atravessando o mundo dos estudantes por diferentes modalidades. Trata-se de um percurso que desorganiza as falas normativas-científicas pela narratividade urbana a qual “[...] tem vários pontos de materialização. Moventes. Fulgurações. Materialidade dispersa. E é nas suas relações que podemos compreender esses seus sentidos”. (ORLANDI, 2004, p. 31).

Nessa compreensão, as palavras, os gestos, as expressões, entre outros, que fazem parte dos dizeres urbanos dos sujeitos, não podem ser simplesmente desconectados

pela Escola, merecem ser trabalhados e problematizados, a fim de que o processo de ensino seja significativo para aqueles que lá participam. Como afirma Orlandi (2004, p. 34, grifos da autora), “[...] quando o espaço é silenciado o espaço responde significativamente. E nos faz, pela compreensão da cidade em suas formas de narratividade, pensar a des-transformação, o trocadilho como forma, a des-interpretação, como gesto”.

O que se torna indispensável é aprender a se relacionar com o urbano para compreender a Escola na sua contemporaneidade, ou como diz Orlandi (2004, p. 152):

A Escola é um dos lugares – daí lugar de interpretação – em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Por que a Escola adquire toda essa importância? Por que esse sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento? Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciência/Escrita. E está feita a modernidade.

Portanto, é indiscutível dizer que o urbano faz parte da Escola, pois, já está posto, é impossível recusá-lo na contemporaneidade. O que urge é aprender a lidar com ele, saber viver com uma nova sociabilidade que conta com diferentes formas de pensar, de agir, de construir interpretações, de exteriorizá-las pelo universo amplo de linguagens.

Quando a escola vai à rua ela deixa de ser um princípio organizador e passa a ser sensível à transformação, possibilitando a reversibilidade, “[...] pelo qual o aluno, experimentando sua posição de conhecimento a partir de sua memória, toma o seu lugar futuro deslocando-se na história do conhecimento, não permanecendo na mera repetição. Ou seja, ele iria historicizar seu processo de aprendizagem” (*Ibidem*, p. 155). Desse modo, a escola, como lugar de interpretação, lugar de constituição de arquivo, poderá dar ao aluno uma forma urbana do sujeito do conhecimento (ORLANDI, 2004).

## **1.2 Situando a Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz**

Para compreendermos como se deu a nossa intervenção, com objetivo de instigar a leitura e a escrita é preciso situar historicamente a Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz (figura 2) e quais são os sentidos que ela proporciona aos sujeitos que a significam.

A Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, está localizada na Avenida Izidio Vittorazzi, bairro Ciderlandia, no município de Lambari D' oeste-MT. Foi criada pela Lei Municipal nº 354/2009, de 03 de novembro de 2009, e autorizada pela Resolução nº 222/2010 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial de 02 de fevereiro de 2010, p. 53/54, e credenciada através da Portaria nº 117/2010 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial, de 02 de fevereiro de 2010, p. 53/54.

A escola oferece os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental 2, funcionando em 03 (três) turnos (matutino, vespertino e noturno), em regime de externato e uma clientela mista. É a Unidade Escolar mais nova do município, sendo localizada em dos bairros mais pobres da cidade.

**Figura 2: Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz**



Disponível em: <http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/imprensa/galerias-de-fotos/165/view/233>

Até 2015 a direção da escola era constituída por um diretor eleito pelo prefeito municipal em consonância com a Lei Municipal nº 028/2006, de 28 de abril de 2006, 36º artigo, sendo preferencialmente habilitado em licenciatura plena na área da educação, de acordo com o artigo 2º, da Lei Municipal nº 230/2006. A partir dessa data, os professores juntamente com o Sindicato do município, conseguiram assegurar o direito de eleição para diretor e coordenador, tornando, assim, a escola um pouco mais democrática.

O Conselho deliberativo está assegurado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como uma entidade que congrega pais, professores, funcionários e alunos do estabelecimento de ensino. É um órgão de decisão e assessoramento nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras em favor do bom funcionamento escolar, no entanto, isso tem se dado só no papel, pois elegem pais e professores para serem representantes, porém não há reuniões e quando precisam de consentimento, simplesmente pegam a assinatura dos representantes, ou seja, a comunidade não tem nenhuma representatividade nas decisões escolares.

Atualmente a nossa escola conta com 12 salas de aula, uma biblioteca ainda incipiente, com poucos livros, um Laboratório de informática com dois computadores funcionando e sem acesso à internet, uma sala destinada ao Laboratório de Aprendizagem, uma sala para os Professores, uma sala compartilhada entre Coordenação, Secretaria e Direção. Possui ainda uma cozinha, juntamente com o refeitório, uma quadra coberta que disponibiliza dois banheiros e também possui algumas mesinhas e banquinhos de concreto para socialização dos alunos.

A escola não é grande, ela é composta por 30 funcionários, constituído por 20 professores, destes 16 são efetivos e 4 interinos, conta com uma equipe de 4 cozinheiras, três funcionários da limpeza, 1 porteiro, 1 secretário escolar, 1 coordenador/professor e 1 diretor/professor.

Hoje em dia, a escola funciona em três turnos e oferece educação infantil com 50 alunos, ensino fundamental 1 com 104 alunos, ensino fundamental 2 com 54 alunos, no período matutino e vespertino, e também 59 alunos na EJA, distribuídos na alfabetização e no 6/7 e 8/9 no período noturno. A escola é muito importante para essa comunidade, pois além da educação, acaba sendo o único lugar que os alunos têm para socializar e se alimentar.

A Escola é um lugar onde circulam diferentes discursos, ideologias e interpretações, ou seja, um espaço-mundo de sentidos socioculturais. Como uma instituição, a pensamos como um local de permanências, mudanças e resistências, ou seja, na perspectiva pecheutiana designamos a Escola como um espaço político-social, tal qual “[...] surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos que interrompem a perpetuação das reproduções”. (PÊCHEUX, 2009, p.115).

Portanto, é um local onde há reprodução e deslizamentos de sentidos ao longo do processo histórico, isso porque na sociedade sempre há resistências que nos mostram a particularidade de lutas de deslocamento ideológico (PÊCHEUX, 2009), como diversos movimentos populares que insistem na extenuação de uma conservação social. Com efeito, compreendemos a instituição escolar como um espaço múltiplo, com coerções, resistências e contradições que circulam, hibridizam, propagam e materializam dialeticamente sentidos e práticas sociais.

Dessa forma, urge pensar em uma educação predisposta a acolher o mesmo, o diferente, a transformação do conhecimento. Uma Escola que se abra, não para trazer o mundo até ela, mas para ela sair para o mundo, para que a ciência chegue até a sociedade, a realidade daqueles que carecem de conhecimento em lugares e não-lugares da vida social, em suma, implica na perspectiva discursiva “[...] em fazer a escola ir para rua” (ORLANDI, 2004, p. 152, grifo da autora).

### **1.3 O ensino de língua na Escola Professor Luiz Carlos**

Ao solicitarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Professor Luiz Carlos, tivemos uma triste surpresa. Mesmo após os professores terem feito várias reuniões com a finalidade de melhorar o projeto, nenhuma alteração havia sido feita. Assim, nos deparamos com um documento defasado sem as discussões implementadas nas reuniões. Em relação ao ensino de língua, o documento, em nenhum momento, faz menção. Delimita-se apenas a mostrar os direitos e deveres dos alunos e profissionais da educação, além de apresentar os conteúdos que devem ser aplicados nos anos iniciais, já que para os anos finais os conteúdos não estão colocados, apesar de aparecer no sumário.

O PPP da escola traz o seguinte objetivo geral:

Permitir que os educandos sejam capazes de identificar, avaliar e valorizar seus direitos seus limites, de idealizar e realizar projetos resolvendo problemas, analisando, comparando situações, levantando hipóteses, superando conflitos de toda ordem, dando sugestões, observando, inovando, criando e aprendendo com os outros a descobrir novos caminhos, adquirindo hábitos de estudo e da pesquisa. (PPP, 2019)

Analisando o objetivo geral do PPP, percebemos que a escola espera que os alunos sejam capazes de conhecer seus direitos e deveres, isso produz um efeito de que é responsabilidade da escola formar o cidadão. Como diz Orlandi (2004, 151),

[...] as políticas urbanas se textualizam (sob o modo de uma memória documental administrativa, jurídica, pedagógica etc.) adquirindo um sentido particular. Qual é o lugar da Escola nesse processo de textualização? Podemos adiantar que ela se textualiza sob o modo do pedagógico (transmissão de conhecimento, formação de cidadãos etc.).

Quando o objetivo traz que os alunos devem “idealizar e realizar projetos resolvendo problemas, analisando, comparando situações, levantando hipóteses, superando conflitos de toda ordem”, produz um efeito de sentido de que o aluno deve ser formado para a sociedade, para ajudar a solucionar os problemas sociais, em outras palavras podemos dizer que a escola deve formar alunos que pensam, que reflitam a realidade social, buscando soluções dos conflitos. Nesse sentido, se o aluno é idealizado deste modo, o não dito que está latente aí é que a escola, por meio dos professores, fará a formação deste aluno que será um cidadão responsável para pensar e resolver conflitos sociais.

Já que no projeto não tem nada pensado para o ensino de língua, podemos estabelecer uma relação aqui muito importante, quando se pensa em formar o aluno para pensar/refletir, podemos trazer o trabalho com a leitura na perspectiva discursiva e no trabalho para a constituição da autoria. Nesse sentido, podemos analisar a partir da experiência que temos com o ensino de língua na escola, e refletir se o trabalho que a escola faz caminha na direção ou não dessa formação idealizada.

O que temos visto na escola é um ensino conteudista, que se detém a apresentar apenas os conteúdos de cada ano. Entre os objetivos e os conteúdos há um vácuo, fica como se o sentido fosse transparente, que todos os professores já sabem “como” realizar um ensino para a formação do aluno. O autor do discurso pedagógico tem a ilusão de que é fonte e origem do seu dizer e, por isso, o sentido, imaginariamente, está claro, evidente nas suas palavras.

A leitura na escola só tem uma interpretação, a que é dada pelo professor ou pelo livro didático. O aluno aprende os sentidos estabilizados, como verdades absolutas. O bom aluno é aquele que repete os sentidos que são consolidados por um determinado grupo na sociedade. A escrita não é trabalhada. E quando pede uma produção escrita, o aluno não historiciza, apenas repete sentidos cristalizados.

Algumas salas de aulas, muitas vezes, acabam sendo um lugar de transmissão do conhecimento, conhecimento esse que já vem pronto. Delimitando o espaço para a interpretação, para debate e questionamentos. Assim, dificulta formar alunos que pensam e busquem resolver problemas. Sabe por quê? Porque o aluno está sendo formado para

repetir e não para pensar, e desse modo ele está sendo formado para ocupar um determinado lugar na sociedade e não outro.

A escola precisa ser, como diz Orlandi (2004) um espaço de interpretação, um lugar em que professor e alunos possam refletir sobre as questões sociais e pensar a cidade. Levar a escola para rua, em outras palavras, ler a cidade. A sala de aula, nessa direção, deve ser o lugar de produção de sentidos, não “dados” pelo professor, mas construídos a partir da leitura de um arquivo, constituído sobre um determinado assunto, para que o aluno possa se constituir autor de suas leituras e de seus textos.

A voz no discurso pedagógico é uma voz de autoridade, e não uma posição discursiva possível de ser ocupada por professores e alunos; talvez, por ser assim, a escola trabalhe com essa visão reducionista de autor, impedindo que os sujeitos-escolares (professores e alunos) exerçam a função-autor (ORLANDI, 2006), fundamental, a nosso ver, para a relação dos sujeitos com os sentidos.

Assumir o lugar de autor significa permitir ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva e isso a maioria das escolas não fazem, na medida em que escolhe e legitima um único sentido para os textos, fazendo os alunos repetirem-no em seus escritos. Indo em uma direção oposta, a Análise de Discurso (ORLANDI, 2006) pensa a interpretação em relação à ideologia, que circula nas experiências dos sujeitos e que, também, influencia nas formações discursivas às quais eles se filiam. Como já dissemos, existe todo um contexto social e histórico, em que o sujeito instaura seus dizeres, inscrevendo o intradiscurso no interdiscurso e, inseridos nesse contexto os sujeitos interpretam e atribuem sentidos aos objetos simbólicos que os rodeiam.

Apesar de a escola ser o espaço privilegiado para se refletir sobre as práticas de linguagem (orais ou escritas), para colocar o sujeito-professor e o sujeito-aluno em condições de ocupar a posição de intérprete e não apenas de escrevente (PÊCHEUX, 1997b), isto é, em posição de sujeitos que estão autorizados a discutir tais práticas, percebemos que, o que acontece em geral, ou na maior parte do trabalho, é a reprodução das normas e regras gramaticais, restringindo o trabalho com a língua materna, bem como as possibilidades de o sujeito ocupar a posição de autor.

A despeito de os professores e outros sujeitos escolares criarem grupos e serem constituídos nos/pelos grupos formados na instituição escolar que, geralmente, ancora-se no trabalho coletivo, o qual pressupõe a circulação do discurso polêmico (ORLANDI, 2006), observamos que, mesmo em grupos, eles não conseguem romper com as marcas

da educação autoritária que vivenciaram: elas estão "gravadas" em suas histórias de vida, inscritas em seus corpos, e se repetem em suas práticas, inclusive na relação com a linguagem e com o discurso, marcados pelas formações ideológicas e discursivas às quais esse sujeito está filiado.

Nesse sentido, a escola deveria instigar aos professores a instauração de novos dizeres e com isso tecer e fazer circular novos sentidos no espaço escolar (para que isso também ocorra fora dele), rompendo com a repetição mecânica de situações e tarefas no que se refere às práticas de leitura e escrita, desenvolvidas nesse espaço, assumindo seus dizeres e permitindo a produção de sentidos ao ler e ser lido, ao escrever e permitir a escrita do sujeito-aluno. E com isso se autorizarem-se a inscreverem (se) no Outro (interdiscurso), memória constitutiva dos dizeres.

#### **1.4. Os sujeitos da intervenção**

Dado o contexto socioeconômico da cidade descrito acima, os alunos da escola, em sua grande maioria, apresentam pouco interesse pelo estudo. A escola parece não ser atrativa, os professores por conta do desinteresse dos alunos têm procurado desenvolver metodologias de ensino para melhorar esse quadro, mas não tem conseguido êxito. Por mais que se empenhem em mudar essa realidade, não conseguem, pois precisam de ajuda para pensar o ensino em uma outra perspectiva teórica que só a qualificação pode contribuir. Mudar o ensino efetivamente é muito além de encontrar metodologias que deem um retorno rápido que a escola espera. É comprometer-se com a qualificação do professor, na qualidade do ensino-aprendizagem, investimento de infraestrutura na escola, como em laboratórios, internet, bibliotecas, esporte e lazer, para que o aluno tenha condições de produção de acesso ao conhecimento.

Por ser uma cidade pequena esses alunos são oriundos de famílias socioeconomicamente de baixa renda, cujas famílias vieram de outros estados com a finalidade de trabalhar na usina de álcool e também que a maioria de seus componentes não estudaram ou não concluíram seus estudos na educação básica. Além disso, encontramos apontamentos, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MT, de que a turma obteve notas baixas, apontando para a grande dificuldade que eles tinham em compreender e escrever. Embora questionarmos os instrumentos de avaliação

da educação, não podemos ignorar essas informações, porque elas colaboram com as avaliações feitas pelos professores da escola.

Nessas condições de produção, selecionamos uma turma do ensino fundamental para desenvolver a intervenção, nossa preocupação era contemplar uma turma a qual nunca havíamos lecionado, assim, em 2018, havia uma turma que tinha a fama de ser muito problemática e desinteressada. Nas reuniões pedagógicas, muito se reclamava dessa turma em relação às suas produções escritas e também na compreensão de texto, pois eram sempre rotulados de desinteressados e muito agitados.

Como não conseguimos licença para estudar, já conhecíamos os alunos das reuniões pedagógicas e quando comunicamos a escola o nosso interesse em desenvolver a intervenção com essa turma, os colegas não acreditaram, diziam que eu era corajosa por tê-los escolhido. Quando iniciamos o trabalho, e apresentamos a proposta do projeto, percebemos que eles ficaram entusiasmados, principalmente ao saberem que somente a turma deles fariam parte da intervenção, sentiram-se importantes.

Mesmo com muito medo do que viria pela frente e sabendo que essa turma era considerada difícil, a receptividade foi tão boa, que a vontade de os ajudar fez com que nós saíssemos do nosso lugar de conforto e tentássemos nos resignificar como professora, iniciando assim um movimento contrário a esse antigo hábito. Decidimos, portanto, que essa seria a turma com a qual trabalharíamos. Agora matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, turma U, período vespertino, a turma na qual desenvolvemos nossa prática pedagógica contava, no início do projeto, com 25 alunos matriculados e frequentes, com média de idade entre 13 e 15 anos.

Devido ao processo de rotatividade entre alunos que mudaram de cidade durante o projeto, terminamos nossa intervenção pedagógica com um total de 20 alunos. Todos os alunos residem no bairro onde se situa a escola. Raramente eles faltavam às aulas, até porque como são crianças carentes, a escola também é um lugar em que eles podem se alimentar. Todos os alunos fazem parte do programa do governo Bolsa Família, e uma das exigências para continuidade da bolsa é a frequência.

Nesta turma metade dos alunos frequentavam a articulação, pois não eram considerados totalmente “alfabetizados”. A maioria deles eram simplesmente copistas e outros dois alunos não eram alfabetizados. Percebemos que o motivo deles não se interessarem pelas matérias era decorrente da falta de subsídios básicos para compreender o que lhes eram ensinados.

Na ânsia e na responsabilidade de apresentar-lhes uma proposta didático-pedagógica que contemplasse a leitura e a escrita através de práticas que realmente (re) significasse o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, iniciamos a nossa intervenção com o propósito de romper com o paradigma de que a linguagem é transparente.

Como as condições de produção para a leitura e escrita eram deficitárias, ressaltamos que, por vezes, tivemos que readaptar nossas atividades durante a intervenção, já que nossa escola conta com poucos recursos. Em algumas situações recorremos ao celular e ao nosso computador pessoal para que pudéssemos dar continuidade ao nosso planejamento. Entendemos que a estrutura física, em muitos casos, revela-se limitada, porém, tais condições não impediram que desenvolvêssemos um bom trabalho com nossos alunos.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA**

Tendo em vista as condições de produção do ensino de língua na escola, como apresentadas no capítulo anterior, buscamos construir um projeto de intervenção com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita com alunos do ensino fundamental em uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, neste capítulo apresentamos a base teórica que sustentou a nossa prática, bem como o projeto que construímos para ser desenvolvido.

#### **2.1 A contribuição da Análise de Discurso para o ensino da leitura e da escrita**

A Análise de Discurso (AD) que fundamenta o nosso trabalho está ancorada nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, bem como outros pesquisadores brasileiros, que expandem, aqui no país, para muitos outros objetos de estudo, inclusive para pensar o ensino de língua. Esse domínio do conhecimento permite uma relação mais próxima com a linguagem, uma vez que o discurso é a prática da linguagem e concebe-a como a intermediação entre o homem e a realidade social e histórica.

Desde a antiguidade vários estudos foram realizados, embora não sistematizados, sobre a linguagem e sua produção de sentidos, o que é de interesse direto da AD, no entanto, somente a partir de 1960 é que a teoria ganha força a partir de três campos do conhecimento, a linguística, o marxismo e a psicanálise. Mesmo assim a AD não fica presa a esses campos, pois ela vai além, ultrapassando suas fronteiras (ORLANDI, 2003) Assim, a AD rompe com a concepção de sentido como projeto do autor, rompe com a ideia de um sentido originário a ser descoberto. E é aí que está a grande contribuição da Análise de Discurso para o ensino.

Com Orlandi (2004), compreendemos que a questão do ensino está diretamente relacionada ao tipo de discurso produzido na escola, interferindo no processo de ensino/aprendizagem. Para a autora (2004 p. 15), as condições de produção dos discursos podem se dar em três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O discurso lúdico “[...] é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal (enquanto objeto, enquanto coisa) e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos

de polissemia aberta (o exagero é o *non sense*) ”, (*Ibidem*). O discurso polêmico “[...] mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria) ”, (*Ibidem*). Já no discurso autoritário “[...] o referente está ausente, oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando) ”. (*Ibidem*). É importante dizer que a definição de um tipo de discurso não é categórica, não são fixas. Mas observando o discurso pedagógico, a autora vai dizer que o que tem prevalecido é o discurso autoritário.

A escola historicamente tem trabalhado com a ocultação do dizer, ou seja, não há interlocutores e a polissemia é contida, o discurso pedagógico (autoritário) prevalece e por este motivo não considera a autoria. Importante ressaltar que, para a Análise do Discurso, importa mais o **como** um texto significa do que o **que** ele significa, ou seja, consideram-se os sentidos que são produzidos a partir de um determinado enunciado, a partir das condições de produção imediatas e também históricas, o que implica uma leitura para além da interpretação, alcançando a compreensão.

Nesse sentido, Gallo adverte que “[...] para preencher essa posição vazia, o sujeito-aluno coleta conteúdos vindos de qualquer lugar, porque nessa condição de autoria esvaziada não importa muito de onde vem o conteúdo. O aluno não reconhece a autoria porque ele não exerce função”. (GALLO, 2004, p. 54). Consequentemente, podemos dizer que o autor no discurso pedagógico é uma voz de autoridade, e não uma posição discursiva possível de ser ocupada pelos alunos; talvez, por ser assim, algumas escolas trabalhem com essa visão reducionista de autor, impedindo que os sujeitos-escolares exerçam a função-autor (ORLANDI, 2006), fundamental, para a relação dos sujeitos com os sentidos.

Desse modo, é preciso atentar ao fato de que, nas instituições – a escola –, a ordem do discurso é por natureza autoritário. Orlandi (1996, p. 15), como dissemos anteriormente, definiu o discurso autoritário como sendo aquele cujo referente está ausente, oculto pelo dizer, e não há interlocutores, pois, a linguagem se estabelece por ela própria e o sujeito passa a ser instrumento de comando. Ressalta-se, porém, que os sentidos produzidos por esses discursos, neste caso o discurso escolar, podem ter “efeitos”

diretos na vida das pessoas envolvidas, especialmente em situações em que pessoas/alunos estão vivenciando e quem sabe até reproduzindo esses atos.

Assim, o aluno, ao assumir o lugar de autor, mostra uma identificação com uma determinada formação discursiva e esse tipo de autoria a escola não permite, pois ela escolhe e legitima um único sentido para os textos, fazendo com que os alunos simplesmente repitam um dizer estabilizado. Indo em uma direção oposta, a Análise de Discurso (ORLANDI, 2006), compreende que a interpretação tem relação com a ideologia, que circula nas experiências dos sujeitos e que, também, influencia nas formações discursivas às quais eles se filiam. Desse modo, ela compreende que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia; essa teoria não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado, mesmo porque não há uma leitura verdadeira. A questão que ela impõe é como o texto significa? E que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, cada um tem sua especificidade e são construídos e modificados de acordo com as condições de produção, mesmo que nós esqueçamos que além de sermos sujeitos pragmáticos somos também sujeitos de linguagem e que a nossa relação com o mundo é mediada.

Tendo em vista que o texto é o momento fundamental da significação em que o sujeito, ao dizer de um modo e não do outro, define a maneira como o sentido faz sentido não apenas para ele mesmo é relevante compreender que um texto não é pleno e transparente, mas incompleto e opaco, o que requer um olhar mais atento e a sua contextualização, pois o sentido tem a ver com a história, onde o sujeito se significa. A linguagem, pois, não se dá como evidência, mas se oferece como lugar de descoberta (ORLANDI, 2005).

Consideramos importante retomar aqui a noção de condições de produção que nada mais é, do que a exterioridade constitutiva da língua, as variantes histórico-sociais que estabelecem uma relação com o discurso, a partir do que os sentidos são estabelecidos. Em outras palavras, é na relação entre história e linguagem que se constitui o sentido do discurso. Além disso, esse processo de significação passa pelo inconsciente, e cabe à ideologia produzir a evidência dos sentidos, nos fazendo acreditar que a linguagem é transparente e que os sentidos são estáveis e estáticos. Assim, podemos dizer que as condições de produção – o contexto imediato e o contexto sócio-histórico – no qual o sujeito instaura seu dizer, inscrevem o intradiscurso no interdiscurso e, inseridos

nesse contexto, os sujeitos interpretam e atribuem sentidos aos objetos simbólicos que os rodeiam.

Nesse domínio de conhecimento, sabemos que os sentidos sempre podem vir a ser outros, que não há um único sentido, pois, a linguagem não é transparente. Assim, segundo Romão e Pacífico (2006, p. 16), “[...] o prazer de refletir sobre o funcionamento da linguagem, sobre a possibilidade de os sentidos serem sempre novos e sobre quanto do arquivo de cada aluno contribui (ou não) para atribuir sentido às palavras tem pouco espaço na grade escolar”.

Incomodados com o pouco espaço para se constituir um trabalho com a autoria na escola, chamamos para a reflexão da necessidade de deixar de lado o ensino só de conteúdo e focar na língua em seu funcionamento. Como afirma Orlandi (2005b), é o “como trabalhar” em sala de aula que precisa ser privilegiado. Ao desenvolver a assunção da autoria, o sujeito/aluno já está afetado pela leitura, pois, para que escreva, é preciso criar uma rede de sentidos, como a antecipação:

A função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isto está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. (ORLANDI, 2005b, p. 65).

Assim, a AD apresenta a linguagem como não-transparente, pois a relação língua-discurso-ideologia garante sua materialidade. Vale ressaltar que o foco de atenção dessa perspectiva é o texto, constituído de materialidade significante na história, por isso é necessário pensar a questão da produção de sentidos, o que não está pronto, mas é construído a partir da relação entre o texto e sua exterioridade. Isso implica a constituição de um sujeito descentrado, dividido, discursivo, clivado, fundamentalmente histórico e ideológico, o que significa afirmar que o sujeito da AD não é dono do seu dizer.

A AD busca compreender a produção de sentidos, e este sentido não é um elemento imanente ao texto, isto é, o sentido é relacionado com o seu exterior. Para Pêcheux (1997, p. 77), “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção “dada”. O que significa afirmar que o discurso por si só não significa, pois, a formação discursiva não deve ser entendida como a “visão de mundo” de um determinado grupo social, mas como um domínio inconsistente, aberto e instável, dado a partir da

dispersão, na heterogeneidade dos lugares de fala, ou seja, das posições que os sujeitos assumem nos discursos.

Logo, é o que determina, em dada enunciação, o dizer do silêncio constitutivo e o modo do que é dito em relação a outros modos de se dizer (ORLANDI, 2012). As relações de produção de transformação e a concepção de sujeito histórico-social-ideológico só são possíveis através dos processos discursivos que os constituem e não apenas o produto que dele se resulta.

Desta forma percebemos o aluno como produtor de um dizer que intercambia o seu papel tanto no processo de produção do dizer quanto na leitura/interpretação, pois a construção de sentido se dá por meio mais abrangente, permeando assim o sentido polissêmico, que por sua vez, permite a atribuição de múltiplos sentidos, em uma prática social que fomenta o interdiscurso que se constitui de um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 2007, p. 33), atribuindo assim ao sujeito-leitor condição para que possa desestabilizar os sentidos já dados no texto, pois de acordo com Indursky (2001, p. 32), “Ler é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”.

Como os sujeitos-alunos são afetados pela ideologia e pela historicidade, partimos do ponto de partida para que a compreensão do sentido no texto tenha significado, deve-se levar em conta, portanto, a condição de interpretação de cada um, pois segundo Orlandi (2004, p.66-67), “[...] as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”.

O discurso é o lugar social em que se observa que a língua é quem produz por e para os sujeitos e é por meio do texto que se tem acesso ao discurso, pois não há nele um sentido fixo. Portanto para que o sujeito construa os sentidos é preciso de incessantes retomadas, reformulações, deslocamento, inversões ou silenciamentos e assim através do interdiscurso os sentidos serão produzidos na sua relação com outros sentidos.

Para Orlandi (2005), o processo de produção do discurso implica em três momentos: a constituição, a formulação e a circulação. A constituição corresponde ao interdiscurso e é representada como um eixo vertical composto por todos os dizeres já ditos e esquecidos; é a interpelação do indivíduo em sujeito, a constituição de sua forma histórica e os efeitos que produz a partir de sua posição sujeito e a constituição determina a formulação, pois, “[...] todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da

memória (constituição) e o da atualidade (formulação), e é desse jogo que tiram seus sentidos”. (ORLANDI, 2006, p. 33). Já a formulação consiste em analisar e descrever o funcionamento das diversas materialidades significantes, que dão forma ao texto, tendo assim relação do discurso com o texto, que atualiza a memória em presença, a individualização do sujeito pela sua função autor, pois conforme Orlandi (2005, p. 9), “[...] formular é dar corpo aos sentidos”, portanto a formulação compreende,

O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. Pois, não esqueçamos, o sujeito é determinado pela exterioridade, mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto. (ORLANDI, 2005, p.10).

Portanto, todo o dizer se constitui ao ser atravessado pelo interdiscurso, é preciso entender que este lugar (do aluno) no caso do presente trabalho se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado. Nas palavras de Pêcheux (1990, p. 82),

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

No dizer, o sujeito faz uma imagem do seu interlocutor (leitor) e do seu referente (objeto de estudo) a partir de projeções imaginárias. Nesse sentido, é preciso trabalhar a leitura de diversos pontos de vistas sobre o assunto para o aluno conhecer o seu referente, bem como é preciso colocar o aluno em um lugar de dizer para que ele saiba para quem ele está falando para produzir sentido. Isso, mexe com o modo como a escola tem muitas vezes trabalhado a escrita na escola.

No nosso projeto de intervenção, considerando as condições de produção dos alunos, o assunto escolhido para se trabalhar a leitura e a escrita foi o tema transversal a *Violência contra a mulher*. Essa escolha deve-se ao fato de que a turma, que participou

da proposta, demonstrou vivenciar essa prática no seu dia a dia. Nesse sentido, buscamos construir um espaço de interpretação sobre essa temática na sala de aula a partir da construção de um arquivo de leitura sobre o assunto. Em cada leitura construímos um espaço para o aluno expor o que pensa, a sua compreensão, atribuindo sentidos.

Assim, neste trabalho pretendemos pensar a violência contra a mulher não como um “assunto” ou “conteúdo”, mas, assumindo a perspectiva discursiva, como questão da ordem da produção dos sentidos e dos sujeitos. (ORLANDI, 2002). Tomamos, assim, o texto dos PCNs – temas transversais – como um espaço de representação polêmico sobre/para a questão da violência contra a mulher, que nos abre a possibilidade de debater um tema que, de modo geral, dado o afetamento pela historicidade, é ainda dado de forma machista, uma vez que, nos diferentes espaços sociais sejam cotidianos, escolares ou acadêmicos, estão impregnados pela ideologia.

Para isso, foi importante a noção de arquivo, pois quando se mobiliza a palavra arquivo, é possível que venham à tona diferentes interpretações. Podemos imaginar os arquivos armazenados no computador, arquivos de internet, armários com grandes gavetas, pastas com documentos, salas inteiras com documentos textuais de toda ordem dispostos por um arquivista, arquivos históricos e jurídicos, geralmente disponíveis em museus e bibliotecas, além de outros. Porém, o conceito de Pêcheux (1997) sobre o arquivo é o deslocamento da questão do acervo em sua instância material para um lugar teórico que leva em conta a memória discursiva e a teoria do discurso.

Os dizeres sobre os discursos a respeito de e o saber discursivo têm o poder de instalar e fazer circular certos modos de compreensão, leitura e interpretação da realidade e do mundo. Assim, o conceito de memória discursiva (PÊCHEUX, 1999) inscreve, não apenas um campo inaugural nas teorias linguísticas, mas também uma rica ferramenta analítica para os estudos dos dizeres e sentidos sobre o significante arquivo.

Segundo Orlandi (1999, p. 32), “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas”. Melhor dizendo, falamos com palavras já carregadas de sentidos, já marcadas por significados, cunhados no bojo de relações sociais, o que nos permite inferir que há sempre um já lá (PÊCHEUX, 1999), ou seja, uma memória de/do dizer, anterior ao ato da enunciação do sujeito (PÊCHEUX, 1969). Essa memória, que não pode ser traduzida como sinônimo de arquivos, museus, acervos etc., posto que não é física nos planos material e institucional como vimos anteriormente, mas é discursiva, isto é, entendida como um saber sobre, como uma superfície de sentidos já dados

anteriormente e como condição para que a língua funcione e faça sentido. Conforme Pêcheux (1999, p. 52),

[...] memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Essa concepção da memória do dizer nos conduz ao conceito de arquivo, cunhado por Pêcheux (1997, p. 56) e “[...] entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Tal campo não diz respeito a um grupo de documentos físicos a serem guardados em gavetas ou prateleiras, mas a zonas da memória a que o sujeito do discurso teve acesso, a espaços de dizer a que ele já se submeteu anteriormente e, por fim, a regiões às quais se filiou em outros momentos e nas quais buscou “a voz sem nome” para significar-se. “Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do 'trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”’. (PÊCHEUX, 1997, p. 57). O autor acrescenta, no mesmo trabalho, que:

A outra vertente da leitura do arquivo sem a qual a primeira não existiria provavelmente como tal tem aderências históricas completamente diferentes: trata-se do enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva. (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

Ao propormos a constituição de um arquivo de leitura, estamos nos ancorando nos limites de nossos gestos de leitura, a partir da compreensão de que o trabalho com o arquivo é uma maneira efetiva de dar voz ao aluno, de desenvolver atividades que os desafiem a ensaiar seus gestos de leitura e provoquem o efeito leitor, já que o arquivo nunca é o mesmo, tampouco o sujeito, para que, em uma concepção/perspectiva de processo, ele possa se aproximar cada vez mais dos gestos de autoria, produzindo outros sentidos possíveis. Conforme destaca Orlandi (1994, p. 53),

[...] se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com

sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida a dimensão simbólica dos fatos.

A linguagem é o meio pelo qual a ideologia se manifesta, é por meio dela que o indivíduo se constitui como sujeito. Orlandi (1993, p. 19) afirma que o sujeito não se utiliza da linguagem individualmente. Ao contrário, este processo constitui-se numa “apropriação social”, processo pelo qual se estabelece a relação linguagem e sociedade. Seguindo o ponto de vista discursivo, a linguagem não está mais centrada exclusivamente na função referencial (passar informações), considerando as condições de produção e o aspecto sócio-histórico, tanto enunciador como enunciatário contribuem para o processo de significação, o que, por sua vez, leva a uma interação mais efetiva

A leitura do arquivo, constituída de várias materialidades discursivas possibilitaram ao aluno uma compreensão sobre a temática. A materialidade discursiva são os textos nos quais os discursos são materializados, o que significa que os analistas de discurso analisam materialidades discursivas e não textos. E, assim os efeitos de sentido são possíveis a partir da inserção dessa materialidade discursiva (texto) em uma Formação Discursiva, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que o texto retoma e do qual é parte. O trabalho com essas várias materialidades discursivas será visto além de seu caráter informativo, ou seja, produzir sentidos é mais que informar, é construir identidades, é produzir embates sociais, é marcar um lugar social, é possibilitar aos alunos a assunção da autoria.

Ressaltamos que a discussão desse tema vai tocar na atribuição de papéis sociais, em que o modelo central de superioridade que foi sendo construído historicamente foi o masculino, e vem sendo mantido ao longo dos tempos. As relações de força entre os gêneros e a subordinação das mulheres tornaram-se tão arraigadas nas sociedades humanas que a dominação masculina (incluindo a violência contra a mulher) passou a ser apresentada e até mesmo entendida em muitos grupos sociais como natural e, por vezes, inquestionável. Assim, nossa proposta vem no sentido de romper com a naturalização da violência contra a mulher, problematizando os vários sentidos que permeiam o universo dos alunos. Trazendo uma reflexão extremamente importante para mudar a realidade em que os alunos vivem.

Partindo da premissa de que a violência doméstica contra as mulheres muitas vezes cala questões que subjazem a ela, por vezes, é também calada por essas mesmas

questões que estão situadas nas formações ideológicas e culturais em que os sujeitos envolvidos estão inseridos. Outro assunto que requer atenção é o silêncio.

No dicionário, a definição de silêncio é de “[...] ausência de barulho, paz, estado de quem cala” (XIMENES, 2000, p. 859). Para a Análise do Discurso, porém, o silêncio é muito mais que isso, ou não só isso, o silêncio não tem característica de silêncio, pelo contrário, no silêncio há sentido, ou sentidos (ORLANDI, 2007). Segundo a autora, o silêncio media as relações entre linguagem, mundo e pensamento e “[...] resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem [...]” (2007, p. 31), significando e resignificando, uma vez que não é transparente. É, pois, a essência do “não-um”. O silêncio é constitutivo, posto que seus sentidos são múltiplos e possibilita ao sujeito manifestar sua contradição constitutiva.

Na obra *As formas do silêncio*, Orlandi (2007) traz uma nova abordagem sobre o silêncio, que deixa de ser visto como mantendo uma relação sonora com a linguagem e passa a ser entendido como um elemento constitutivo do discurso e essencial para a produção de sentido, mesmo com a ausência das palavras. A autora o vê como o não-dito que é necessário ao dizer. Neste caso, é válido refletir sobre a relação entre a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos no nosso projeto, pois segundo Orlandi (2006, p. 9), a Análise de Discurso nos permite “[...] problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem”.

A leitura, segundo Orlandi (2006), não deve se render ao reducionismo imposto, mas deve considerar o processo de produção e significação, portanto de acordo com a autora, deve-se trabalhar com o aluno não somente a sua própria história de leitura, mas todas as formas de linguagem, mesmo que a escola teime em ignorar, privilegiando o verbal em detrimento das outras, ignorando as aprendizagens e práticas não escolares, pois “toda a leitura tem sua história” (ORLANDI, 2005, p.75).

Desse modo devemos levar em consideração o trabalho que o leitor faz com a leitura, pois “o texto é uma dispersão do sujeito” e que “[...] de acordo com a análise do discurso, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2005, p. 58).

Por isso as condições de produção passam a ser compreendidas através da representação do imaginário histórico social, porque os sujeitos que produzem linguagem

o fazem de lugares ideologicamente marcados. No corpus selecionado para o presente trabalho, é possível refletir sobre as condições de produção desse discurso e as possibilidades de efeitos de sentido por ele produzidos entre os seus interlocutores que ocupam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares esses que estão representados por uma série de formações imaginárias, que Pêcheux (1990) chamou de jogo de imagens: a) a imagem que o falante tem de si, do lugar que ocupa e do que é enunciado; b) a imagem que o sujeito, ao enunciar, tem do seu ouvinte, do lugar ocupado por ele, e do discurso que é enunciado.

De acordo com Orlandi (1987, p. 180), deve-se ainda acrescentar que o discurso é visto como “[...] o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falantes e ouvintes, autor e leitor [...]” e que esse processo de interação é o que pressupõe o jogo de imagens refletidas no texto. Desta maneira a autora também defende que a tarefa pedagógica deveria ter como objetivo a facilitação da passagem do “sujeito enunciador” para a do “sujeito autor” e este processo tem como finalidade estimular os processos de sentidos, já que a escola deveria ser um lugar de reflexão e mediação, mas percebemos que acaba sendo apenas um simulacro. Na Análise de Discurso, o sujeito que fala, não está deslocado do mundo, pertence a um tempo, a um lugar e a um espaço determinado, o sujeito tem que ser respeitado a suas historicidades, pois não são sujeitos iguais

Desse modo, o trabalho com o arquivo sobre o tema *Violência contra a mulher* teve como objetivo dar condições aos alunos de construir sua autoria na produção de paródias para ser divulgada na escola e na comunidade.

## **2.2 A relação escola e cidade**

De acordo com Orlandi (2004, p.11), “Para nossa época, a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruza-se no espaço da cidade”. Como o nosso projeto propunha trabalhar com a produção da autoria na escola sobre o tema violência contra a mulher, não tinha como deixar a cidade de fora, como diz Orlandi, a cidade se impõe.

E quando pensamos a questão do espaço urbano, não o tomamos “[...] como um lugar administrativo, mas como uma configuração administrativa de sentidos sociais e

políticos”. (LAGAZZI-RODRIGUES; BRITO,2001, p.51). Além disso, como afirma Orlandi (2010, p. 5), é preciso considerar também os sujeitos que vivem no espaço urbano, os discursos em circulação que “[...] atravessam e significam esses sujeitos e (n) esse espaço”. Nesse sentido, é necessário pensar que os sujeitos-alunos são constituídos pelos sentidos que circulam na cidade. E trabalhar a leitura na escola é a possibilidade de abrir a possibilidade de sentidos para os alunos como a violência contra mulher, dentre muitos outros.

No livro *Cidade dos Sentidos*, Orlandi (2004) busca construir uma definição para cidade, a autora aponta a cidade como “[...] lugar não vazio, mas em que sujeitos vivem, em quantidade e em concentração e divergência [...]” (2004, p.14) e que a cidade é: “[...] espaço material concreto funcionando como sítio de significação que requer gestos de interpretação particulares. Um espaço simbólico trabalhado na/pela história, um espaço de sujeitos e de significantes [...]” (*Ibidem*, p. 32).

Estudar uma cidade é procurar entender as tensões humanas e materiais que preenchem seus espaços, seja como forma de resistência ou de transformações daqueles que nela transitam. Os espaços urbanos são ocupados pela sua arquitetura, manifestações culturais, por indivíduos e seus corpos, entre tantas outras coisas, que (re) constroem discursivamente estes espaços. Segundo Orlandi (2004), observar a cidade é procurar compreender as alterações que se dão na natureza humana e social. Daí um dos motivos que levam ao interesse em se estudar a cidade. Tratar do discurso é pensar na produção de sentidos, logo, neste processo, consideramos dois elementos como essenciais: o sujeito, aqui compreendidos como seres socialmente construídos a partir da interpelação ideológica pela sua inscrição em uma dada formação discursiva, e a história, ou seja, não é o sujeito que instaura os sentidos, pois estes significam antes e em outro lugar. O discurso constitui-se de uma prática, não apenas de representação do mundo: implica uma exterioridade à língua, presentifica-se no social e inscreve-se na história. Há vários motivos para estudar a cidade, entre eles a

[...] riqueza que se mostra na relação do indivíduo com os outros indivíduos e com tudo que constitui a cidade. Heterogeneidade, mas padronização, subordinação a exigências da comunidade maior na medida em que faz parte de movimentos coletivos, mas, ao mesmo tempo, dispersão, e, ainda, individualidade. Temos então a mobilidade do indivíduo no campo de um grande número de indivíduos diferentes concentrados em um mesmo espaço urbano. (ORLANDI, 2004, p. 12).

O discurso urbano materializa-se de diversas formas, isto é, nas suas construções, nas pichações, nos grafites, nos nomes de bairros e ruas, nos corpos, entre outras, e as transformações pelas quais passam os espaços urbanos clamam por novos sentidos.

Compreendendo a cidade nessa perspectiva teórica, é entender que a escola é espaço de interpretação da multiplicidade de sentidos que circulam na cidade e não de sentidos estabilizados, transmitidos como verdades. Assim a escola deve, conforme Orlandi (2004), ir à rua, e, nesse sentido, pensamos que falar sobre violência contra a mulher é levar os alunos para a rua, possibilitar que os alunos compreendam a historicidade da mulher, refletir sobre a violência, desnaturalizando a violência a partir da leitura de um arquivo, em jogo com o real da cidade e das próprias vivências dos alunos.

Desse modo, pensamos criar espaços de significação para que os alunos possam assumir-se autor de suas leituras e escritas.

### **2.3 Etapas previstas no projeto**

Ao trabalhar o ensino de língua na perspectiva da Análise de Discurso, sabíamos de antemão que estávamos diante de algo novo, sem modelos fixos. O que já é um grande desafio ao professor que se inicia a se aventurar nessa perspectiva teórica. Então, o professor precisa estar muito bem calçado teoricamente para uma prática de linguagem que se distancie do discurso pedagógico e se aproxime do discurso lúdico e polêmico, conforme Orlandi propõe.

Isso implica, por exemplo, compreender que o professor deve se deslocar desse lugar de que é detentor do saber para possibilitar uma relação com o aluno em busca do conhecimento, entendendo que esse conhecimento também não está pronto, que vai ser construído junto com o aluno, na interlocução entre os sujeitos e as leituras realizadas, constituindo, assim, um arquivo sobre o tema.

A ideia do projeto sempre foi construir junto com os alunos um conhecimento sobre o nosso objeto de estudo, *violência contra mulher*, por meio de leituras de diferentes materialidades significantes, utilizando de pesquisas que eles fizerem, pautado no diálogo constante.

Sobre um trabalho nessa perspectiva, Bolognini e Lagazzi (2011, p. 4, grifos das autoras) sugerem que:

[...] as mais diferentes materialidades da linguagem – configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. Essas materialidades estão expostas ao trabalho do simbólico, se constituindo em objetos simbólicos para o sujeito. Esses objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas condições de produção do discurso e se faz, como já afirmamos acima, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores.

Assim, pretendemos a partir da leitura de arquivo dar condições aos alunos de produzirem autoria na leitura e na escrita sobre a *Violência contra a mulher*. Para isso, e como forma de organizar o trabalho, dividimos as nossas ações em seis etapas.

Na **primeira etapa**, propomos realizar uma conversa informal sobre o nosso objeto de estudo, “Violência contra a Mulher”, por meio de leituras de três letras de músicas e, posteriormente, em outras aulas, o filme “Noiva Fantasma”. Como procedimento, utilizamos o debate, levantando questionamentos e propondo uma reflexão sobre a mulher. Nosso objetivo é problematizar como a mulher é significada e com isso observar como os alunos compreendem a mulher, se concordam como a mulher está sendo compreendida na música e no filme ou não, enfim compreender como os alunos significam a mulher e se eles percebem a questão da violência e qual a reação deles em relação ao tema.

Na **segunda etapa**, propomos uma aula expositiva, utilizando slides com reflexões sobre os vários tipos de violência contra a mulher e, em seguida, mostrar pesquisas realizadas pelo IBGE sobre os índices de mulheres que sofrem violência, instigando os alunos ao ato de pesquisar. Em seguida, sugerimos que pesquisassem na internet a temática, para ser discutido em sala. O objetivo é deixar que os alunos decidam o que trazer para a sala de aula, livres para escolher o que ler, se uma reportagem, ou se um estudo sobre o tema etc. Queremos que as várias leituras realizadas na internet nos ajudem a instigá-los a seriedade e complexidade da violência contra a mulher, de modo a impactar os alunos a desejar uma mudança na sociedade.

Para a **terceira etapa** propomos que os alunos realizem uma pesquisa. Então, a partir de uma conversa com os alunos, iremos propor uma pesquisa sobre o tema, começando pelo estudo da lei Maria da Penha e outras relacionadas. Vamos pesquisar os índices de violência do Estado, da cidade onde eles moram e queremos visitar a Delegacia

da Mulher, a Promotoria, Defensoria pública que está diretamente ligada ao tema para conhecer a função de cada um em relação ao combate contra esse tipo de violência. E depois realizaremos seminários para a comunidade escolar.

Antes do visitar as instituições, propomos um trabalho de preparação do nosso aluno para realizar as entrevistas com os responsáveis por esses órgãos públicos. Os próprios alunos, a partir das leituras e debates em sala, é que farão a elaboração das perguntas aos servidores públicos das diferentes instituições como delegacias, promotoria etc. para que eles possam conhecer como é desenvolvido o trabalho de cada órgão, bem como refletir sobre o que ainda precisa ser feito para mudar o quadro de violência contra a mulher, pois compreendemos que é imprescindível para o processo de constituição de autoria o acesso a vários discursos, esse contato com esses profissionais nos órgãos correspondentes e não na escola possibilitará a oportunidade para que os alunos se expressem através dos questionamentos que eles farão para esses profissionais. Conforme Romão e Pacífico, 2006, p. 88) “Apenas o acesso ao arquivo, ou seja, somente o confronto e o contato com vários documentos relativos a uma questão podem dar ao aluno a possibilidade de se instalar na posição de autor.

Na **quarta etapa**, na proposta original do projeto, pensamos em elaborar com os alunos uma cartilha sobre a violência contra a mulher, mas conforme sugestão da Banca de Qualificação alteramos para produção de lambe-lambes. Assim, alteramos o produto final do projeto, em conjunto com a orientadora, para elaboração de paródias para conscientizar a população, de uma forma mais informal, sobre a violência contra a mulher, até porque a temática era muito forte, e estava mexendo com a vida dos alunos.

A paródia era a possibilidade do aluno fazer uma releitura de alguma composição musical, não como é vista muitas vezes para promover a ironia ou comicidade, mas para que o aluno pudesse, após a leitura do arquivo, assumir a autoria, e dessa forma conseguisse produzir sentidos sobre violência contra a mulher remetendo o seu dizer ao interdiscursos, percebendo, ainda que para que a sua produção signifique ele deva considerar o seu interlocutor, já que as suas produções circularão pelo âmbito escolar e na sociedade. Assim, pensamos que a paródia seria a oportunidade de o aluno produzir uma nova/outra interpretação de uma música que já existente, procurando promover um deslize da música a um outro contexto.

Durante essa etapa, reservaremos momentos no contra turno para ajudar os grupos na escrita e reescrita dos textos. Pretendemos, dessa maneira, fazer com que os

alunos sejam realmente autores desse processo, propiciando condições de liberdade para que eles interpretem e construam sentidos.

A **quinta etapa** foi pensada para a realização do Seminário de conscientização sobre a *violência contra a mulher* na escola, com palestras e apresentação das produções dos alunos: paródia e cartazes. O objetivo foi o de construir cada momento com os alunos, como decidir quem convidar para fazer uma palestra; confecção e distribuição dos convites às autoridades, aos pais e à comunidade; escolher qual aluno fará a apresentação do evento, a apresentação do material produzido, os agradecimentos finais, dentre outras tarefas.

Pretendemos, ao final de todo o processo ter conseguido propiciar aos alunos a inserção na posição-autor na produção da paródia.

## CAPÍTULO III

### O PERCURSO DA INTERVENÇÃO: A CONTITUIÇÃO DA AUTORIA

A partir dos dispositivos teóricos discutidos no capítulo anterior, neste capítulo vamos apresentar o percurso das práticas de linguagens que realizamos na escola. Para isso, vamos seguir o mesmo direcionamento dado na sequência em que as aulas foram acontecendo, assim como foi previsto nas etapas do projeto.

#### 3.1 Primeira etapa

No início do ano letivo, apresentamos o projeto de intervenção com a temática “A violência contra a mulher” para a escola, primeiramente, e depois aos pais. A escola deu todo o incentivo, já que nossos alunos vêm de um histórico de violência que é naturalizado, principalmente se tratando de violência doméstica. Depois marcamos uma reunião com os pais, que compareceram em grande número. Percebemos que eles ficaram felizes pela iniciativa, já que nunca souberam de um projeto de incentivo à leitura e à escrita que os seus filhos tivessem participado, naquela escola e naquela turma, já que os alunos desta turma, como dissemos anteriormente, são rotulados como desinteressados. As mães, quando souberam qual seria o tema, ficaram entusiasmadas, pois era uma forma de desvincular seus filhos desse tipo de violência e pediram para fazer um grupo no whatsapp, pois queriam participar efetivamente das atividades.

Após a reunião com os pais, foi a vez de apresentar o projeto para os alunos; no início, percebemos que eles estavam um pouco desconfiados, pois eles só me conheciam pelos corredores e eu nunca havia dado aula para eles, e porque os pais já haviam conversado e pedido para que eles se empenhassem nas atividades que seriam propostas.

Um dos motivos pelo qual foi escolhido esse tema foi que os alunos dessa comunidade escolar vivem esse tipo de violência no seu cotidiano, tornando-se naturalizada entre eles, percebemos isso nas falas e nos textos dos nossos alunos, pois, infelizmente, a maioria deles vivenciam isso nas suas casas, vendo avó, mãe e vizinhas apanhando.

Dessa forma, tentamos, por meio do projeto, propiciar condições de produção de leitura a partir de diversos textos referentes ao tema escolhido e possibilitar aos alunos

desnaturalizar sentidos. Fazê-los perceber que a linguagem é constituída historicamente, e que nós somos constituídos em sujeitos pela língua e pela história, portanto, no trabalho com a leitura temos que considerar o texto e a sua exterioridade. Assim, a literalidade, a transparência da linguagem, é uma ilusão, pois a evidência é ideológica e marca todo dizer. Ao interpelar o sujeito e produzir esse efeito, a ideologia produz um processo de naturalização dos sentidos. Para Orlandi (2010, p.95), “[...] É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa”. Apoiando-se no “já-dito”, a ideologia apaga a história, possibilitando que os sentidos se instalem na sociedade e sejam percebidos, e apropriados no intradiscurso, como sendo naturais. No entanto, nesta perspectiva discursiva,

[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2010, p.32).

Assim, inicialmente, conduzimos os alunos para uma sala a qual estava equipada com retroprojetor e caixa de som, distribuímos uma folha com as letras de duas músicas: *Um Tapinha Não Dói* e *Vidinha de balada*, conforme letra abaixo.

<b>Um Tapinha Não Dói</b> (Furacão 2000)	<b>Vidinha de balada</b> (HenriqueeJuliano)
Vai Glamurosa Cruze os braços no ombrinho Lança ele prá frente E desce bem devagarinho...	Oi, tudo bem? Que bom te ver A gente ficou, coração gostou Não deu pra esquecer Desculpa a visita Eu só vim te falar Tô a fim de você E se não tiver, cê vai ter que ficar Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem Se reclamar, cê vai casar também Com comunhão de bens Seu coração é meu e o meu é seu também Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem Se reclamar, cê vai casar também Com comunhão de bens Seu coração é meu e o meu é seu também Vai namorar comigo, sim!
Dá uma quebradinha E sobe devagar Se te bota maluquinha Um tapinha eu vou te dar Porque:	
Dói, um tapinha não dói Um tapinha não dói Um tapinha não dói Só um tapinha...(2x)	
Vai Glamurosa	
Em seu cabelo vou tocar Sua boca vou beijar Tô visando tua bundinha Maluquinho prá apertar...(2x)	
Vai Glamurosa Cruze os braços no ombrinho	

<p>Lança ele prá frente E desce bem devagarinho... Dá uma quebradinha</p> <p>E sobe devagar Se te bota maluquinha Um tapinha eu vou te dar Porque:</p> <p>Dói, um tapinha Dói, Dói, Dói, Dói Dói, um tapinha Dói, Dói, Dói, Dói Dói, Dói, Dói, Dói Dói, Dói, Dói, Dói...</p> <p>Dói, um tapinha não dói Um tapinha não dói Um tapinha não dói Só um tapinha Dói, um tapinha não dói Um tapinha não dói Um tapinha não dói...</p> <p>Fonte: <a href="https://www.lettras.mus.br/furacao-2000/15575/">https://www.lettras.mus.br/furacao-2000/15575/</a></p>	<p>Fonte: <a href="https://www.lettras.mus.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada/">https://www.lettras.mus.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada/</a></p>
--	---

A AD não considera o texto como sendo um sentido fechado, mas é preciso olhar para sua exterioridade, para a historicidade do texto. Como a própria palavra já diz, o discurso é movimento, pois não há uma linearização de sentidos, que sempre podem ser outros, mas nunca qualquer um. Pois o texto depende da posição-sujeito de quem produz e de quem lê e também das condições sócio-históricas de produção. De acordo com Orlandi (2015, p. 26), “Do ponto de vista de sua apresentação empírica, um texto é um objeto com começo, meio e fim; mas se o considerarmos como discurso reinstala-se imediatamente a sua incompletude”.

Nessa compreensão, ouvimos a primeira música “Um tapinha não dói”<sup>9</sup>, e, em seguida, pedimos para que os alunos anotassem o que eles achavam da música em um caderno de campo, com o intuito de que eles fossem genuínos dentro das suas concepções e assim, não ficassem constrangidos em se posicionarem.

Posteriormente, indagamos aos alunos a respeito da música, o que eles sabiam sobre o assunto e de que forma eles viam a mulheres. Nesse momento, houve um pouco de timidez, mas a partir desses questionamentos o debate fluiu e eles comentaram a sua

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YH060x0hV54>. Acesso em 20 mar. 2019.

opinião sobre a letra da música, partindo dos aspectos que mais chamaram a atenção, que para mim foi um dos momentos mais difíceis, pois a maioria, contagiado pelo ritmo e pela sua historicidade, até porque muitas meninas e meninos daquela sala frequentam bailes funk, acham normal a posição de submissão que as mulheres são colocadas. A aluna M.C.S disse que o ritmo era maravilhoso e que a maioria das mulheres gostam de apanhar e não via problema nisso, essa fala representou a maioria da turma, mas o aluno K.P.A escreveu e se posicionou da seguinte forma: “Na música, um tapinha não dói, pra mim a mulher é vista como qualquer coisa, como se os homens pudessem fazer o que querem com elas, como por exemplo na parte que diz: ‘só um tapinha’, pra mim aí fala que a mulher tem que aguentar o tapa dos homens, eu como homem acho isso uma tremenda covardia”. A partir desse posicionamento percebemos que o olhar da turma sobre o tema foi mudando, pois, as mulheres, principalmente que haviam se posicionado começaram a refletir sobre a sua fala. Uma das alunas, a C.A., que já havia se manifestado, quis se posicionar novamente dizendo: “Realmente, olhando por aquele ângulo, a música é muito vulgar, os homens que batem, acham que as mulheres são apenas um objeto e que tem o direito de fazer o que quiserem com elas”.

Em seguida, introduzimos a segunda música *Vidinha de balada*<sup>10</sup>, promovemos o mesmo procedimento, instigamos os alunos a abordarem sobre a letra livremente, deixando que eles se expressassem, para ver se conseguiriam estabelecer relação com outras músicas, com suas experiências, visão de mundo, enfim, queríamos ouvir e compreender as leituras possíveis do tema, e, novamente, alguns dizeres foram aparecendo. O aluno R.P.S disse o seguinte “Eu acho que a mulher era vista como uma qualquer, e tem um cara que gosta dela e quer que ela vire uma mulher de respeito, pois pra mim mulher baladeira não serve pra casar e ele quer dar uma chance pra ela sair dessa vida”. Vimos nessa fala a ideologia de gênero falando mais alto, o posicionamento patriarcal e o machismo sobressaindo, no entanto, como o intuito era deixá-los se posicionarem, eu me contive e procurei não interferir, mas muitas alunas não aceitaram bem essa fala e começaram a questioná-lo: “O que faz uma mulher inferior? É só por ela curtir balada?”, “Mulheres que gostam de curtir não podem decidir o seu futuro, não podem ter decisão própria?” E “Por que a mulher precisa ter um homem para ser respeitada?”.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=PnAMEe0GGG8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=PnAMEe0GGG8). Acesso em: 13 jun. 2019.

Até aí não havíamos mencionado a nossa temática, queríamos observar se eles chegariam por si mesmo a essa questão. Em seguida, de uma forma mais direcionada entramos com a próxima música “Rosas”<sup>11</sup>, que é mais forte nessa direção, conforme a letra abaixo. Observamos que ao ver o clipe da música eles conseguiram perceber a relação dessas músicas com o tema *violência contra a mulher*.

<p><b>Rosas</b> <b>Atitude Feminina</b></p> <p>A cada quinze segundos uma mulher é agredida no Brasil E a realidade não é nem um pouco cor-de-rosa A cada ano, dois milhões de mulheres são espancadas Por maridos ou namorados Hoje meu amor veio me visitar E trouxe rosas para me alegrar E com lágrimas pede pra eu voltar Hoje o perfume eu não sinto mais Meu amor já não me bate mais Infelizmente eu descanso em paz! Tudo era lindo no começo, lembra? Das coisas que me falou que era bom, sedução Uma história de amor, vários planos, desejo, ilusão E daí? Não tinha nada a perder, queria sair dali No lugar onde eu morava me sentia tão só Aquele cheiro de maconha e o barulho de dominó A molecada brincava na rua e eu cheia de esperança De encontrar no futuro a paz, sem tiroteio, vingança E ele veio como quem não quisesse nada Me deu um beijo e me deixou na porta de casa Os meus olhos brilhavam, estava apaixonada! Deixa de ser criança! A minha mãe falava Que no começo tudo é festa e eu ignorava Deixa eu viver meu futuro, se pá Muda nada, menina boba, iludida, sabe de nada da vida Uma proposta, ambição de ter uma família Entreguei até a alma e ele não merecia O meu pai embriagado, nem lembrava da filha O meu príncipe encantado, meu ator principal Me chamava de filé e eu achava legal No começo tudo é festa, sempre é bom lembrar! Hoje estou feliz, o meu amor veio me visitar</p> <p>Hoje meu amor veio me visitar E trouxe rosas para me alegrar E com lágrimas pede pra eu voltar</p>	<p>Não sei pra que cerimônia, o importante é amar Amor de tolo, amor de louco, o que foi que aconteceu? Me mandou calar a boca e não me respondeu Insisti, foi mal, ele me bateu No outro dia me falou que se arrependeu Quem era eu pra julgar? Queria perdoar Hoje estou feliz o meu amor veio me visitar Eu tava a quatro meses grávida Ele me deu uma surra tão violenta que eu cai, desmaiei Aí quando eu acordei eu tava numa poça de sangue, assim Que tinha saído da minha boca e do meu rosto Ele me catou assim pelos meus cabelos Me puxou e falou: Você vai morrer! Hoje o perfume eu não sinto mais Meu amor já não me bate mais Infelizmente eu descanso em paz Quase dois anos e a rotina parecia um inferno Que saudade da minha mãe, desisti do colégio A noite chega, madrugada e meu amor não vinha Quanto mais demorava, preocupada, mais eu temia Não estava aguentando aquela situação Mas hoje tudo vai mudar, ele querendo ou não Deus havia me escutado há uns dois meses atrás Aquele filho na barriga era esperança de paz Tantos conselhos me deram, de nada adiantou Era a mulher mais feliz, o meu amor chegou Que pena! Novamente embriagado Aquele cheiro de maconha, inconfundível, é claro Tentei acalma-lo, ele ficou irritado Começou a quebrar tudo loucamente, lombrado Eu falei que estava grávida, ele não me escutou Me bateu novamente, mas dessa vez não parou Vários socos na barriga, lá se vai a esperança O sangue escorre no chão, perdi a minha criança Aquele monstro que um dia prometeu me amar Parecia incontrolável, eu não pude evitar Talvez se eu tivesse o denunciado Talvez se eu tivesse o deixado de lado Agora é tarde, na cama do hospital Hemorragia interna, o meu estado era mau O sonho havia acabado e os batimentos também A esperança se foi pra todo sempre, e amém!</p>
---	---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=F05D12ckxb8>

<p>Hoje o perfume eu não sinto mais          Meu amor já não me bate mais          Infelizmente eu descanso em paz!</p> <p>Numa atitude impensada, sai de casa pra ser feliz          Não dever satisfação, ser dona do meu nariz          Não aguentava mais ver a minha mãe sofredora          Levar porrada do meu pai embriagado e à toa          Meu irmão se envolvendo com as paradas erradas          Cocaína, maconha, 157, Ah          Eu estava feliz no meu lar doce lar          Sua roupa, olha só, tinha prazer de lavar          Mas "alegria de pobre dura pouco" , diz o ditado          Ele ficou diferente, agressivo, irritado          Chegava tarde da rua, aquele bafo de pinga          Batom na camisa e cheiro de rapariga          Nem um ano de casado, ajustado, sei lá</p>	<p>Hoje meu amor implora pra eu voltar          Ajoelhado, chorando, infelizmente não dá          Agora estou feliz, ele veio me visitar          É dia de finados, muito tarde pra chorar          Hoje meu amor veio me visitar          E trouxe rosas para me alegrar          E com lágrimas pede pra eu voltar          Hoje o perfume eu não sinto mais          Meu amor já não me bate mais          Infelizmente eu descanso em paz!          É muito importante que o limite seja posto pela          mulher          Não vou aceitar uma situação de violência dentro da          minha casa!</p> <p><a href="https://www.letras.mus.br/atitude-feminina/487433/">https://www.letras.mus.br/atitude-feminina/487433/</a></p>
---	--

A partir de então, ouvimos a opinião deles em relação aos sentidos de mulher nas três músicas e percebemos a compreensão deles sobre a violência, e por ser algo vivenciado por eles, não se intimidaram em se posicionar, nesse momento ouvimos muitas falas como: “Ela que procurou”, “Mulher gosta de apanhar, professora” e muitos outros, assim percebemos o atravessamento da memória discursiva de um padrão instituído socialmente, em que a mulher gosta de apanhar e que isso é normal.

Uma aluna fez a seguinte indagação: “E se fosse sua mãe? ” E a resposta foi: “Eu não deixaria ninguém bater na minha mãe, só o meu pai”. Ao ouvirmos esse discurso, nos questionamos e refletimos sobre o que não está dito, porém significa, pensamos quais outros sentidos ele retoma ou reformula? Percebemos que ressoava outros enunciados como “Só meu pai, pode bater na minha mãe, por que o pai pode bater e outro homem não? Mas o pai também não é um homem? Percebemos nessa fala que os sentidos podem vir a ser outros, porque a polissemia é constitutiva do funcionamento da língua nas práticas discursivas, mesmo nos deparando com o funcionamento das instituições e dos discursos legitimados pela posição de poder que determinam quem pode dizer **o que e como**, a partir de uma determinada posição marcada ideologicamente. Como estamos acostumadas a ouvir discursos que se impõem como evidentes, foi difícil ouvir e me calar perante o argumento do aluno, mas quando esse aluno foi questionado pelas colegas, foi possível compreender que as condições de produção desse dizer “Eu não deixaria ninguém bater na minha mãe, só o meu pai”, remete ao histórico de violência, que se assenta no machismo, em que o homem é provedor do lar, por isso detém o poder de mando.

Assim, percebemos que o sujeito quando assume o lugar de autor, ele permite a sua identificação com uma determinada formação discursiva, e isso nos desnorteia como professora, pois a escola por si está acostumada a escolher e legitimar um único sentido para os textos, por isso entendemos que na Análise do Discurso (ORLANDI, 2006), a interpretação do sujeito tem relação com a ideologia, que circula nas suas experiências, que intervêm nas formações discursivas as quais ele se filia, portanto quando o aluno diz que só o pai pode bater na sua mãe, existe todo um contexto social e histórico instaurado no seu dizer, inscrevendo o intradiscurso no interdiscurso que são inseridos nesse contexto, pois o aluno interpretou e atribuiu sentidos aos objetos simbólicos que o rodeia.

Percebemos nessa atividade que a maioria dos alunos já sabiam da Lei Maria da Penha e algumas linguagens jurídicas como “medida protetiva”, mas demonstram descrédito em relação à lei, pois eles compreendiam que a lei não trazia segurança para as mulheres, já que várias mulheres que eles conheciam retiravam a queixa, pois não tinham onde morar com os seus filhos e as que continuavam, os homens as perseguiram sem nenhuma consequência. Por meio desse diálogo, conseguimos conhecer um pouco sobre a turma, sobre a história de leitura dos nossos alunos, podendo, assim, dar continuidade com o nosso projeto de intervenção, apresentando à turma a proposta do trabalho com o tema *Violência contra a mulher*.

Na aula seguinte, demos continuidade às práticas de leitura, com diferentes materialidades discursivas. Viabilizamos uma prática que denominamos “Cinema com pipoca”, por ser uma atividade que, geralmente, os adolescentes gostam. O filme escolhido foi *A Noiva Cadáver* (Corps e Bride). Trata-se de um filme de animação de 2005, produzido e dirigido por Tim Burton, em companhia de Mike Johnson. A história é baseada em um conto russo-judaico do século XIX e é ambientada em uma fictícia Inglaterra da era vitoriana. Filmado em Londres, possui as vozes de Johnny Depp como Victor Van Dort e de Helena Bonham Carter como a Noiva Cadáver.

Nosso objetivo consistiu-se em, a partir do filme, iniciar um debate sobre a violência contra a mulher e que os alunos percebessem a violência demonstrada em outra materialidade significativa, a fílmica. Dessa forma, agendamos a câmara Municipal e organizamos a pipoca e fomos assistir ao filme. No início, o entusiasmo de sair do ambiente escolar era manifestado no olhar dos alunos; como se tratava de um filme de animação e a violência não era explícita, percebemos no decorrer do filme muitas indagações: “Nossa, professora! Naquela época os pais que escolhiam os maridos!”

“Professora, por que tratavam as mulheres dessa forma?” Começou uma chuva de perguntas, e a partir daí, entendemos que se tratava das condições de produção de leitura, pois são elas que determinam os efeitos de sentido e no final dessa atividade toda se manifestaram com o seu posicionamento através de relatos no caderno de campo e no debate.

Depois das atividades com as músicas e o filme, ao ouvirmos as falas dos alunos a respeito das mulheres e sua historicidade, sabíamos que tinha muito a fazer para romper com essa obviedade dos sentidos que circulava em suas falas. E mesmo muitos afirmando que não se tratava de ter preconceito contra a mulher, percebíamos que suas construções eram afetadas pela ideologia machistas.

Entendemos que se trata de sentidos estabilizados advindos de uma memória discursiva em que a repetição “[...] torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29). Ou seja, as posições que nossos alunos ocupavam ao lançar seus gestos de interpretação eram determinadas pelas condições históricas e ideológicas a que eram submetidos, e como consequência, formulam proposições que são tomadas com efeito de verdade. Nesse momento, notamos que a maioria deles não percebiam a luta que as mulheres tiveram que traçar para alcançar alguns direitos, portanto, vimos a importância de inserir uma discussão sobre a historicidade da mulher em relação a violência.

Na aula seguinte, entendendo que precisávamos desestabilizar alguns sentidos postos em funcionamento na atividade anterior, levamos os alunos para uma sala equipada com data show, onde através de slides, fomos mostrando o percurso histórico da mulher, lemos inicialmente, o texto *Violência contra a mulher*<sup>12</sup>, da socióloga Milka de Oliveira Rezende, publicado no site Brasil Escola.

O texto aborda sobre a violência de gênero, que não é apenas um ato físico, mas também um ato simbólico de desvalorização e subjugação social da mulher. Discute que a maioria das civilizações possuem como modelo de poder e liderança masculina, definido na literatura como patriarcado, concebido como um sistema de poder parecido com o escravismo, porque nesse modelo social patriarcal “[...] não existe uma regulação pública sobre a esfera de vida privada, por isso, os desequilíbrios de poder no ambiente

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/violencia-contra-a-mulher.htm>. Acesso em 10 jul. 2019

doméstico não são passíveis de normatização ou fiscalização pela esfera política”. Um modelo que fica “[...] sujeito à vontade e ao arbítrio de quem possui o poderio econômico da esfera familiar, o senhor”.

O patriarcalismo, aqui no Brasil, desenvolveu-se a partir da colonização. Segundo a educadora, intelectual e ativista Nísia Floresta (1810-1885), pioneira na defesa do acesso de mulheres brasileiras à educação formal, “[...] as mulheres eram privadas do acesso à educação e à cidadania política. Além disso eram extremamente reprimidas em sua sexualidade, consideradas irracionais e incapazes, controladas em tudo”. A autora explica que a dominação doméstica durou por muito tempo, vejamos:

até 1827, mulheres não podiam frequentar escolas básicas;  
 até 1879, mulheres não podiam ingressar no Ensino Superior;  
 até 1932, mulheres não podiam votar;  
 até 1962, mulheres casadas precisavam de autorização do marido para viajar, abrir conta bancária, ter estabelecimento comercial, trabalhar e receber herança;  
 até 1983, mulheres eram impedidas de praticar esportes considerados masculinos, como o futebol. ((DUARTE, 2005, s/p.).

Na década de 1980, aqui no Brasil, começamos a ver a ampliação mais abrangente de direitos das mulheres como: a Constituição de 1988, criação de conselhos, secretarias de governo, centros de defesa e políticas públicas específicas, criação da Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM), em São Paulo. A Lei Maria da Penha, lei para prevenção e punição da violência doméstica só foi sancionada em 2006. O texto aponta que a desigualdade de gênero é causada por questões,

[...] estruturais, históricas, político-institucionais e culturais. O papel da mulher foi por muito tempo limitado ao ambiente doméstico, que, por sua vez, era uma propriedade de domínio particular que não estava sujeita à mesma legislação dos ambientes públicos. Sendo assim, a própria mulher era enxergada como uma propriedade particular, sem direito à vontade própria e sem direito à cidadania forjada nos espaços públicos, não à toa o sufrágio feminino e os direitos civis para mulheres são conquistas recentes em muitos países e ainda não completamente efetivadas em nenhum lugar do mundo. (BRASIL, 2006.)

Quando acabamos de ler esse texto, muitas alunas ficaram surpresas com a situação que as mulheres foram submetidas no modelo patriarcal. Perceberam, que as mulheres conquistaram muitos avanços, mesmo que ainda precisem de muitas mudanças, antigamente era bem pior. A aluna H.O.S indagou dizendo: “Professora, agora entendo o

quão importante é a Lei Maria da Penha, pois antigamente os homens podiam matar as mulheres em nome da honra, isso é um absurdo!” A aluna K.S.O, imediatamente, argumentou: “Mas isso ainda acontece, né professora? Aqui no Brasil, mesmo com a lei Maria da Penha, ainda temos um alto índice de violência contra a mulher. E em alguns lugares do mundo as mulheres continuam sendo propriedade dos homens”. Vimos a concordância de outros alunos. Percebemos nessas falas gestos de interpretação que deslizam da naturalização da violência. Mas ainda encontramos alunos como J.V.O, que ainda continuam afetados pela ideologia machista, quando diz: “Podia continuar sendo assim aqui no Brasil, com esse negócio de direito, as mulheres ficaram muito exibidas, vejo lá em casa quando o meu pai briga com a minha mãe ela já vem falando em chamar a polícia, isso é um absurdo!”.

Em outro texto que trabalhamos com a turma, lemos o Artigo 27 do Código Penal de 1.890, que dizia que a pena do acusado por crimes passionais podia ser absolvida ou amenizada, com o argumento de que os sentidos e a inteligência do réu se tornam privados durante o ato criminoso, sob os impulsos da duradoura paixão ou, mesmo, da súbita emoção caso falassem que sofreu adultério. Após a leitura, os alunos riram. Uma aluna ironizou: “Se todo mundo que fosse traído matasse, não haveria mais ninguém no mundo”. Em seguida, perguntou se essa regra serviria para todos. A aluna K.O.S respondeu: “Claro que não! Eu vi em uma reportagem que nós mulheres só servíamos para procriar. A traição muitas vezes era desculpa do marido para matar e sair impune”.

Lemos vários outros textos que historicizam a violência contra a mulher como *Violência contra a mulher*<sup>13</sup>, *Um breve histórico da violência contra a mulher*, de Sandra Pereira Aparecida Dias<sup>14</sup>, *Violência contra mulheres, violência doméstica e violência de gênero: qual a diferença?*<sup>15</sup>, de Maíra Zapater (ANEXOS), procurando sempre abrir espaço de interpretação, em sala de aula, para constituir, no aluno, uma memória discursiva sobre esse assunto.

Assim, ao final dessa prática de leitura, quando colocamos essas e outras questões em discussão, notamos que, pela sua inscrição na história, alguns de nossos alunos ainda estavam tomados pelo efeito de evidência que circulam. Do mesmo modo, outras leituras surgiram, nos fazendo compreender que um movimento de ruptura poderia estar se

<sup>13</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia\\_contra\\_a\\_mulher](https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia_contra_a_mulher), Acesso em 10 jul. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://araretaumamulher.blogs.sapo.pt/16871.html>, Acesso em 10 jul. 2019.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.justificando.com/2016/03/10/violencia-contra-mulheres-violencia-domestica-e-violencia-de-genero-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

formando dando lugar a outros gestos, como diz Orlandi, “[...] o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível”. (2012c, p. 18).

A partir dessas leituras os alunos começaram a refletir sobre os aspectos ideológicos que os constituem, assim como criou condições para que a maioria pudesse “[...] romper com os efeitos de evidência (expor o olhar leitor a opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler”. (ORLANDI, 2012a, p. 62). Isso se deu no momento em que, entre uma fala e outra, eles nos perguntavam sobre quem faz essas leis, com que finalidade a fazem.

Nesta primeira etapa, observamos que as condições de produção de leitura dos alunos foram favoráveis para a compreensão do filme e da música, como já dito anteriormente, essa temática é vivenciada e conhecida por eles. Portanto, tanto na música quanto no filme, os alunos se identificaram com os interlocutores e, portanto, desencadeou o processo de significação. Para Orlandi (2009, p.193), “[...] é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura”.

Por essa razão, os sentidos da história do filme *A Noiva Cadáver*, das músicas. Um *tapinha não dói*, *Vidinha de balada* e *Rosas*, passam pela sua relação com outros textos. Nas palavras de Orlandi (2009, p.194), “[...] um texto tem relação com outros textos nos quais nasce (sua matéria prima) e/ou outros para as quais ele aponta (seu futuro discurso)”. É preciso historicizar os sentidos.

Assim sendo, esta prática provocou um deslocamento do modo tradicional da leitura linear, com a repetição de uma discussão sobre o texto (filme/música/textos) que se ativesse a perguntas como: O que o filme quis ensinar? Qual a mensagem do filme? O que o autor dos textos quis dizer? Esse modo de trabalhar as materialidades significantes na sala de aula vai mostrando, também, um outro modo de ensinar a língua, a leitura, um deslocamento necessário para a professora na teoria que se filia.

### 3.2 Segunda etapa

Iniciamos a aula com a exposição de uma propaganda do governo de combate à violência contra a mulher<sup>16</sup>, explicando e diferenciando os vários tipos de violência que há contra esse gênero, através dessa materialidade discursiva queríamos mostrar que, de acordo com a Lei Maria da Penha, as formas de violência contra a mulher, definidas por essa Lei são:

- I- a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade física ou saúde corporal da mulher;
- II- a violência psicológica, entendida como ação ou omissão com o intuito de degradar ou controlar ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa, por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, constrangimento, humilhação, isolamento, vigilância constante, perseguição, insulto, chantagem ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação, ou seja, como qualquer conduta que lhe cause danos emocional e diminuição da autoestima;
- III- a violência sexual, que é entendida como qualquer ato sexual não consentido, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
- IV- a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
- V- a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, injúria e difamação (BRASIL, 2006).

Como vimos no trecho da lei, há várias formas de violência contra a mulher: violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Essas formas de violência foram trabalhadas da propaganda (figuras de 03 a 07). Vejamos:

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>. Acesso 09 jun. 2019.

**Figura 3: Violência física**



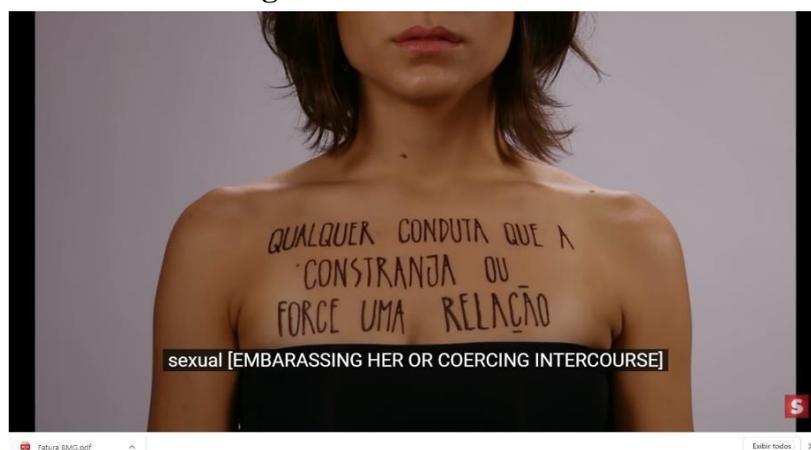
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>

**Figura 4: Violência emocional**



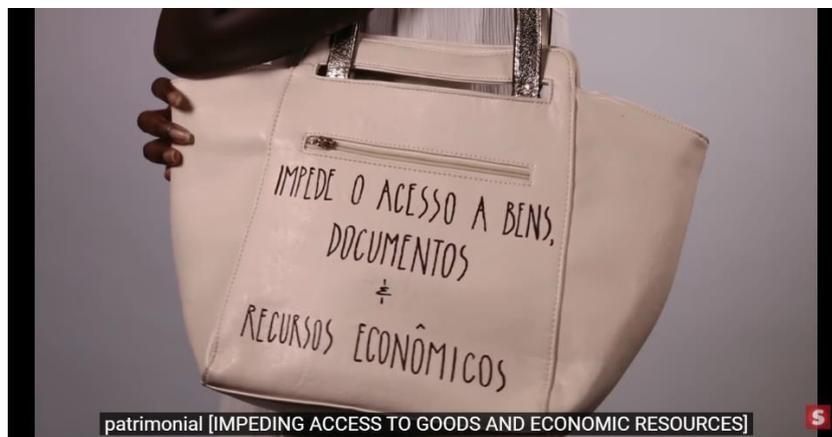
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>

**Figura 5: Violência sexual**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>

**Figura 6: Violência patrimonial**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>

**Figura 7: Violência moral**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>

A campanha publicitária mostra os tipos de violência marcados no corpo da mulher. Percebemos que essas imagens foram muito fortes para os alunos, pois perceberem o quanto os tipos de violência afetam as mulheres. No Brasil, a cada 10 minutos uma mulher é vítima de violência doméstica. E a campanha mostra que as demais violências são tão devastadoras quanto à física. Descobrimos, quando fazíamos a leitura/discussão do vídeo da propaganda, que os alunos não conheciam as demais formas de violência, somente a física.

Após apresentação das propagandas, demos abertura para que eles falassem sobre o que eles tinham visto. Percebemos que a maioria dos alunos não conheciam sobre os diversos tipos de violência, cometida contra mulher. Portanto, quando os alunos tomaram conhecimento dos vários tipos de violência começaram a se manifestar. Muitas meninas relataram episódios em que os namorados não as deixavam usar roupas curtas, alegando que os outros olhariam; elas, mesmo não gostando, procuravam obedecer, pois se sentiam culpadas e presas ainda no pré-conceito de que mulheres têm que ter uma postura diferenciada e obedecer sem questionar.

No entanto, nas discussões para compreensão do vídeo, muitas meninas conseguiram se ver como uma mulher violentada pelo sistema machista e que elas naturalmente passavam por esses episódios sem ao menos perceber que também faziam parte dessa violência. Assim, o texto para fazer sentido para os alunos foi colocado em suas condições de produção imediatas, no contexto de situação, e em situação mais ampla, no contexto sócio-histórico, quando eles compreenderam que há um sistema machista que sustenta tais práticas.

Entendemos no discurso das alunas a relação de sentidos produzidos historicamente, reproduzindo os já ditos, discursos feitos ao longo da história, sobre as relações de gêneros na nossa sociedade. Vimos que a interpretação feita teve relação do texto com o discurso que circulam ou circularam na sociedade em um determinado momento histórico e que através do interdiscurso os gestos de interpretações foram se estabelecendo.

Na continuidade, lemos outra campanha publicitária referente a temática, que o Governo Federal, por meio da Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (Secom) lançou, intitulada “Enfrentamento à Violência Contra a Mulher – 2019”<sup>17</sup>. Essa campanha traz números alarmantes sobre a violência, mostra que no Brasil, a cada seis minutos, um caso de violência contra a mulher é registrado pelo Ligue 180. A campanha traz um clip com a participação das cantoras brasileiras Simone e Simaria, intitulado “Amor que dói”, conforme letra abaixo:

<p><b>Amor que dói</b></p> <p>Por muito tempo eu fiquei calada Mesmo vivendo tanta coisa errada Um pesadelo que não tinha fim</p>	<p>Eu não calo a minha voz Se for preciso, vou gritar por todas nós Eu vou deixar meu coração falar Saber que eu me amo e não vou me calar</p>
---	--

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6JDaygqls3k>

<p>Sempre era assim</p> <p>E essa rosa agora não adianta nada Mais uma vez, sua desculpa não apaga As marcas dessa dor Que você deixou</p> <p>E a gente não se olha mais do jeito que se olhava Você não toca em mim do jeito que você tocava Amor que dói Não é amor, não, não, não, não E a gente não se ama mais do jeito que se amava Você não toca em mim do jeito que você tocava Amor que dói Que cala a voz, não é amor</p> <p>Eu não calo a minha voz Vou gritar por todas nós Eu não calo a minha voz Não</p>	<p>Se atinge uma, atinge todo mundo Machuca uma, machuca todo mundo Você não tá sozinha, não Então por que não tira a tua voz do mudo?</p> <p>E a gente não se olha mais do jeito que se olhava Você não toca em mim do jeito que você tocava Amor que dói Não é amor, não, não, não, não</p> <p>E a gente não se ama mais do jeito que se amava Você não toca em mim do jeito que você tocava Amor que dói Que cala a voz, não é amor</p> <p>Eu não calo a minha voz Vou gritar por todas nós Eu não calo a minha voz Não</p>
---	--

A letra da música fala de um amor que machuca, que traz sofrimento. Que a mulher ficou calada por muito tempo, mas que agora vai gritar para todo mundo ouvir. Que vai gritar por todas nós. Diz que amor que dói, que cala a voz não é amor. O vídeo termina com os dizeres: **Não se cale. Denuncie 180**. A música com as imagens do clip faz um movimento interessante, produz um efeito de que as mulheres estão juntas lutando por um ideal, o de não se calar diante da violência. Quando as cantoras aparecem cantando, várias mulheres de diferentes idades, cor e raça, representando que a violência contra a mulher não escolhe classe social, idade, cor e raça, ela está instalada na sociedade, as mulheres aparecem se movimentando em uma mesma direção, como na figura 8, e o vídeo chama atenção para a denúncia (figura 9).

**Figura 8: Imagem da propaganda**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JDaygqls3k>

**Figura 9: Imagem do clip**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JDayqIs3k>

Como podemos ver na campanha publicitária, trata-se de um chamamento para a denúncia da violência sofrida. Então, pedimos aos alunos, após assistirem ao vídeo que eles escrevessem suas impressões no caderno de campo. Em seguida, abrimos para o debate com a seguinte pergunta: **O que significa ter voz?** e tivemos respostas como “Ah professora! Ter voz pra mim é ser ouvida, mas ninguém ouve as mulheres”, mais que depressa um aluno intervém dizendo: “Mas como ouvir vocês se nem vocês, mulheres, se ouvem, se respeitam?”. Então, uma aluna veio com um relato concordando com a fala do colega dizendo “É verdade, professora, minha mãe passou por uma situação de violência e sentimos na pele a desaprovação das nossas vizinhas, cansamos de ouvi-las dizendo que minha mãe gostava de apanhar”. Neste momento todos ficaram em silêncio e percebemos aí a desestabilização dos sentidos nas colocações que se seguiram: “Realmente, nós mulheres tínhamos que nos apoiar mais, os homens são amigos um do outro, mas nós não”.

Observamos, portanto, nos posicionamentos dos alunos que não há um sentido fixo, pois, um texto abre para várias possibilidades de sentidos para um sujeito, em um movimento incessante de retomadas, reformulações, deslocamentos, inversões ou silenciamentos. Era ainda muito cedo para os alunos avançarem nas discussões, portanto precisávamos ampliar o arquivo de leitura sobre a violência contra a mulher.

Esclarecemos aos alunos, que o objetivo dessa prática de leitura, não era analisar as condições de produções em que foram inscritos esse clip e a propaganda, tão pouco apresentar o percurso de formulação e circulação desses materiais, apesar de compreender

que é pelo processo histórico de constituição que se atualizam as redes de memórias. Mas sim perceber os efeitos de sentido provocados nos nossos alunos diante das representações das diversas violências contra as mulheres que se formulam ao longo do tempo. Pretendíamos refletir sobre as posturas autoritárias que alinham os posicionamentos e que dão voz ou silenciam dizeres nessas materialidades significantes, e desenvolver um trabalho que contemplasse a leitura desses materiais não apenas como decodificação, mas também como um modo de leitura que considera a historicidade dos sujeitos e seus sentidos, pois “[...] sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” Orlandi (2012a, p. 11).

Na aula seguinte, mostramos pesquisas realizadas pelo **Mapa da violência**<sup>18</sup> sobre os índices de mulheres que sofreram violência. Segundo o Mapa da violência de gênero, mulheres são quase 67% vítima de agressão física no Brasil. As mulheres negras são 64% das vítimas de assassinatos entre as mulheres. 30% das mulheres foram mortas em casa. O índice de estupro de mulheres, no Brasil é de 89%.

Outro índice que trouxemos foi o Atlas da violência de 2019, figura 10 abaixo:

Figura 10: Atlas da violência, ano 2019



Fonte: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784)

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-67-agressao-fisica/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

O infográfico mostra números alarmantes sobre a temática, como quase 5 mil mulheres foram assassinadas em 2017, sendo que deste número 66% eram mulheres negras. A taxa de homicídio contra mulheres cresceu 29% de 2007 a 2017. E de mulheres negras, no mesmo período, cresceu 4,5%. 28,7% de mulheres morreram por arma de fogo dentro de suas casas e fora da residência cresceu 6,2%.

Conseguimos estatísticas da violência contra a mulher na polícia militar. Segundo eles, apenas 1% das mulheres, que chamaram a PM ou os vizinhos denunciaram as agressões, registrou o Boletim de Ocorrência contra o agressor, o restante, dos 150 chamados (2018), foi considerado pelas vítimas como mal-entendido e desses 150, 90% moravam na região mais pobre da cidade de Lambari D' Oeste. Com esses números, procuramos dar visibilidade à violência contra a mulher na cidade que eles vivem. Nesse momento percebemos os olhares e a surpresa dos alunos em saber a quantidade de mulheres que são vítimas de violência no país. E como havia tido um feminicídio<sup>19</sup> dias anteriores no Rio Branco, cidade vizinha, eles tinham muito a dizer. Alguns alunos, impactados pelos índices e pela violência acometida próximo deles, promovem um deslocamento de sua posição sujeito. Em um certo momento ainda afetados pela aula anterior uma aluna questionou “Professora, o que adianta ligar para ajudar uma vizinha se a gente liga os policiais chegam e a própria vítima diz que está tudo bem”, e um outro aluno contrapõe a colega: “Mas você vai deixar ela morrer? Pelo menos você fez a sua parte”.

Em seguida, colocamos no quadro a seguinte pergunta. “Em briga de marido e mulher não se mete a colher?” Fazendo referência a um antigo provérbio que circula até hoje, pedimos para que eles escrevessem a sua posição no caderno de campo e depois solicitamos a apresentação da sua opinião a respeito. Para efeito de compreensão, apresentamos recortes dos registros feitos nos diários de campo, os quais trataremos como **Sequências Discursivas (SD)**, que, segundo Courtine (1981, p. 25), se definem como “sequências orais ou escritas de dimensão superior a frase”.

---

<sup>19</sup> O Feminicídio é crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VI, § 2º, do Art. 121, quando cometido "contra a mulher por razões da condição de sexo feminino". O §2º-A, do art. 121, do referido código, complementa o supracitado inciso ao preceituar que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar (o art. 5º da Lei nº 11.340/06 enumera o que é considerado pela lei violência doméstica); II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. O feminicídio foi incluído na legislação brasileira através da Lei nº 13.104, de 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Femic%C3%ADdio>. Acesso em: 04 mai 2019.

**SD 1:** Mete sim, porque se a gente vê a agressão contra a mulher, nós vamos ficar parados, olhando uma mulher sofrer, devemos pensar que hoje é ela, mas amanhã poderá ser a minha mãe ou minha irmã, então independente de quem seja, temos a obrigação de ir e ajudar. (R. J. M.)

**SD 2:** Não se mete, pois você pode levar uma facada ou levar um tiro, igual aconteceu lá perto de casa. (L. E. G.)

**SD 3:** Sim, independentemente do tipo de violência, física ou psicológica, temos que denunciar, mas eu pessoalmente, morro de medo disso acontecer com alguém da minha família. (K. P. A.)

**SD 4:** Mete a colher sim! Se a gente entrar no meio da briga podemos ajudar, mas se ficarmos só olhando, pode ocorrer morte igual eu vi em uma reportagem no jornal. (C. C. A.)

**SD 5:** Não, porque eu não tenho nada a ver com isso. (L. C. M. R.)

Nas sequências discursivas, podemos ver que ao dizer os alunos se apoiam em suas experiências e vivências. As condições imediatas como “amanhã poderá ser a minha mãe ou minha irmã”, “você pode levar uma facada ou levar um tiro, igual aconteceu lá perto de casa”, “mas eu pessoalmente, morro de medo disso acontecer com alguém da minha família”, “pode ocorrer morte igual eu vi em uma reportagem no jornal”, “eu não tenho nada a ver com isso”, o já-dito, o já vivido, vai sustentando o posicionamento do aluno.

Percebemos que na escrita dos alunos há repetições de termos usados em nossas conversas em sala de aula, nas SD 1, 3 e 4 percebemos um deslocamento de sentido do dito popular; já nas SD 2 e 5 mostra uma discursividade sustentada pela ideologia machista, que produz efeito de verdade, reproduzindo um discurso que circula na sociedade desde antigamente, portanto entendemos que se trata de sentidos estabilizados advindos de uma memória discursiva em que a repetição “[...] torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29). Ou seja, as posições que nossos alunos ocupavam ao lançar seus gestos de interpretação eram determinados pelas condições históricas e ideológicas a que eram submetidos.

Com a leitura dos números da violência contra mulher, esperávamos conseguir ampliar o arquivo de leitura com vistas a romper com a naturalização dos sentidos, que circulava no discurso do aluno. Pela Análise do Discurso, compreendemos que os alunos são afetados pelas suas condições de produção, pois cada aluno vive e tem um contexto social e histórico diferente um do outro, portanto cada sujeito instaura seu dizer,

inscrevendo o intradiscursos no interdiscursos e, inseridos nesse contexto, os sujeitos interpretam e atribuem sentidos diferentes aos objetos simbólicos que os rodeiam.

Com o intuito de desestabilizar alguns sentidos e dar condições para a autoria, solicitamos que eles realizassem pesquisas na internet sobre a temática, para ser discutido em sala, na próxima aula, eles ficaram eufóricos, pois nunca, naquela sala foi solicitado algo a eles por serem considerados uma turma indisciplinada, mesmo com essa euforia, tivemos muitos desafios, já que a maioria não tinha acesso à internet e a escola não dispunha do laboratório de informática, portanto fizemos grupos, colocando aqueles que não tinham acesso à internet com aqueles que tinham e também pedimos a direção da escola para disponibilizar os computadores e a impressora da sala dos professores para que os alunos pudessem pesquisar e imprimir. A direção foi solícita ao nosso pedido.

Depois de solucionar esses percalços, deixamos que os alunos, já divididos em grupos de quatro pessoas, decidissem o que trazer para a sala de aula, livres para escolherem desde que fosse algo relacionado à temática em estudo. Queríamos que as várias leituras na internet nos ajudassem a instigá-los sobre a seriedade e a complexidade do tema violência contra a mulher, de modo a impactar os alunos a desejarem uma mudança na sociedade.

Na aula seguinte, todos estavam muito ansiosos com a apresentação do que eles haviam pesquisado. Assim, organizamos a sala em semicírculo para que todos se sentissem mais à vontade em apresentar e debater. Ressaltamos que todos os alunos participaram efetivamente de todas as atividades, mas como nem todos os alunos eram alfabetizados, tivemos algumas dificuldades na hora da escrita, porém nos debates eles não se acanhavam.

A primeira questão que percebemos é que a maioria dos alunos pegou a primeira informação que apareceu na pesquisa na internet. Observamos, então, que eles não sabiam usar a ferramenta de busca do google, dando-nos a impressão de que nunca tinham realizado pesquisas antes. Assim, mesmo sendo um assunto que é corriqueiro na vida deles, na pesquisa o assunto, ficou muito parecido com o que nós já tínhamos discutido em sala. Talvez a falta de experiência, o que nos levou a querer ensiná-los a pesquisar e demonstrar outras formas de apresentação, no entanto marquei com cada grupo um horário extraclasse para que eu pudesse orientá-los a esse respeito e ensiná-los que nem tudo que aparece na pesquisa da internet é informação segura e que eles tinham que pesquisar em fontes confiáveis, que pudessem garantir a veracidade dos fatos. No debate,

os dizeres de cada grupo eram os mesmos, percebemos que muitos já haviam ouvido sobre a lei Maria da Penha, mas não sabiam quem era ela, e nem mesmo que ela estava viva, foi então que vimos a necessidade de passar para eles um documentário do STJ cidadão #256- *A vida de Maria da Penha* (figura 11), que mostrava a saga e a importância dessa lei e apresentar para eles a mulher que deu o nome a essa lei.

Como nós tínhamos cinco aulas semanais, preparamos a sala com todos os equipamentos para a apresentação do documentário. Pedi para que eles anotassem em seu caderno de campo dados ou fatos que mais chamassem a atenção deles. Ao iniciar o documentário que começava com a apresentação e a historicidade de Maria da Penha, eles ficaram chocados, pois como havíamos falado anteriormente, a maioria não sabia quem era ela e nem qual tinha sido a sua história.

**Figura 11: Maria da Penha**



Fonte: Print retirado do documentário In: do STJ cidadão #256- *A vida de Maria da Penha*

Percebemos através do debate que eles tinham muito a dizer sobre a violência contra a mulher, uma vez que a maioria dos alunos da sala já haviam presenciado algum tipo de violência doméstica em casa ou na vizinhança, mas disseram desacreditar na lei. Nesse sentido, solicitamos que eles pesquisassem a lei 11.340/2006 conhecida como a Lei Maria da Penha<sup>20</sup> e trouxesse apontamentos para ser discutido na próxima aula. Após

<sup>20</sup> A Lei Maria da Penha foi sancionada em 7 de agosto de 2006 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com 46 artigos distribuídos em sete títulos, ela cria mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher em conformidade com a Constituição Federal (art. 226, § 8º) e os tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro (Convenção de Belém do Pará, Pacto de San José da Costa Rica, Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher). <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>

as pesquisas desenvolvidas, questionamos os alunos o seguinte: O que você compreendeu sobre a Lei Maria da Penha a partir da pesquisa realizada, da leitura dos textos, do documentário apresentado e de nossas conversas? Vejamos como isso se deu a partir da análise de algumas respostas:

**SD 6:** Eu conhecia a Lei Maria da Penha, mas no documentário descobri que a dona do nome da lei ainda está viva e tem filhos e mediante as informações vejo que com a lei, as coisas melhoraram muito para as mulheres, hoje temos mais segurança do que antigamente quando um homem podia matar uma mulher sem ter nenhuma punição. (Aluna C. C. A.)

**SD 7:** Comparando antigamente com a atualidade, hoje, em certa parte, é mais seguro para as mulheres. A lei melhorou bastante essa situação dando um pouco mais de segurança para as mulheres, porém a lei tem que melhorar, pois vemos todos os dias nos jornais, nas estatísticas a quantidade de mulheres que são mortas mesmo tendo denunciado ou até mesmo com medidas protetivas. (Aluno K. P. A.)

**SD 8:** Eu compreendo da seguinte forma que antes da Lei Maria da Penha, as mulheres tinham que aguentar tudo caladas, pois não tinha uma lei que as amparassem, acredito que a violência era maior, porém menos evidenciadas, mas hoje com a Lei, muitas coisas mudaram, mesmo que ainda as mulheres continuem apanhando dos seus companheiros, denunciem e tentem retirar a queixa, coisa que elas não conseguem, pois que depois que é feito a denúncia nem se a mulher quiser retirar a queixa ela consegue, pois foi um feito para evitar que as mulheres as vezes coagidas fossem obrigadas a retirar. (Aluna J. K. A.)

Nas sequências discursivas acima, podemos ver que os alunos ainda estão presos à leitura dos textos. Como eles foram convidados a ler a lei Maria da Penha, a maioria deles, com exceção da SD 7. Ressaltamos que o arquivo sobre a violência contra a mulher ainda está em construção. Assim, esperamos que a medida que o arquivo for sendo ampliado eles também venham sair do senso comum e construir outros sentidos para a temática.

Durante essas discussões, já começaram a aparecer alguns depoimentos como na SD 9:

**SD 9:** Vou contar a história da minha vida. Quando eu era mais pequena os meus pais brigavam muito, meu pai era usuário de bebidas e drogas ilícitas. Todas as vezes que ele fazia uso dessas drogas, ele chegava doido, ele colocava eu e minha irmãzinha para fora de casa, juntava nossas roupas e levava para o quintal e colocava fogo nelas, prendia a minha mãe no quarto e nós só escutávamos o barulho dos socos e no

fundo minha mãe chorando baixinho para que os vizinhos não a visse daquele jeito. Eu como a filha mais velha, tentava acalmar a minha irmãzinha, depois que ele quebrava tudo dentro de casa, ele ia dormir e nós voltávamos para casa perto da minha mãe, isso era tão corriqueiro que achávamos normal, mas a minha mãe sempre nos garantiu que nós sairíamos dessa e foi o que aconteceu, um certo dia meu pai foi trabalhar, minha mãe havia juntado um dinheiro, juntamos nossas coisas e viemos embora para cá. Faz dois anos que temos sossego e estamos extremamente felizes, hoje minha mãe trabalha, temos a nossa casa e principalmente podemos dormir direito. Quando a minha mãe soube sobre o que seria o nosso projeto ela adorou, pois ela sabe o que nós vivemos e ela acredita que com o empoderamento de nós mulheres as coisas poderão mudar. (Aluna M. F. S.)

Esse depoimento foi impactante, pois os colegas a conheciam, mas nunca imaginavam que ela tinha vivenciado bem de perto a violência. Eles comentaram, como elas tinham sido corajosas de mudar de vida, de buscar por uma vida melhor. Também disseram que muitas mulheres por diversos motivos não conseguem encontrar uma alternativa. E muitas vezes sofrem caladas.

Como havíamos solicitado aos alunos uma pesquisa na internet sobre a violência contra a mulher, ampliamos o arquivo de leitura. Segundo Pêcheux (1994 [1982], p. 57), a constituição do arquivo está relacionada aos gestos de leitura, que apontam para a possibilidade de diferentes ‘maneiras de ler’, ou diferentes maneiras de apreender e interpretar os documentos pertencentes a certo arquivo. Isso coloca em jogo o “[...] trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX, 1994, p. 57). Por meio do ‘trabalho’ do arquivo e da memória histórica, é possível, diante do conjunto de documentos com o qual nos deparamos, lançar gestos de interpretação em torno da discursividade que constitui o arquivo organizado referente à temática de pesquisa. Cada gesto de interpretação é sempre único, tornando-o inesgotável na medida em que todo gesto configura um novo tratamento ao arquivo, produzindo diferentes efeitos de sentido.

Percebemos, nas pesquisas realizadas pelos alunos, que eles foram mais criteriosos, ao selecionar aquilo que eles queriam compartilhar com a turma, alguns alunos trouxeram campanhas impressas, outros trouxeram pesquisas e infográficos e havia muitos relatos de acontecimentos visto em jornais. Assim, nas pesquisas realizadas pelos alunos juntamente com outros documentos apresentados para eles, ampliamos a constituição do arquivo com a heterogeneidade das materialidades, pois, mesmo visando

a uma questão específica de análise em determinado estudo, é uma multiplicidade de documentos que emergem a respeito da temática de interesse.

Em posse desses estudos, eles começaram a se organizar para apresentar o seminário. A maioria dos grupos apresentou o resultado de suas pesquisas, utilizando cartazes, que foram constituídos alguns por recortes da lei e outros por números estatísticos. Apenas um grupo apresentou o seminário utilizando a data show e a televisão.

Ainda nessa segunda etapa, decidimos conversar com o promotor de justiça do município e saber da possibilidade de levar os alunos até a promotoria com intuito deles realizarem uma entrevista sobre o tema. Assim, pensamos que sair da escola e ir até a promotoria, que é um órgão público, ajudaria os alunos a desmistificar a ideia de que aquele lugar é para poucos, muito pelo contrário, pretendia trabalhar com eles de que aquele lugar é para todos. O promotor foi muito solícito, nos convidou para irmos a uma palestra que ele iria ministrar na cidade do Rio Branco-MT com essa temática e marcamos a data para que os alunos fossem até a promotoria.

Com a ajuda da Prefeitura Municipal de Lambari D' Oeste, que disponibilizou o ônibus, fomos para a palestra, lá encontramos, também, a delegada e juíza que trabalhava na Delegacia da Mulher. Ela apresentou vários dados sobre a temática e explicou como proceder em casos de violência, e a quem procurar quando a violência acontecer.

Os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de irem para outra cidade prestigiar um evento como esse e, principalmente, pelo fato deles terem recebido o convite. Eles se sentiram prestigiados e, também, ficaram contentes e surpresos com a aprovação da escola para eles participarem do evento, pois sabiam que eram tachados de rebeldes e indisciplinados. Quando pedimos autorização da direção para levá-los, muitos me questionaram se eu era louca, porque com certeza os alunos me fariam passar vergonha. Mas foi totalmente ao contrário, eles, como estavam inseridos naquela temática, não desgrudaram os olhos e nem os ouvidos das palestras daquela noite. No ônibus, na volta, as meninas, em especial, ficaram felicíssimas em ver uma mulher falando com tanta propriedade sobre a Lei Maria da Penha, desmistificando a diferença de gênero, em que a mulher é vista como inferior. De fato, os sentidos que eles produziram reafirmaram e/ou reforçaram as condições de hierarquia estabelecida entre os gêneros masculino e feminino, no que concerne às marcas de gêneros deixadas no discurso que refere à violência.

Com a data marcada e sentindo que os alunos já tinham subsídios para formular as questões que iriam fazer ao promotor, reservamos um dia para a formulação das

questões, mas deixamos em aberto para que eles formulassem as perguntas e, na medida que as perguntas foram surgindo, fomos colocando-as no quadro para ajudá-los na formulação em sala de aula. Eles estavam eufóricos e receosos, pois pela primeira vez eles se sentiam responsáveis por aquilo que eles iam dizer. Abaixo, mostramos algumas perguntas que foram selecionadas pelos alunos:

**P. 1:** O senhor acha que a Lei Maria da Penha realmente funciona?

**P. 2:** Como devemos agir caso presenciarmos ou sofrermos algum tipo de violência?

**P. 3:** Já que nós não temos a Delegacia da Mulher, onde devemos procurar ajuda?

**P. 4:** Se a mulher agredida não tiver para onde ir e continuar sendo ameaçada mesmo com a medida protetiva, quais as garantias que a lei lhe proporciona? O que ela deve fazer nesses casos?

Devemos ressaltar, que essas formulações foram feitas com intuito deles terem um roteiro e caso ficassem nervosos terem uma base, mas deixamos em aberto que se porventura na hora eles sentissem vontade de fazer outra pergunta eles poderiam. Antes da ida à promotoria, tivemos que os instruir sobre as vestimentas e a linguagem adequada para aquele ambiente, uma aluna ergueu a mão para falar e disse: “Realmente professora, eu fui lá com a minha mãe por causa da minha pensão e estávamos com uma blusinha mostrando a barriga e não nos deixaram entrar, tivemos que voltar e colocar uma roupa mais apropriada”. Enfatizamos que a linguagem, semelhante a vestimenta, deveria ser adequada àquele ambiente, embora fosse a linguagem oral, deveria ser mais formal.

Como a promotoria não fica na nossa cidade, tivemos que nos deslocar de ônibus para Rio Branco-MT, que fica a 20 km da cidade onde moramos. Os alunos se prepararam para a viagem (figura 12) e alguns pais foram conosco, até porque os pais queriam participar das atividades.

**Figura 12: Ida para a promotoria**



**Fonte- Arquivo pessoal**

Percebemos no ônibus o nervosismo dos alunos e muitos alunos fizeram os seguintes questionamentos e se me der um branco? E se eu falar bobagem professora? Víamos nessas perguntas o medo do novo, do outro, do diferente. Afinal, era uma grande novidade sair do espaço da escola. Tudo era muito compreensível. Tentamos acalmá-los dizendo que não ia dar branco, e que eles se sentissem à vontade para aprender, que eles já tinham feito muitas leituras para compreender e realizar perguntas durante a conversa com a promotoria. Assim seguimos a viagem.

Essa ida à promotoria os afetou profundamente, eles se sentiram muito à vontade naquele lugar, desmistificando o imaginário de que o serviço da promotoria e da polícia era para alguns privilegiados, que eles pensavam que não era para eles. A conversa entre os alunos e a promotoria foi muito significativa; o promotor mostrou como aquele órgão funcionava, respondeu às perguntas que os alunos fizeram, que não foram poucas, muito além daquelas elaboradas em sala. O promotor também explicou sobre o Código Penal, sua historicidade. Abordou também sobre a importância da Lei Maria da Penha, essa explicação fez com que os alunos compreendessem como a mulher era vista desde os primórdios até a atualidade através da leitura de outra materialidade o Código Penal, fez com que eles se deslocassem e percebessem a historicidade da violência, e quantas

conquistas já foram obtidas, entendendo também que há muito a percorrer e as pesquisas mostram ainda dados alarmantes.

No mesmo dia, fomos à Polícia Civil a convite do promotor que queria demonstrar qual era o procedimento que eles deveriam ter, caso sofressem algum tipo de violência, foi realmente esclarecedor, eles adoraram, não havia mencionado a Polícia Civil, pois quando pedimos ao delegado se poderia levar os alunos ali, ele negou argumentando que não poderia devido ao lugar ser pequeno e com o grande número de alunos dificultaria ou até mesmo inibiria alguém que quisesse fazer um Boletim de Ocorrência (B.O.) e que pelo fato de ser uma delegacia civil, se acontecesse um crime eles, teriam que sair imediatamente para investigar, portanto foi uma grata surpresa termos tido a experiência de conhecermos também esse órgão.

Por se tratar de alunos que na maioria são pobres, oriundos de outro estado, eles não se sentiam pertencentes ao lugar que estavam inseridos, até porque eles sofriam preconceito constante da sociedade tanto pelo sotaque, comida e cultura quanto pela posição social a qual se encontram, pois pelo fato deles morarem em um lugar em que há boca de fumo e a criminalidade ser maior, eles só conheciam esses órgãos de forma negativa, punitiva e preconceituosa, não acreditavam na lei em geral.

Após a ida a esses órgãos os alunos falavam sobre o assunto com propriedade, colocando-se, imaginariamente, como donos do seu dizer, queriam mostrar para a sociedade escolar o que eles tinham aprendido com a leitura e pesquisa sobre o tema; foi interessantíssimo ver o crescimento e a autoconfiança dos alunos exalando, nem parecia aquela turma que era silenciada pela entidade escolar, que dizia que eles não tinham o que dizer, apenas reproduzir o que era dito, naquele momento outros sentidos estavam sendo produzidos, os efeitos de sentido já haviam se deslocado.

É importante registrar que alguns dias após a nossa ida aos órgãos públicos fui chamada pelo promotor à promotoria, para parabenizar pela iniciativa de debater esse tema em sala de aula com os alunos. E também para me perguntar sobre a aluna M.S., uma menina tímida de treze anos quase invisível na sala de aula, devido à pouca participação nas aulas, nos debates só participava quando era solicitada, uma outra característica dela era uma tristeza no olhar. Ele nos disse que essa aluna fez uma denúncia contra o tio, que a molestava desde pequena, e que agora estava grávida dele.

Percebemos que depois das pesquisas e da confirmação de que esses órgãos estavam à disposição para ajudar mulheres/meninas vítimas de violência, ela sentiu-se

segura para denunciar o seu agressor, sabia que não deveria ter vergonha e se esconder, tinha que denunciar. Para isso, teve todo amparo da família, e principalmente dos seus colegas de sala que não tiveram preconceito, compreendendo que ela era uma vítima.

Como vivemos em uma cidade pequena, virou notícia nos jornais, circulando a situação de violência na sociedade. Pudemos ver também os gestos de interpretação dos alunos sobre o assunto, momento em que todos trataram com seriedade, compreendendo que se tratava de um fato de violência, de crime cometido contra uma menor, comentavam: “Que absurdo! Um tio abusar de sua própria sobrinha!”, “Ele merece estar na cadeia!”, “As pessoas precisam conhecer mais sobre os seus direitos, precisam denunciar”, “E tem gente que defende um sujeito desse, ele está completamente errado, essa sociedade ainda é muito machista”, outros diziam “Como foi importante as aulas para que nós tivéssemos hoje essa compreensão”. Assim, podemos dizer que nos gestos de interpretação, promovido pelos alunos, houve o deslocamento dos sentidos, eles foram atravessados pela historicidade do arquivo de leitura e pelas suas condições de produção.

Percebemos, portanto, que o nosso trabalho estava no caminho certo, pois os gestos de interpretação dos alunos estavam mudando, isso mostra que os sentidos para eles, estava em um movimento incessante de retomadas, reformulações, deslocamentos, pois víamos no discurso deles que os sentidos não eram fixo, pois, como analista do discurso sabemos que um texto pode significar diferentemente mediante a cada sujeito que dependendo de quais discursos são retomados ou silenciados em seu texto pode ter outros sentidos os quais são produzidos na relação com outros sentidos no interdiscurso.

### **3.3 Terceira etapa**

Nesta terceira etapa demos continuidade as leituras de várias materialidades discursivas sobre a temática que são textos nos quais os discursos são materializados, o que significa que os analistas do discurso analisam materialidades discursivas e não textos e que os efeitos de sentido são possíveis a partir da inserção dessa materialidade discursiva (texto) em uma Formação Discursiva, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que o texto retoma e do qual é parte.

Isso nos permitiu pensar no discurso como fator histórico, ideológico e socialmente construído e, no sujeito, como construção histórica e ideológica, resultante de uma dada formação discursiva e ideológica constitutivas desse sujeito que, não é totalmente livre e tampouco assujeitado, mas construído em suas múltiplas relações

sociais, por isso não devemos nos esquecer que o discurso não pode ser analisado fora do quadro social o qual cada sujeito aluno está engendrado. Desse modo, sabemos que toda atividade interpretativa precisa levar em conta as condições de produção, segundo Orlandi (2005, p. 30), as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”.

Compreende-se, dessa forma, que o discurso não é algo estático, fixo e imutável. Para que ele seja entendido em seu sentido mais amplo é preciso levar em conta o momento social e histórico em que foi produzido, as condições sociais, culturais e políticas de produção, por quem foi produzido e a qual público se destina. Sendo movimento, o discurso sofre alterações de sentido e de funcionamento, dependendo do lugar onde é produzido, as condições de produção, o sujeito que enuncia.

Assim, planejamos com a sala, a leitura de uma cartilha intitulada “O Mapa da Violência contra Mulher de 2018”<sup>21</sup>, essa materialidade tem como função divulgar dados da violência contra a mulher nos estados brasileiros, tínhamos como objetivo propiciar a eles, leituras sobre a temática utilizando materialidades diversas, para essa atividade fizemos um semicírculo e com a ajuda do retroprojetor fomos passando a cartilha e assim debatendo sobre as estatísticas e informações sobre a temática, os alunos se prontificaram em fazer a leitura compartilhada.

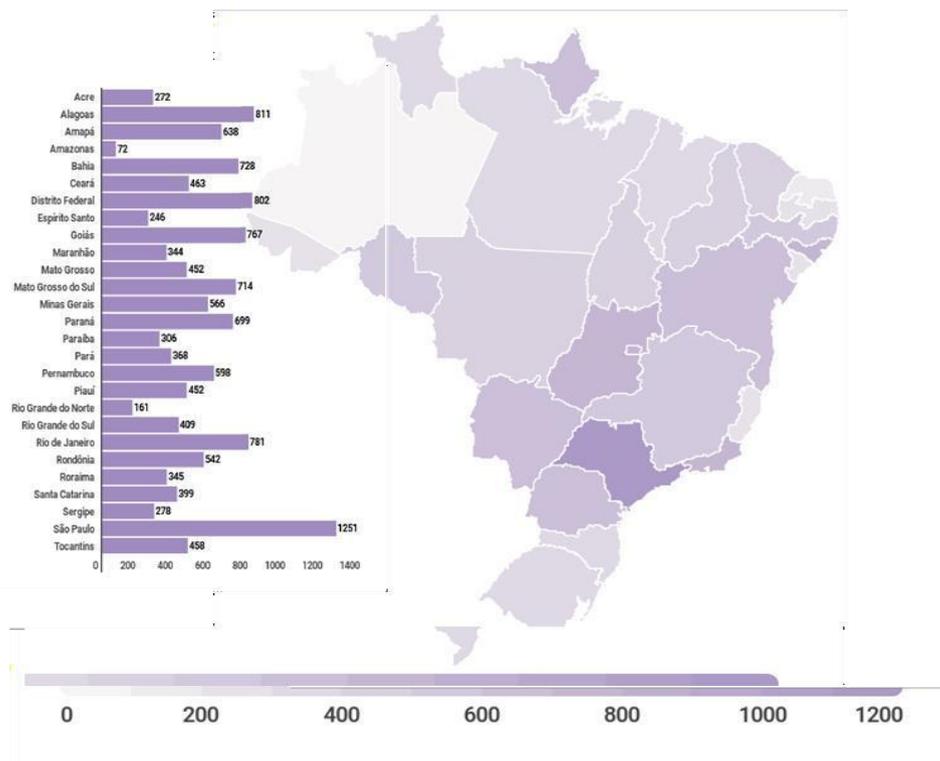
Como a cartilha abordava vários tipos de violência contra a mulher nos centramos apenas na violência doméstica e feminicídio. O início da cartilha apresentava uma breve abordagem sobre a Lei Maria da Penha e trazia um panorama geral da violência, questões que os alunos já sabiam, que vieram no sentido de reforçar o que eles já haviam pesquisado.

Em seguida, fizemos a leitura do mapa da violência doméstica no Brasil (figura 13), que a cartilha trazia. Começamos a indagar os alunos a respeito dos números da violência doméstica: Quais os estados que apresentam o maior número de violência doméstica? Eles disseram, São Paulo, Distrito Federal, Alagoas, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso do Sul. Sabem localizar esses estados no mapa? Muitos não sabiam, conheciam apenas alguns, como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Rio Grande do Sul, Goiás. Aproveitei e apresentei o mapa com o nome dos estados para que eles pudessem localizar cada estado (figura 14).

---

<sup>21</sup> <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>

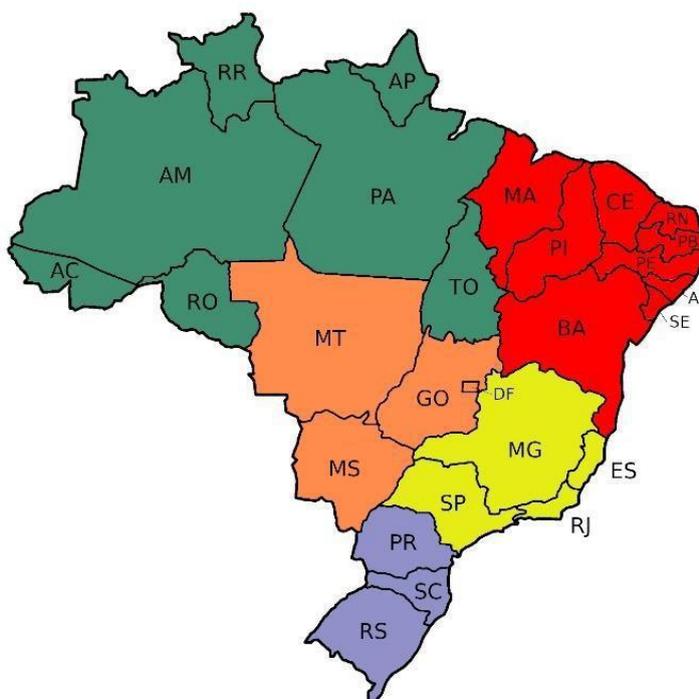
**Figura 13: Mapa da violência doméstica no Brasil**



Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](https://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=34784)

**Figura 14: Mapa dos estados brasileiros**



Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>

Depois continuamos os questionamentos: Quais os estados que apresentam o menor número de violência doméstica? Eles responderam, Amazonas. Em seguida perguntei, na sua opinião, por que o estado do Amazonas apresenta 72 casos de violência doméstica e em São Paulo apresenta 1251? Um aluno respondeu, depois de uns minutos de silêncio: “É que o Estado de São Paulo é mais populoso, né professora?”, devolvi a pergunta para os demais alunos, o que vocês acham? Uma aluna respondeu: “É verdade, professora, por mais que o estado do Amazonas seja maior ele é menos populoso do que São Paulo, que é uma cidade grande, e todo mundo vai para lá a procura de emprego”. Achei muito interessante a colocação da aluna. Os demais colegas também concordaram. Indaguei: Existe algum outro fator? Um outro aluno disse timidamente: “Pode ser também que no estado do Amazonas muitas mulheres não denunciam a violência, professora”. Como eu fiquei feliz ao ver os alunos compreendendo, colocando a sua opinião, refletindo a questão da violência. Eles, agora me pareciam mais seguros para dizer, questionar, se posicionar.

Muitos questionamentos foram feitos em relação aos números da violência em todo o país. Destacaram sobre a quantidade de mulheres que sofrem a violência todos os dias nos estados brasileiros, conseguiram enxergar a dimensão do problema, de que não somente eles sofrem com isso e sim que se trata de um problema que aflige a todos. Relacionaram com as discussões anteriores e viram que o que sustenta a violência contra a mulher é o machismo que está impregnado na sociedade. A aluna C.R.S indignada falou “Até quando viveremos assim, por que ninguém faz nada”, e mais que depressa a aluna H.O.S respondeu “É horrível tudo isso, não podemos mais permitir esse tipo de coisa, temos que fazer algo, né professora? Temos que mostrar para todos que sofrem esse tipo de violência que elas não estão só”. Os alunos perceberam a gravidade do problema a partir dessa estatística, e também viram a necessidade de seu constante enfrentamento, não só no seu município, mas também em todo o mundo.

A Análise de Discurso tem muito a contribuir com a leitura na escola. E como fico feliz ao ver os alunos fazendo leituras, refletindo e se posicionando frente a um texto, e um tipo de texto pouco lido nas aulas de português que são os mapas, os gráficos. Em relação à leitura Fernandes (s/d) diz:

[...] observamos que pouco se lê textos na aula de português, ou ainda, pouco se privilegia o texto como objeto de ensino. Na maioria das aulas de língua, o texto é considerado meio de acesso à estrutura da língua estudada, visto que no ensino de LP suas frases servem para identificar e classificar elementos gramaticais. Em muitos casos, o texto nem chega a ser lido, é mobilizado como pretexto para se “ver em uso” as regras normativas, reforçando as amarras que se impõe à prática de linguagem.

Além do que diz Fernandes, acrescentamos o ensino dos gêneros textuais. Ensina a estrutura dos gêneros, mas a leitura é deixada de lado. Fernandes vai dizer que:

A prática de leitura em sala de aula deve mostrar ao sujeito-aluno que o texto pode ser discutido, avaliado e mesmo questionado, que não há uma verdade nele a ser descoberta, mas sentidos que nele e a partir dele circulam ou podem circular. Diz Indursky (op. Cit.) que ‘é lícito’ discordar do texto, desacramentá-lo. Essa postura crítica é inerente à atividade languageira do sujeito que é a interpretação, esta entendida aqui como uma manifestação da ideologia que direciona os sentidos em uma direção e não outra. Interpretamos um texto sempre de acordo com nossa constituição ideológica, são os óculos que nos tornam visíveis certos sentidos e não outros. Assim, a leitura de arquivo é sempre orientada por formações discursivas que nos inclinam para determinados gestos interpretativos. É papel do analista de discurso – e digo por que não do professor? – tornar visíveis esses processos de produção/reprodução/transformação dos sentidos.  
([https://www.academia.edu/35896270/a\\_leitura\\_na\\_escola\\_e\\_suas\\_formas\\_de\\_controle\\_e\\_de\\_resistencia](https://www.academia.edu/35896270/a_leitura_na_escola_e_suas_formas_de_controle_e_de_resistencia))

Em relação à temática, podemos ver na sociedade inúmeras entidades, governamentais e não governamentais concentrando esforços na tentativa de alertar, conscientizar e informar sobre a violência contra as mulheres. As cartilhas têm sido um recurso didático muito utilizado para apresentar um dado conhecimento sobre um determinado assunto com o objetivo de sensibilizar e chamar atenção para a causa. Observa-se que nelas, o conhecimento a saber gira em torno de leis, números estatísticos e informações de como obter ajuda em caso de violência.

Conforme Silva (ibidem, 2014 p. 3),

A cartilha é um manual didático e um instrumento linguístico, que descreve e instrumentaliza a língua (AUROUX, 1992), conferindo-lhe uma representação e, ao mesmo tempo, constitui-se em um manual de comportamento e de conduta, de conselhos morais, de amor à família e à Pátria, de rememoração dos feitos considerados dignos de serem lembrados por toda uma nação, visando à formação de um sujeito urbano escolarizado (PFEIFFER, 2001a), adequado aos valores dominantes em um tipo determinado de sociedade. Ela coloca em

funcionamento diferentes formações discursivas, em que se pode observar um deslizamento de sentidos entre diferentes discursos, construindo novas formas de gestão do político nas práticas sociais.

Silva (2014), ao refletir sobre as cartilhas, vai dizer que, fora dos muros da escola, há uma “pedagogização” da vida em sociedade por meio de especialistas que fazem circular um conhecimento para o cidadão, este compreendido como “eterno aprendiz”<sup>22</sup>, considerado incapaz de um conhecimento necessário para as práticas cotidianas.

Para a autora, há por parte das instituições e órgãos de natureza bem diversa a adoção massiva por esse instrumento pedagógico com a finalidade de disseminar a divulgação científica (DC). Ao analisar o discurso do envelhecimento de uma cartilha, a autora observa

[...] um discurso pedagógico – invertido, deslocado, reorganizado – tornar-se dominante, criando condições para a emergência de novas formas de disciplinarização desse sujeito cidadão-consumidor, construindo novas formas de gestão do político nas práticas sociais, articulando de uma nova forma a relação Escola, Ciência, Sociedade. Na socialização do conhecimento, não se constrói uma articulação significativa entre o individual e o social, entre o público e o privado para o sujeito exercer a cidadania. Não se criam condições de produção para o sujeito ser um leitor capaz de gestos de interpretação múltiplos, porque construídos de um lugar na história. ( p. 11)

Assim, podemos dizer que as cartilhas que lemos com os alunos, a partir de um conhecimento que deve ser sabido sobre a violência contra a mulher, promove uma disciplinarização desse sujeito cidadão para uma forma de gestão do político nas práticas sociais. É importante ressaltar que a Análise de Discurso não procura uma verdade escondida no texto, ela procura discutir o movimento que o sujeito faz para ler um texto, o como se lê. Nessa perspectiva, a AD trabalha o texto não apenas como uma soma de frases, assim como: “[...] não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documentos de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade”. (ORLANDI, 1999, p.18).

Do mesmo modo, percebemos que outras leituras surgiram através da leitura de outros materiais, nos fazendo compreender que um movimento de ruptura poderia estar se formando dando lugar a outros gestos, no dizer de Orlandi, “[...] o gesto da

<sup>22</sup> SILVA. Mariza Vieira. As cartilhas na sociedade do conhecimento, Entremeios: revista de estudos do discurso. n.8, jan/2014, disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >

interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível”. (2012c, p. 18).

Como havia mencionado anteriormente, os alunos queriam falar para a comunidade escolar tudo o que eles estavam aprendendo sobre violência contra a mulher, portanto vendo-os entusiasmados, aproveitamos para falar sobre a importância da leitura, da realização da pesquisa. Então, já que eles queriam dar visibilidade ao conhecimento adquirido, deveriam selecionar as partes importantes daquilo que estudaram até aqui, como trechos da Lei e sua historicidade com intuito de checar informações e acrescentar outras se necessárias. A confecção dos cartazes e a apresentação de seminários se deu com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento para eles explicitarem para as outras turmas suas compreensões acerca do que pesquisaram ao longo do projeto, além de ser uma possibilidade de trazerem informações que não tinham sido tratadas até o momento, seja pelo tempo, seja pela direção que cada aula tomou.

As condições de produção dos seminários englobaram aulas no contraturno para confecção dos cartazes, pois chegamos ao consenso em sala de que, como qualquer outro trabalho, o seminário carecia de um planejamento cuidadoso. Os alunos deveriam escolher entre as informações pesquisadas o que consideravam importante e imprescindível de ser dito relativo à violência contra a mulher após todas as leituras realizadas, discussões e apontamentos, pensávamos que os alunos continuariam se sentindo autorizados a dizer. Portanto para a realização dessa prática: dividimos a turma em três grupos, pois cada grupo ficou responsável em fazer o seminário por turno e para a preparação do trabalho, os alunos tinham material escrito, as anotações no caderno destinadas ao projeto que também poderiam fazer pesquisas buscando mais elementos que julgassem importante para apresentar a temática.

No momento da confecção dos cartazes pudemos ver o entusiasmo e o envolvimento dos alunos (figuras 15, 16 e 17):

**Figura 15: Alunos confeccionando cartazes**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 16: Alunos confeccionando cartazes**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 17: Alunos confeccionando cartazes**



Fonte: Arquivo pessoal

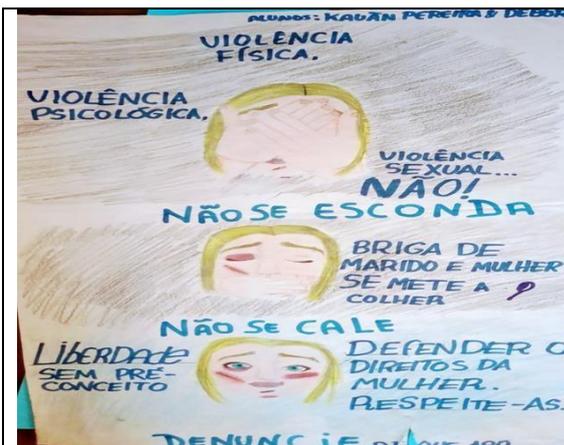
Durante o processo de elaboração dessa prática pedagógica, percebemos o compromisso dos alunos em relação à busca pelo conhecimento, bem como o foco que eles tiveram no preparo das atividades, percebíamos a cada instante a mudança de postura e na maneira deles conversarem entre eles, a forma de linguagem.

Mesmo os alunos mais tímidos se propuseram a participar, cada um ajudando da sua forma, aqueles com habilidade em desenhar, desenharam, aqueles que eram bons na escrita escreveram e aqueles que falavam bem ficaram responsáveis pela apresentação oral. Podemos dizer que a cooperação foi total, notávamos através das atitudes dos alunos que eles sentiam a cada instante mais estimulados e mais responsáveis por aquilo que iam dizer sobre a violência contra a mulher. O tempo todo eles nos procuravam para consultar a nossa opinião sobre algo que eles queriam fazer, precisavam ainda de autorização para dizer e como dizer. Consideramos que isso fazia parte do processo de apropriação do conhecimento. A seguir, trazemos 16 cartazes (figura 18) que os alunos produziram para apresentação do seminário na comunidade escolar.

Pela perspectiva teórica adotada neste trabalho, compreendemos que a linguagem se constitui pela sua incompletude, como diz Orlandi (2005, p. 52) “Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. A autora vai dizer que essa incompletude abre para o simbólico, “pois a falta também é o lugar do possível”.

Justamente porque o processo discursivo é aberto é que ele está sujeito “à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”.

Figura 18: Quadro com cartazes produzidos pelos alunos para o seminário



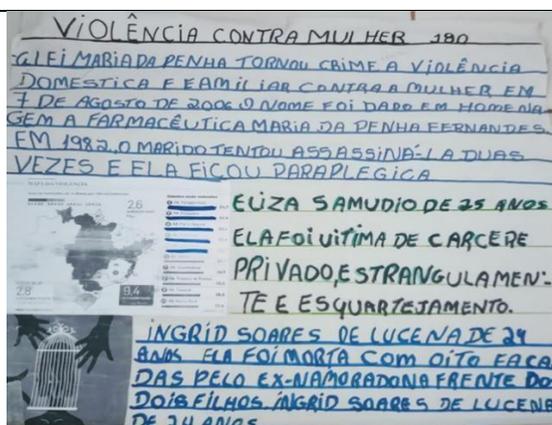
Cartaz 1



Cartaz 2



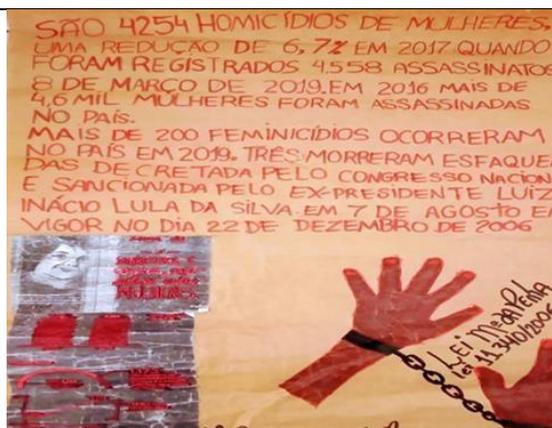
Cartaz 3



Cartaz 4



Cartaz 5



Cartaz 6



Cartaz 7



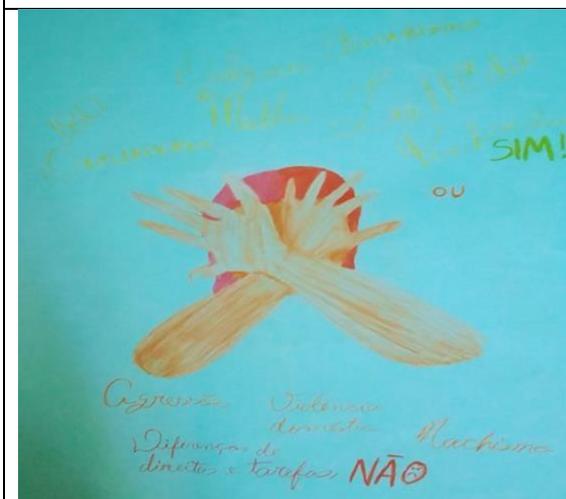
Cartaz 8



Cartaz 9



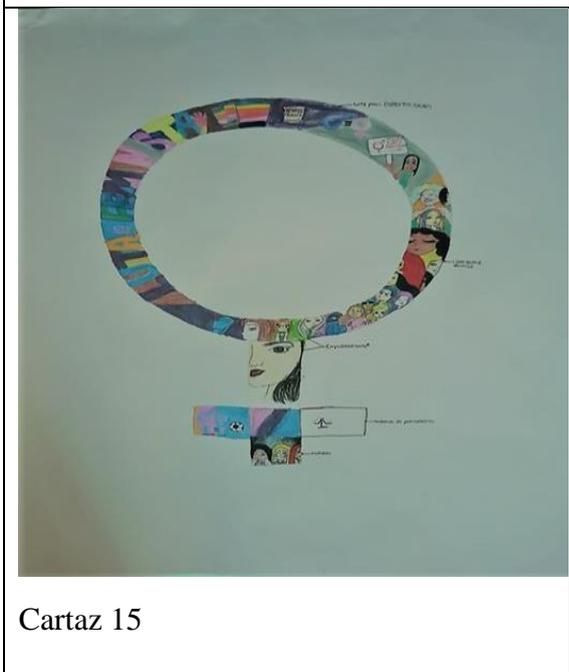
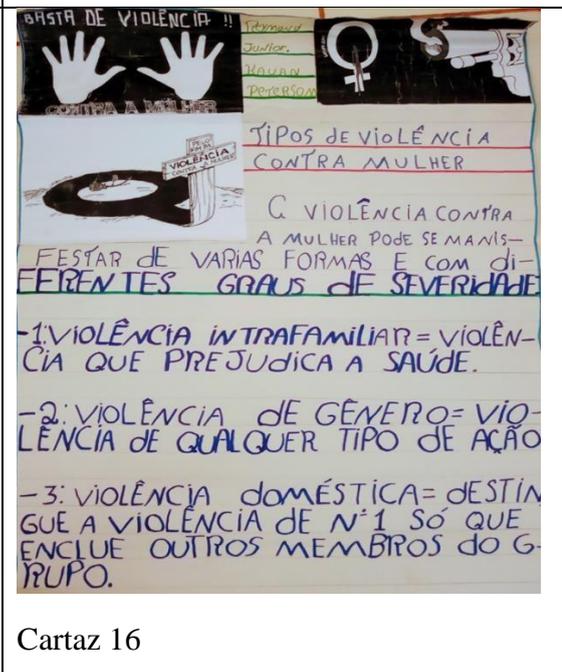
Cartaz 10



Cartaz 11



Cartaz 12

	
<p>Cartaz 13</p>	<p>Cartaz 14</p>
	
<p>Cartaz 15</p>	<p>Cartaz 16</p>

Fonte: Arquivo pessoal

Orlandi diz que

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Assim, a autora acrescenta que desse modo o homem se significa, produzem sentidos, “Se os sentidos e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto, escorregam,

deslizam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras”. (*Ibidem*, p. 53). É isso que queríamos observar nos nossos alunos, a deriva para outros sentidos da violência contra a mulher, porque ao dizer para as demais turmas eles precisavam formular o seu dizer, daí entre o mesmo e o diferente, os alunos vão produzir o seu dizer.

A memória discursiva, o interdiscurso, é que sustentam o nosso dizer, é assim que os sentidos são construídos, “É sobre uma memória, de que não detemos o controle, que os sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando”. Dando-nos a impressão de que somos origem do nosso dizer. Considerando com Orlandi (2015. p. 43) que, inseridos, compreender o jogo ideológico presente nas materialidades discursivas.

Como podemos notar, nos cartazes, muitos alunos ao dizer sobre a violência contra a mulher remetem à uma memória discursiva, a um conjunto de formulações já feitas sobre a lei Maria da Penha, dos tipos de violência, do símbolo feminino, dos índices da violência contra a mulher, de fatos de violência contra a mulher como o caso da Elisa Samudio, o caso de Ingrid Soares de Lucena e da própria Maria da Penha, que são memórias esquecidas “e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 54).

Ao confeccionarem os cartazes que seriam apresentados à comunidade escolar, muitos se descobriram como artistas, elevando assim a autoconfiança, principalmente daqueles que tinham muita dificuldade na leitura e escrita que se sobressaíram nos desenhos. Nesse momento a turma se uniu, davam força um para o outro, pois descobriram talentos que nem mesmo eles sabiam que tinham.

Observamos nos cartazes gestos de autoria, uma vez que os alunos se sentiam donos do seu dizer, aptos a produzir sentidos sobre a temática e orgulhosos de apresentarem o resultado de tudo o que tinham estudado e de demonstrar algo feito por eles para a comunidade escolar, era notável que aqueles adolescentes não eram mais os mesmos, o deslocamento de sentidos era visível nos gestos de interpretação, no modo de dizer com segurança, e nas produções dos cartazes.

Durante a preparação do seminário, eles pesquisaram e se recusaram a copiar algo da internet, queriam mais, queriam criar, pela primeira vez vimos entusiasmo, pois esses alunos que produziram os cartazes eram considerados, pelos demais professores, com déficit de aprendizagem e por isso, na maioria das vezes eram esquecidos pela turma

ou sofriam *bullying*. O que podemos ver, agora, é que eles se envolveram na atividade, tornando-se produtivos, sentiram-se orgulhosos de si mesmos.

Os alunos para produzirem os cartazes para falar às outras turmas usaram a linguagem verbal e não verbal, embora esta última tenha predominado. Nos cartazes, eles dão visibilidade às consequências da violência nas mulheres, mas o que mais nos chamou a atenção nesses cartazes foi a demonstração da destruição que esse tipo de violência causa nas famílias, como mostram os cartazes 5, 7 e 9.

Uma palavra bastante recorrente no discurso do sujeito-aluno foi RESPEITO, assim como o desenho recorrente são as MÃOS, mãos que clamam por respeito e por basta. A mão que pede ajuda, que implora por JUSTIÇA, para que o respeito se constitua nos relacionamentos, na família, podem ser vistos nos cartazes 2, 4, 6, 10, 11, 13, 14, 16.

Quando iniciamos o nosso projeto a violência era naturalizada no meio dos alunos, ao ler os cartazes podemos perceber um deslocamento de sentido em relação à violência contra a mulher. O sentido de violência contra a mulher passa a ser de crime e de desrespeito, assim, podemos ver o desejo de conscientizar as pessoas e de denunciar a violência. Eles diziam durante a preparação: “Os outros alunos precisam saber sobre a violência contra as mulheres”, “Eles precisam saber como denunciar”, “As outras turmas devem saber que isso é crime, que ninguém tem o direito de ferir o outro”, “Os homens não são melhores que as mulheres”, “Eles precisam entender que o machismo causa a violência”, e tantos outros comentários nesse sentido. E o mais interessante foi perceber que o discurso do aluno é afetado pela leitura do arquivo que formou uma memória discursiva sobre a violência contra a mulher.

Os cartazes mostram os gestos do agressor, que se faz presente em aspectos não verbais: nos hematomas, nas armas de fogo, nas agressões, no sangue, na fisionomia de medo da mulher, no desespero das crianças. Todos esses gestos de interpretação do aluno mostram as agressões físicas e psicológicas cometida contra a mulher.

Como diz Pêcheux (1990), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que dizem respeito ao que A e B, os interlocutores, dizem um ao outro sobre o referente, aquilo sobre o que se diz. Assim, podemos dizer que no cartaz, compreendido como um objeto imaginário, os sujeitos alunos (locutor A) formulam o seu dizer para os demais colegas da escola (interlocutor B) por meio de um processo de antecipação, imaginando que os seus interlocutores são sujeitos que não sabem sobre a violência contra a mulher (o referente). Ressaltamos ainda que os interlocutores não são

organismos humanos, mas são tomados como posição, colocando-se nesse espaço-tempo das formações imaginárias<sup>23</sup> para produzir sentidos.

Em relação a formações imaginárias nesse processo discursivo produzido pelos alunos, nos cartazes, chama nossa atenção o fato de que, embora a mulher seja a vítima e o homem o agressor, um efeito produzido é de que a maioria dos cartazes projetaram como seu público-alvo a mulher, uma vez que direcionam o seu dizer para elas. Os cartazes dizem sobre a mulher que silencia, a mulher que esconde, a mulher que não expõe seu agressor. Nessa linha de sentido, podemos ver alguns cartazes com enunciado no imperativo: “Não se cale”. “Ligue”. “Denuncie”. O imaginário da mulher que sofre a violência, no discurso do aluno, aponta para uma mulher que não é só vítima, mas que também é responsável pela situação de violência em que vive.

Pela AD compreendemos que o sujeito é interpelado pela ideologia, assim ao dizer o sujeito-aluno ao direcionar o seu dizer para as mulheres, silencia o seu dizer aos homens, pois em nenhum momento foi dito: “Homens, respeitem as mulheres”, “Homem que bate em mulher merece a prisão”, “Homens, defendam as mulheres”, “Homem que bate em mulher é criminoso”. Isso, nos mostra a presença do posicionamento machista sustentando o dizer de alguns alunos. O sujeito é pego pela falha, pelo equívoco da língua e pela sua incompletude.

Ao desenvolvermos esta prática de linguagem, notamos o que Orlandi (1999) destaca como “as relações de força” que são constitutivas do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem. De acordo com as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força que esse lugar representa. O lugar de onde o sujeito enuncia tem força na relação de interlocução e isso se manifesta na posição-sujeito como aquele que sabe o que diz.

Mesmo sabendo que a construção desses sentidos só é possível quando consideradas as formações discursivas que emergem dos discursos, pois são elas que, em dada formação ideológica, determinam “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Assim, na formação discursiva protecionista, é contestada a legitimidade da materialidade linguística em evidência; já na formação discursiva da vítima que silencia, essa mesma materialidade converte-se em argumento para encobrir as agressões sofridas.

---

<sup>23</sup> PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux”. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990b. pp.61-162.)

Notamos nesse momento da atividade, os gestos de interpretação dando visibilidade a sua condição de produção, que possibilitou a eles a compreensão e os questionamentos sobre os sentidos da Violência Contra a Mulher, desestabilizando os sentidos dentro de um discurso considerado como único/transparente. Portanto, mesmo interpelados pela historicidade e sua condição de produção, os alunos foram capazes de romper com outros sentidos, contrapondo assim com um modelo machista marcado pela história, nesse gesto de interpretação entendemos, que “[...] diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”, e acrescenta que “[...] a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. (2012c, p. 9).

Conforme Romão e Pacífico, 2006, p. 88) “Apenas o acesso ao arquivo, ou seja, somente o confronto e o contato com vários documentos relativos a uma questão podem dar ao aluno a possibilidade de se instalar na posição de autor”. Desse modo, a leitura de arquivo sobre a violência contra a mulher foi muito importante, porque trabalhamos com música, com campanhas publicitárias, documentário, com cartilha, entrevista com a representantes da promotoria e da delegacia da PM.

Como dissemos anteriormente, foi importante a visita dos alunos nos órgãos de justiça, os próprios alunos, a partir das leituras e debates em sala, elaboraram perguntas aos representantes dos órgãos. Eles puderam conhecer como é desenvolvido o trabalho de combate à violência em cada órgão, bem como refletir sobre o que ainda precisa ser feito para mudar o quadro de violência contra a mulher, pois compreendemos que é imprescindível para o processo de constituição da autoria o acesso a vários discursos, esse contato com esses profissionais nos órgãos visitados e não na escola possibilitou a oportunidade para que os alunos se expressassem por meio de questionamentos que eles fizeram para esses profissionais.

Nosso objetivo nas práticas de leitura foi perceber os efeitos de sentido promovidos nos nossos alunos diante das representações das diversas materialidade discursivas que se formulam ao longo do tempo e assim podermos refletir sobre as posturas autoritárias, machistas marcada pela história que dá voz ou silencia as falas nessas várias materialidades, e assim viabilizar um trabalho que fosse além de uma leitura decodificada, mas sim de uma leitura que considera o texto e sua exterioridade constitutiva, os sentidos e a historicidade do sujeito, pois “[...] sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”. Orlandi (2012a, p. 11).

As apresentações do seminário ocorreram para os alunos do quinto ao nono ano e alunos da EJA. Sentimos a aflição dos alunos antes da apresentação, mas também percebemos o companheirismo deles através de falas com incentivos, eles ficaram responsáveis por tudo, sob a nossa supervisão, arrumaram a quadra, organizaram os equipamentos que seriam utilizados, chegaram cedo, para checar o pen drive, som. Os alunos sentiram-se importantes, os professores da escola não acreditavam no que estavam vendo. Aquela turma que todos consideravam indisciplinada surpreendeu a todos pela postura e desenvoltura, pois sentiam-se donos do seu dizer e aptos a explicar aos demais o que sabiam sobre a temática. Nosso objetivo nessa atividade era dar voz aos nossos alunos e criar condições para que pudessem “[...] assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer” e que esse fosse “[...] algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 102).

Para apresentar o seminário, eles haviam escolhido duas músicas: “Um tapinha não dói” e “Rosas”, um documentário sobre Maria da Penha e a exposição de cartazes que continham explicações sobre a violência contra a mulher, estatísticas e a historicidade das leis. Quando perguntamos por que realizaram essas escolhas, eles disseram que a primeira música demonstraria o machismo e a segunda mostraria a violência sofrida pelas mulheres. Eles disseram que queriam também perceber como é que as outras pessoas se posicionavam sobre esse assunto. Percebemos que os alunos escolheram duas músicas que trabalhamos em sala, isso talvez desse a eles mais segurança para discutir com os demais alunos, porque era uma letra que tinha provocado muito debate em sala. E o posicionamento deles neste momento já era outro.

Alguns alunos durante a elaboração dos seminários apresentavam insegurança, questionando: “Professora, mas e se alguém falar alguma coisa machista sobre essa situação”, “E se ninguém se posicionar”, percebemos nessas formulações o nervosismo, a insegurança, bem como a dificuldade de lidar com outras interpretações, diferentes das suas, pois temiam a contradição, acreditando ainda haver apenas um sentido para a temática. Conversamos sobre isso, procurando acalmá-los a respeito e esclarecendo que seria possível que outros sentidos surgissem no debate, porque os sentidos são múltiplos e nós não tínhamos como controlar os sentidos.

Na data marcada, iniciamos a apresentação dos seminários para os alunos do matutino, recebemos também a presença do secretário da educação do município, diretor, coordenador, pais, professores, o major da polícia militar e a psicóloga, que fizeram uma

fala retratando os índices de violência no município e as consequências devastadora na vida das pessoas atingidas. Inicialmente os alunos apresentaram timidez, mas foram se soltando, ao apresentarem as músicas, eles pediram para a plateia se posicionar, perguntando: “Como a mulher é retratada na música?”, como se tratavam de alunos menores houve uns minutos de silêncio, que foi quebrado por um aluno que falou “Eu não vejo nada de errado”, outro rebateu: “Como assim, a mulher tem que ser tratada bem, ninguém merece nem gosta de apanhar, minha irmã me mostrou um documentário e é muito triste”. Percebemos, no dizer do aluno, os efeitos de sentidos se desestabilizando através das leituras, deixamos os alunos conduzirem, só auxiliando quando era necessário, um aluno da plateia perguntou ao major se havia uma lei que protegesse os homens e ele respondeu que não havia nenhuma específica e explicou o porquê de ter uma lei que amparasse as mulheres contextualizando a historicidade da lei.

No período vespertino, contamos com a presença dos alunos, pais, alguns professores, psicóloga e o major da Polícia Militar, um outro grupo foi responsável pelas apresentações. Por serem alunos maiores o debate foi mais caloroso. Na apresentação da música “Um tapinha não dói”, percebemos alguns alunos dançando levados pela batida e também vimos outros achando um absurdo a letra da música. Na segunda música “Rosas”, percebemos alguns alunos emocionados, ao abrirmos o momento para o debate, ouvimos muitos relatos de violência vivido ou presenciado por aqueles alunos.

Algumas mães que estavam presentes também relataram situações de violência, quando assistiram o documentário mostraram-se surpresas da maioria dos alunos conhecerem a história da Maria da Penha e muitas mulheres que ali estavam se sentiram representadas por aquela mulher. Quando uma aluna disse a importância de denunciar a violência, uma das mães relatou que realmente tinha que denunciar, mas ela disse que sofria agressões constantemente do “ex” que ela não se sentia protegida com essa lei e nem pelos órgãos públicos que deveriam ampará-la, pois todas as vezes que ligava para a polícia era vítima de falas machistas como: “Você tem certeza de que você vai fazer isso?”, “Não foi você que procurou?”. Depois desse depoimento, o major se posicionou e relatou que, infelizmente, o despreparo dos policiais ainda é grande e que por não termos uma delegacia da mulher aqui na nossa cidade isso ainda efetivamente acontece, mas garantiu melhorar esse setor e explicou o funcionamento e como proceder em caso de violência.

Uma das alunas que estava apresentando se posicionou dizendo sobre a importância da união em especial das mulheres e ressaltou algumas falas de cunho machista, em seguida faz um chamamento convocando à plateia a lutar contra o machismo, relatou algumas estatísticas e notícias sobre a violência. O discurso da aluna emocionou a todos, foi um discurso militante, entusiasmado, clamando em uma só voz “Todas por uma, ninguém solta a mão de ninguém”.

Os alunos, ao realizarem a apresentação em forma de seminário, se colocaram no lugar de dizer, se responsabilizando pelo que diziam, produzindo um efeito produtivo na escola, não apenas para os seus colegas, os seus iguais, mas para os pais de alunos, autoridades da cidade. A posição que eles se colocavam era a de que sabiam o que estavam dizendo, por isso o faziam com autoridade de quem sabia sobre o tema violência contra a mulher.

Os pais ficaram muito agradecidos pelo projeto e orgulhosos dos seus filhos, nos apoiavam todo tempo, a entidade escolar surpresa pela produção e escrita dos alunos, viram a apropriação da linguagem daqueles alunos, alunos esses que eram estigmatizados pela condição social, produzindo algo de qualidade, cartazes bem elaborados, que instigavam o leitor à reflexão.

Nós percebemos que a leitura e a escrita desses alunos tinham tido uma grande melhora, pois eles começaram a gostar de ler e escrever, e isso reverberava em outras matérias. Mesmo assim, dois alunos desta turma apresentavam grandes dificuldades na leitura e na escrita, para isso nós, juntamente com a articuladora, trabalhamos em horário extraclasse para tentar ajudá-los, mas entendemos que ler e escrever era um processo, eles precisavam de mais tempo.

No período noturno, o terceiro grupo apresentou o seminário; como se tratava de alunos do EJA, eram alunos mais velhos, mais maduros e, assim, o debate aflorou, víamos no olhar das alunas da noite os olhos lacrimejarem com a apresentação dos alunos, em cada música, documentário e estatísticas apresentada, em um dado momento uma dessas alunas do EJA pediu para falar e relatou seu sofrimento com a violência e disse toda envergonhada e emocionada o porquê dela não denunciar, ela argumentou que pelo fato de depender financeiramente do marido e ter quatro filhos e não ter estudo dificultava essa atitude, porém em seu discurso incentivou os alunos a estudarem para serem independentes, nesse momento todos ficaram emocionados, pois além de ser algo que nos dói, foi surpreendente esse depoimento partindo dessa aluna que sempre demonstrou

empoderamento feminino dentro da sala de aula e na comunidade. O mais interessante, que mesmo com a presença do promotor ela não se calou, pois como ela mesmo disse aquele era o momento de ela ajudar outras meninas a não passar pelo que ela estava vivendo.

Os alunos do oitavo ano nesse turno noturno, além das atividades escolhidas como a música, o documentário e apresentação dos cartazes e a exposição dos cartazes, abriu um debate com o seguinte enunciado: “Em briga de marido e mulher se mete a colher”, o interessante foi que esse questionamento partiu deles, eles se sentiram autorizados a indagar sobre a temática, como dito anteriormente por se tratar de alunos mais velhos, o debate rendeu muitas falas algumas irrigadas de machismo como “Cada um tem que cuidar da sua própria vida”, “Mulher gosta de apanhar”, “Ninguém sabe o porquê da violência, às vezes é porque a mulher não obedece o homem, não cuida da casa e fica só no celular”, outro dizia “Se não gostasse de apanhar, denunciava”, entre outras. Houve também algumas falas afetadas pelo discurso feminista “Claro que sim, temos que nos unir”, “Nenhuma mulher merece viver a violência”, “A sociedade não deve se calar, deve sair em defesa da mulher”, “A mulher não precisa viver ao lado de um homem que a espanca e depois chora e diz que a ama”.

Os alunos responsáveis pelo seminário interferiram, acrescentando alguns números sobre a violência e relatos, que recortaram de notícias de jornais sobre o assunto e perguntaram à turma: “Por que só a mulher gosta de apanhar”, “Se é assim, homens também gostam, pois qual é a diferença entre um gênero e outro”, outro dizia: “E se fosse a sua mãe, filha ou irmã que estivesse apanhando, você também ia concordar?”. Percebemos nesse debate através dos questionamentos que aqueles alunos conseguiram estabelecer relações com as condições de produção imbricado dentro do contexto histórico o qual eles estão inseridos, quando eles concordaram ou discordavam, pois, “[...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.”. (ORLANDI, 2012b, p. 22).

### **3.4 Quarta etapa: a produção de lambe-lambes**

Nesta etapa, a princípio, iríamos sugerir aos alunos a elaboração de uma cartilha para conscientizar a população sobre a violência contra a mulher, o que estava previsto no projeto, mas como a promotoria havia elaborado uma cartilha para a população,

somado a isso tinha a falta de recurso e a sugestão da banca de qualificação de trabalhar o lambe-lambe, propusemos aos alunos a elaboração desse tipo de texto.

Esse trabalho foi muito instigante tanto para os alunos quanto para a professora, pois igual aos alunos também não conhecíamos nada sobre lambe-lambe. Então, quando propusemos a elaboração de lambe-lambe à turma, vimos a curiosidade estampada nos olhos dos alunos, quando questionamos se eles sabiam o que é lambe-lambe houve um silêncio momentâneo e depois alguns alunos arriscaram em falar, “É um pirulito, né professora?”, “É pra lambe alguma coisa?”. Então, passamos a explicitar para eles o que era o lambe-lambe.

Explicitamos que o lambe-lambe é um tipo de arte bastante utilizada no meio do *design*, publicidade e outras vias artísticas. Não se sabe exatamente quando esse tipo de intervenção surgiu, mas acredita-se que foi nos EUA, quando artistas começaram a espalhar essa arte visando uma interferência positiva nas cidades, causando uma mudança no visual de certos ambientes que em sua grande maioria eram considerados abandonados. Colados geralmente em espaços públicos, postes, pontes, lixeiras e paredes de locais abandonados e as vezes degradados; os lambe-lambes são uma espécie de cartaz que possuem em seu conteúdo um caráter crítico ou artístico, propondo às pessoas que os observam refletirem em temas que na maioria das vezes se encontram presentes na sociedade, além de trazer cor e graça aos ambientes onde são colados.

Em seguida, mostramos algumas imagens (figuras 18 e 19), explicando que eram cartazes pequenos, colados nos muros e postes das cidades.

Ao lermos as imagens dos lambe-lambes. Perguntei para eles sobre o que são esses lambe-lambes? Eles disseram: “São frases sobre educação e respeito, professora”, outros disseram “Interessante que parece que só traz coisas boas para as pessoas refletirem”. Depois convidamos os alunos para assistirem um vídeo que traz uma reportagem da TV Cultura sobre o documentário “Cola na veia”<sup>24</sup> sobre o lambe-lambe, pedi que eles anotassem no caderno aquilo que eles acharam interessante sobre esses lambes, para podermos discutir e saber mais sobre esse tipo de texto. Eles destacaram várias coisas interessantes, que renderam uma discussão produtiva, porque o vídeo traz as pessoas que produzem lambe-lambe falando.

---

<sup>24</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGx9Xc1LdYQ>. Acesso em: 14 out. 2019.

**Figura 18: Ilustração: Luis Felipe**



Disponível em: <http://metiradopapel.blogspot.com/2016/09/o-papel-social-do-lambe-lambe.html>

**Figura 19: Ilustração: Luis Felipe**



Disponível em: <http://metiradopapel.blogspot.com/2016/09/o-papel-social-do-lambe-lambe.html>

As discussões geraram em torno de que o lambe-lambe é um indexador de reivindicações e de sentimentos, que coloca a alma do artista na cidade. Os lambes são uma forma de provocação, e a rua e os muros são lugares que os artistas tomam como um lugar de se comunicar com as pessoas. Um espaço que eles têm mais liberdade para dizer o que pensam. Mesmo que esse tipo de texto seja considerado uma arte efêmera por conta

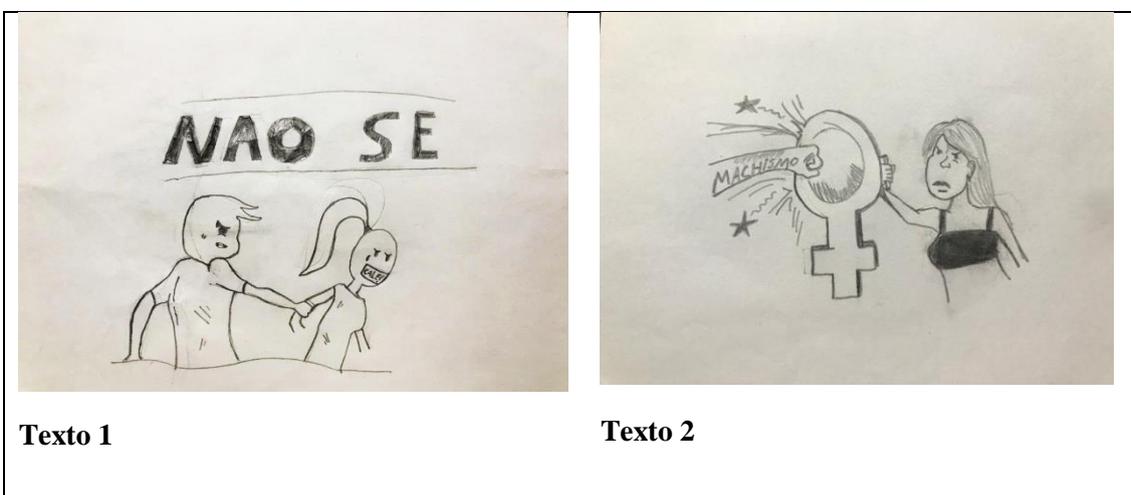
do tempo, da chuva, do sol e das pessoas que rasgam, ela ainda cumpre o papel de provocar as pessoas. O lambe-lambe é um lugar de sensibilizar as pessoas, provocar para que elas possam reagir.

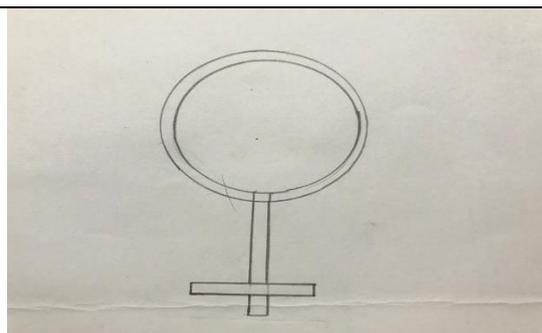
Depois perguntamos, que agora que eles entenderam o que é o lambe-lambe, vocês acham que esse tipo de texto pode nos ajudar no trabalho que estamos desenvolvendo? Eles pensaram, deixei o tempo que eles precisavam para estabelecer relações do que havíamos acabado de aprender com tudo que já havíamos estudado sobre violência contra mulher. De repente, um aluno, timidamente diz “Professora, seria uma forma de provocar as pessoas para refletir sobre a violência contra a mulher?”. Fiquei muito feliz com a colocação do aluno e a concordância dos demais.

Em seguida, demos continuidade com as atividades, notamos o vislumbre dos alunos com essa nova materialidade discursiva, como moramos em uma cidade pequena, ninguém tinha visto isso ainda, começamos a produção dos cartazes, repartindo as funções de acordo com o que eles queriam fazer, alguns preferiam desenhar e outros formular frases, vimos o desempenho e o envolvimento dos alunos nessa atividade.

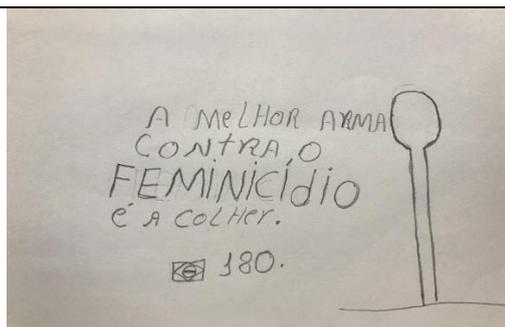
Trazemos alguns lambes produzidos pelos alunos divididos em dois grupos mistos de meninos e meninas para análise, figura 20:

**Figura 20: Quadro com lambe-lambes produzidos em sala de aula**





**Texto 3**



**Texto 4**



**Texto 5**



**Texto 6**



**Texto 7**



**Texto 8**

Fonte: Arquivo pessoal

Como podemos ver, os alunos produziram lambes muito interessantes, produziram também muitas imagens da violência, como vamos destacar aqui alguns. Pensando a imagem como discurso, a relacionamos as suas condições de produção, a memória e a história. O primeiro lambe mostra uma mulher sendo agredida por um homem, com o seguinte enunciado NÃO SE CALE, a palavra “cale” está escrita na boca da mulher, sugerindo que ela grite, denuncie, que se recuse a viver sob a agressão do

companheiro. O segundo lambe mostra a violência do homem por meio de um gesto com a mão, o soco, e a mulher se protegendo com o símbolo feminino. Esse símbolo tem origem na Grécia, como símbolo da Vênus, deusa da beleza. Interessante que esse símbolo na mitologia grega representa o espelho da Deus Vênus, e no desenho o espelho é transformado em escudo, para a mulher se proteger das agressões do homem. O espelho da Vênus representa a delicadeza e beleza da mulher, mas quando ele é tomado como escudo, representa a força da mulher que luta por sua liberdade e dignidade. Então, percebemos que os sujeitos alunos para dizer sobre a violência contra a mulher no sentido de provocar as pessoas da cidade emergem no interdiscurso de que a mulher deve lutar contra a violência, não deve se calar, deve denunciar o agressor. Interdiscurso é definido como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independente” (ORLANDI, 2007, p.31), são dizeres ditos e esquecidos que sustentam nossas palavras.

O terceiro texto traz o símbolo do feminino, só ele estampado em uma folha branca, esse gesto de interpretação do aluno produz um efeito de sentido da importância da mulher, do valor que ela tem, em outras palavras que ela deve ser respeitada como também deve se respeitar. O quarto texto coloca a “colher” como uma arma, para acabar com o feminicídio, ou seja, estabelece um jogo com o dito popular discutido em sala. Conforme Orlandi (2007), o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase é o retorno ao mesmo e a polissemia é o deslocamento. Nesse sentido, podemos dizer que o aluno promove um deslocamento quando coloca a colher como um instrumento de denúncia. Conforme a autora, “[...] é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam fazem seus percursos, (se) significam” (*Ibidem*, p. 36).

O quinto texto traz a mão aberta em um gesto de “basta”, “pare”, e mais uma vez podemos ver o símbolo feminino, desta vez na palma da mão, chamando a atenção para as mulheres tomarem a decisão de denunciar o seu agressor, independente de quem seja. O sexto texto traz a figura de Maria da Penha, da mulher que deu o nome à lei 11.340 de 2006. São gestos de interpretação que remetem a uma memória discursiva da leitura do arquivo. Memória discursiva é um “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

O texto 7 traz uma mulher machucada, com raiva nos olhos e no semblante, vestida apenas de um casaco com capuz, e no peito escrito “Basta!”, apontando para as condições de produção, que, provavelmente, ela abandonou a sua casa, a sua vida, dando um basta para um relacionamento doentio, decorrente da violência doméstica. O texto 8 remete aos assassinatos de mulheres, ao feminicídio, também traz o símbolo feminino, o símbolo mostra um movimento interessante, a parte de cima, o círculo, se apresenta como túmulo, e nele é colocado uma rosa, a parte inferior do símbolo é erguida transformando-se em uma cruz, trazendo o seguinte dizer: “Pelo fim da violência contra a mulher”. Ambos os lambes remetem ao fim da violência, um por decisão da própria mulher em dar um basta no relacionamento abusivo e no outro um chamamento para que a sociedade denuncie a violência, não cruze os braços para a violência contra a mulher.

Todo sentido se filia a uma rede de constituição, alguns sujeitos conseguem se deslocar e outros tendem a estabilização dos sentidos. Nesse sentido, Orlandi propõe a distinção de três formas de repetição:

- a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabilizado. (ORLANDI, 2007, p. 54)

A partir de Orlandi, e olhando para os lambes, podemos dizer que os alunos promovem um deslocamento da naturalização da violência contra mulher. Eles foram afetados pela leitura do arquivo, quando remetem à memória discursiva da lei Maria da Penha, do símbolo de feminino, do disque denúncia, da valorização da mulher, do machismo. E como a proposta era produzir lambe-lambe, eles conseguiram pelo processo de antecipação imaginar o seu interlocutor, na medida em que propuseram provocar os moradores da cidade com essas imagens e os dizeres, compreendendo que o lambe-lambe é um tipo de arte provocativa, que abre caminho para a reflexão.

Apesar dos alunos terem produzido os lambes para afixar nos postes da cidade, isso não foi possível, devido a uma lei municipal. Pensamos em outras duas possibilidades: afixar no comércio, mas não teria o mesmo efeito, por isso resolvemos,

juntos com os alunos, de colocar no mural da escola, dando a conhecer as produções e provocando os colegas das demais turmas a respeito da violência contra a mulher.

### **3.4.1 Práticas de leitura e escrita: a produção de paródias**

Tendo em vista o ocorrido, e em conversa com a nossa orientadora, procuramos pensar em um outro produto para o trabalho. Foi então, que surgiu a possibilidade de trabalhar com paródia, já que havíamos desenvolvido a leitura de várias músicas no projeto. Assim, decidimos apresentar aos alunos e saber qual seria a reação deles. Para a nossa surpresa eles amaram a ideia, ficaram totalmente empolgados.

Um dos argumentos que nos fez pensar em música é que o tema violência contra a mulher era bastante tenso, trabalhando com a música, queríamos diminuir o peso desse tema tão forte e tão dolorido, que como pudemos perceber estava presente no dia a dia dos nossos alunos. Fazer paródia a partir de uma música para abordar um tema difícil foi uma forma que deu certo, como passamos a descrever.

Primeiramente, o que é paródia? Quando se fala em paródia, parece que todo mundo já sabe o que é, mas não é bem assim. No senso comum, todo mundo sabe o que é paródia. Assim que apresentamos aos alunos a nossa proposta de produção de paródia eles entenderam no mesmo instante. Eles disseram que conheciam um artista chamado Tirullipa, um comediante, que grava paródias utilizando músicas populares. Mas junto com o entusiasmo também veio um monte de indagações: “professora, eu não sei cantar”, “podemos chamar alguém para cantar pra gente?”, “se for todo mundo eu canto, sozinho não”. Tentei acalmá-los a essas dúvidas, dizendo que eles precisavam perder a vergonha e que eles poderiam apresentar da forma como eles se sentissem confortáveis, foi assim que eles se acalmaram.

Como alguns já tinham visto paródias, mas nunca haviam feito, decidimos levar para a sala de aula, para iniciar a reflexão, uma definição sobre o sentido de paródia, de uma forma bem simples para que eles pudessem começar a refletir. Então, colocamos no quadro a seguinte definição:

Paródia consiste na recriação de uma obra já existente, a partir de um ponto de vista predominantemente cômico. Além da comédia, a paródia também pode transmitir um teor crítico, irônico ou satírico sobre a obra parodiada, através de alterações no texto ou imagem do produto original, por exemplo. Por norma, as paródias são utilizadas como ferramentas para discutir assuntos polêmicos, mas de modo

descontraído e menos tenso. Uma paródia pode ser feita a partir de um poema, uma música, um filme, uma peça teatral etc.<sup>25</sup>

Durante a discussão, fomos surpreendidos pelo seguinte comentário: *Na internet tem um monte, vou copiar*. Outra aluna respondeu, de imediato, *Não pode! Isso é crime*. Aproveitamos para explicar que no Brasil, segundo a legislação que regula os direitos autorais (lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), todas as paródias são válidas, desde que não sejam reproduções idênticas da obra originária<sup>26</sup>. Fiz com que eles se colocassem no lugar do outro, então perguntei: E se alguém pegasse algo que vocês produziram e dissesse que era dele, vocês achariam correto? As respostas foram unânimes: *Claro que não, professora, seria uma injustiça!* Outro acrescentou *Igual nossos lambe-lambes, tanto trabalho para fazer e daí vem um outro pegar e falar que é dele? Seria um absurdo!*

Em seguida, apresentamos aos alunos algumas paródias de músicas com diversas temáticas, queríamos mostrar como esse material é produzido, momento esse em que refletimos sobre o processo de constituição, formulação e circulação dessas materialidades significante. Procuramos despertar o interesse do aluno mostrando a opacidade, a desnaturalização e a materialidade da língua.

Para Orlandi (2001, p. 9), há três momentos envolvidos nos processos de produção do discurso: a constituição, a formulação e a circulação. O primeiro se dá a partir da memória do dizer e está ligado ao eixo vertical da produção; o segundo é onde essa memória se atualiza, através do eixo horizontal. Quanto à circulação, importa, segundo a autora, considerar que “os ‘meios’ não são nunca neutros”, cabendo-nos analisar, portanto, “como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc.)”. (*Ibidem*, p.11-12). O modo de circulação do elemento discursivo faz significar de maneira particular. É importante ressaltar que as paródias são tomadas aqui como objetos discursivos, ou seja, em sua opacidade, constituído na tensão das condições de produção.

No processo de *constituição* dos sentidos, temos o trabalho da memória (interdiscurso), a interpelação do indivíduo em sujeito, a constituição de sua forma histórica e os efeitos que produz a partir de sua posição sujeito; no processo de *formulação*, temos a relação do discurso com o texto que atualiza a memória em

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.significados.com.br/parodia>. Acesso em 14 out. 2019.

<sup>26</sup> Conforme Art. 47. São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.

presença, a individualização do sujeito pela sua função autor; na *circulação*, temos o funcionamento das circunstâncias de enunciação e a experiência de mundo (os “fatos”, os “acontecimentos”, os “seres”) como elementos desencadeadores e os sujeitos sociais que encarnam a função autor em seus percursos (por onde circulam), nos diferentes “meios” (verbal, não-verbal etc.).

Estes três processos funcionam simultaneamente e tanto o sujeito, como o sentido são afetados por eles. Como um sentido se constitui, como se formula e como circula. E o sujeito em sua função-autor tem sua forma afetada pelo “meio” em que se constitui. O autor de um enunciado estampado em uma camiseta e o autor do “mesmo” enunciado em um livro distinguem-se em sua forma e modo de funcionamento.

A escola deve ser o lugar onde as produções circulam, a escrita produzida no ambiente escolar deve ter notoriedade, uma vez que há uma preocupação maior dos alunos em apurar a sua escrita quando ficam sabendo que esta circulará, pois, a circulação das produções dos alunos, considerando que “[...] a autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem e o texto é um espaço de autoria”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 85).

Posteriormente, os alunos queriam definir qual música eles iriam parodiar, já que a temática era sobre a violência contra a mulher. Preferimos deixá-los à vontade para escolherem. Então, eles decidiram escolher apenas um ritmo, e por unanimidade, preferiram o sertanejo, dizendo que é um ritmo que a maioria da população gosta, já que iríamos apresentar as paródias para a comunidade em geral, um aluno falou que gostava de rap, mas disse que os mais velhos não iriam curtir, pois eles pensam que o rap é um ritmo de marginal. Outra aluna completou que o rap é um ritmo muito rápido e a letra é muito comprida para fazer a parodia. Assim, a turma se decidiu pela música sertaneja.

Depois dessa decisão, dividimos a sala em grupos para a produção da paródia, deixamos inicialmente em aberto quais cantores e músicas sertanejas seriam contemplados para essa atividade. Solicitamos, ainda, que eles fizessem pesquisas de outras paródias com outras temáticas e apresentassem na aula seguinte, eles começaram a se organizar, aqueles que tinham acesso à internet já se posicionaram chamando os colegas para irem na sua casa, a escola como falado anteriormente, também disponibilizou os computadores para pesquisa.

Na aula seguinte, observamos o entusiasmo dos alunos, pois através da pesquisa, encontraram muita coisa sobre paródia. Assim, usamos a televisão da sala de aula para

reproduzir as paródias pesquisadas, ao encerrar as demonstrações, questionamos sobre o que eles haviam notado nas paródias apresentadas, e muitos ficaram eufóricos em saber que tem professores que usam a paródia para explicar a seus alunos um dado conteúdo. Um aluno disse: *Agora, toda vez que tiver que estudar algum assunto complicado, eu vou procurar na internet uma paródia para aprender mais rápido*. Questionamos por que vocês acham que aprenderiam mais rápido com a utilização da paródia? Responderam: *Porque é maneiro, a gente aprende sem ver, Não é esse negócio chato de livro complicado*, outro disse: *Tinha uma fórmula de matemática, professora, que não conseguia aprender, nessa pesquisa conheci um professor que ensina através de paródias, adorei*. Nessa atividade de pesquisa, pudemos observar que os alunos, ao pesquisarem na internet, não pegaram a primeira informação que viram, tiveram mais critérios para a escolha e através dessa pesquisa ficaram mais animados para produzir as suas parodias.

A paródia é uma modalidade discursiva que, desde a Antiguidade, tem sido um espaço de debate e reflexão por meio da sátira e do humor. Pela Análise de Discurso, compreendemos que a linguagem é o meio pelo qual a ideologia se manifesta, é por meio dela que o indivíduo se constitui como sujeito. Orlandi (1993, p. 19) afirma que o sujeito não se utiliza da linguagem individualmente. Ao contrário, este processo constitui-se numa “apropriação social”, processo pelo qual se estabelece a relação linguagem e sociedade. Seguindo o ponto de vista discursivo, a linguagem não está mais centrada exclusivamente na função referencial (passar informações), considerando as condições de produção e o aspecto sócio-histórico, tanto enunciatário como enunciatário contribuem para o processo de significação, o que, por sua vez, leva a uma interação mais efetiva.

Os sentidos não aparecem magicamente, é uma questão de memória, de remissão a outros saberes, de condição sócio-histórica, ou seja, os sujeitos vão constituindo e sendo constituídos a partir dessa relação entre língua, história e ideologia. Como afirma Orlandi (1996, p. 115):

Todo sujeito, ao dizer, produz o que chamo um gesto mínimo de interpretação que é a inscrição de seu dizer no interdiscurso (no dizível) para que ele faça sentido. Aí trabalha um efeito ideológico elementar que está no fato de que todo discurso se liga a um discurso outro, por sua ausência necessária.

Durante essa etapa, reservamos momentos no contraturno para ajudar os grupos na escrita das paródias. Nosso objetivo era fazer com que os alunos constituíssem a autoria, para isso trabalhamos no sentido de dar condições de liberdade para que eles produzissem sentido sobre a violência contra a mulher por meio da produção de paródias.

### 3.5 Quinta etapa: dando visibilidade às produções

Essa etapa ficou destinada para a apresentação das paródias produzidas pelas turmas. Assim, em sala de aula, pensamos juntos como iríamos realizar o evento para fazer circular as paródias produzidas. Começamos pela definição da data e pelos convites. Elaboramos os convites junto com os alunos, e designamos um grupo de alunos que ficou de digitar e imprimir para entregar para os demais alunos da escola. Os alunos não queriam algo muito formal, eles já tinham tido uma experiência com os pais e autoridades da cidade quando realizaram os seminários, desta vez queriam algo mais simples. Designamos outra comissão para arrumar o local, com as cadeiras e outra para cuidar especificamente do som.

Agendamos a data com a direção da escola e marcamos os ensaios para que eles pudessem se preparar para a apresentação. As fotos (figura 21 e 22) registram este momento.

**Figura 21: Alunos apresentando suas produções**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 22: Alunos da escolar assistindo as apresentações das paródias.**



Fonte: Arquivo pessoal

### 3.6 Análise das paródias

Vários são os estudos de paródias, e em várias áreas do conhecimento. Mas para o propósito deste trabalho vamos começar com a formulação de Sant'Anna (1995 p.12), que diz:

O dicionário de literatura de Brewer, por exemplo, nos dá uma definição curta e funcional: “paródia significa uma ode que perverte o sentido de outra ode (grego: para- ode)”. Essa definição implica o conhecimento de que originalmente a ode era um poema para ser cantado. Por isto, Shipley, mais acuradamente, registraria que o **termo grego paródia implicava a ideia de uma canção que era cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto. A origem, portanto, é musical. (Grifos nossos)**

Como podemos observar na citação acima, a paródia, no sentido grego, está ligada à música, em que uma canção era cantada ao lado de outra, funcionando como um contracanto. Recorremos ao sentido grego de paródia, porque nos interessa essa relação da paródia com a música. Orlandi (ORLANDI, 1996, p. 122) também retoma essa definição grega ao dizer que “Em grego, paródia quer dizer: ‘canto ao lado de outro’”. Mas o que ela busca ao estudar paródia, pela perspectiva discursiva, é a compreensão do que significa “ao lado de outro”.

Para a autora o sujeito da paródia é um sujeito indistinto, “A indistinção é lugar de dois em um. Presença de dois no espaço de um: seja do sentido, seja do sujeito, seja da língua”. (ORLANDI, 1996, p. 122). Na paródia, os sentidos migram e perturbam a

relação desse sujeito com o simbólico “É o sujeito se trabalhando e sendo trabalhado na sua exposição aos efeitos do simbólico [...]” (*ibidem*, p. 124).

Para Orlandi (*ibidem*), na paródia, “Os pontos de diferença são pontos de deriva, lugares em que os sentidos podem ser outros. Em que o sujeito se desloca de sentidos que o repetem e se desloca por onde o sem-sentido pode fazer sentido”. (*ibidem*, p. 125). Mais adiante, a autora vai trazer algumas considerações importantes, destacamos apenas duas: o discurso é lugar de se observar aspectos da identidade; e paródia e sátira são formas de ressignificação dessas identidades. Assim, ela afirma que “São também lugares de visibilização dos processos de identificação sociais, políticos e históricos, ideologicamente constituídos (*Ibidem*, p. 128).

Em um estudo desenvolvido por Lagazzi; Osthues; Benayon (2019, p.49-70) em que analisam o funcionamento da paródia, a partir da análise de vídeos que documentam atuações das Tropas de Nhoque, dizem que, na paródia há um jogo entre diferentes formações discursivas, que abre para o descolamento. Segundo os autores,

Ao reatualizar em diferentes formulações, a paródia ressalta a possibilidade do que pode vir a ser de outro modo, ao mesmo tempo chamando o olhar e aguçando a escuta para o que está posto, fazendo com que nos defrontemos com esse mesmo que, muitas vezes, insiste em nos afrontar. (*Ibidem*, p. 54).

A paródia permite a atualização de um discurso anterior, fazendo com que os sentidos se desloquem “[...] entre as fronteiras contraditórias e porosas das formações discursivas”. (*ibidem*, p. 54).

Na paródia, percebemos o já-dito e o controle da memória discursiva através da presença do interdiscurso (ORLANDI, 1999). Portanto percebemos a sustentação do discurso através do já dito que estratifica as formulações já feitas, desencadeando uma história de sentidos e assim faz com que o discurso funcione através do apagamento das vozes de cada formulação particular, que traz o sentido para o sistema do anonimato e da universalidade.

Para maior compreensão sobre a paródia, sentimos a necessidade de entender a relação que há entre paráfrase (retorno) e polissemia (ruptura), para Orlandi (1999), o modo parafrástico é aquilo que retorna aos mesmos espaços do dizer, pois na AD os diversos modos de significação que ocorrem no texto com a sua historicidade são relacionados e, na paráfrase pode-se ver a repetição, a relação que fomenta as diferentes

formações discursivas com a formação ideológica, já a polissemia é o deslocamento, é a ruptura dos sentidos, enfim ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2009, p. 36).

Ainda para Orlandi (2012, p. 38):

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico.

Entendemos a paráfrase, portanto como o regresso aos mesmos lugares dos já ditos e a polissemia como uma interrupção dos modos de significação, proporcionando assim o deslocamento dos sentidos (ORLANDI, 1999). Portanto na parodia há uma relação dicotômica:

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Na AD, observamos como as noções de paráfrases e polissemia estão interligadas na teoria, percebemos que na perspectiva teórica a inquietação entre esses sentidos no meio social, a partir da linguagem como elemento simbólico existente, pois, na paráfrase, encontramos a reformulação e na polissemia a possibilidade de criação de novos sentidos, pois existe um jogo na linguagem o qual concorrem velhos e novos sentidos mostrando a interdiscursividade.

Percebemos a ideologia atravessada dentro do discurso, pois a linguagem não é transparente, há vozes que circulam no meio social, portanto é importante considerar todas essas vozes que ecoam, pois, ao considerarmos as condições de produção, entenderemos os processos que condicionam e são condicionados. (ORLANDI, 2001; 2009).

Desse modo, essa tensão que há entre paráfrase e polissemia demonstra incompletude, pois assim como o sujeito o discurso se reformulam todos os dias, mostrando a produtividade que é regido pelo processo parafrástico que permite repetições

e produção de novos discursos a partir do mesmo, possibilitando o encadeamento discursivo e a criatividade que aponta para a polissemia, relacionando-se a um processo de ruptura no qual novos sentidos são possíveis, no qual a relação dos sujeitos com os sentidos faz-se de outro modo (ORLANDI, 2009; 2012). Segundo a autora, o sentido de

reinterpretação é produzido na paródia, demonstrando resgates de outros dizeres, retratando a língua de forma equivocada e não transparente e a ideologia como um ritual com falhas, a qual faz, com que o sujeito, ao significar, se significa (ORLANDI, 1999)..

Trazemos a seguir duas paródias produzidas pelos alunos para análise, vamos a primeira: “A culpa é dele”.

### Paródia nº 1

<p><b>Amante não tem lar</b> (Marília Mendonça)</p> <p>Só vim me desculpar Eu não vou demorar Não vou tentar ser sua amiga Pois sei que não dá</p> <p>Você vai me odiar Mas eu vim te contar Que faz um tempo <b>Eu me meti no meio do seu lar</b></p> <p><b>Sua família é tão bonita</b> <b>Eu nunca tive isso na vida</b> <b>E se eu continuar assim</b> <b>Eu sei que não vou ter</b></p> <p>Ele te ama de verdade E a culpa foi minha Minha responsabilidade eu vou resolver Não quero atrapalhar você</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não tem lar Amante nunca vai casar</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não vai ser fiel Amante não usa aliança e véu</p> <p>Sua família é tão bonita Eu nunca tive isso na vida</p>	<p><b>A culpa é dele</b> (Alunos)</p> <p>Só vim me desculpar Eu não vou demorar Não vou tentar ser sua amiga Pois sei que não dá</p> <p>Você vai me odiar Mas eu vim te contar Que faz um tempo <b>Que foi que denunciarei</b></p> <p><b>Eu não suportava</b> <b>Ver você nessa vida</b> <b>Se você continuasse assim</b> <b>Você iria morrer</b></p> <p>Ele não te ama de verdade E a culpa não é sua <b>Você vai aprender a viver a sua vida</b> <b>Sem que alguém maltrate você</b></p> <p><b>E o preço que ele vai pagar</b> <b>É de ter te agredido de verdade</b> <b>Ninguém vai respeitá-lo na cidade</b> <b>Disque 180 para denunciar</b> <b>Mais uma mulher você pode ajudar</b></p> <p><b>E o preço que ele vai pagar</b> <b>É de ter te agredido de verdade</b> <b>Ninguém vai respeitá-lo na cidade</b> <b>Disque 180 para denunciar</b> <b>Mais uma mulher você pode ajudar</b></p> <p>Eu não suportava Ver você nessa vida</p>
--	--

<p>E se eu continuar assim Eu sei que não vou ter</p> <p>Ele te ama de verdade E a culpa foi minha Minha responsabilidade eu vou resolver Não quero atrapalhar você</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não tem lar Amante nunca vai casar</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não vai ser fiel Amante não usa aliança e véu</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não tem lar Amante nunca vai casar</p> <p>E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não vai ser fiel Amante não usa aliança e véu</p> <p>Composição: Juliano Tchula / Marília Mendonça</p> <p><a href="https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/amante-nao-tem-lar/">https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/amante-nao-tem-lar/</a></p>	<p>Se você continuasse assim Você iria morrer</p> <p>Ele não te ama de verdade E a culpa não é sua Você vai aprender a viver a sua vida Sem que alguém maltrate você</p> <p>E o preço que ele vai pagar É de ter te agredido de verdade Ninguém vai respeitá-lo na cidade Disque 180 para denunciar Mais uma mulher você pode ajudar</p> <p>E o preço que ele vai pagar É de ter te agredido de verdade Ninguém vai respeitá-lo na cidade Disque 180 para denunciar Mais uma mulher você pode ajudar</p> <p>E o preço que ele vai pagar É de ter te agredido de verdade Ninguém vai respeitá-lo na cidade Disque 180 para denunciar Mais uma mulher você pode ajudar</p> <p>E o preço que ele vai pagar É de ter te agredido de verdade Ninguém vai respeitá-lo na cidade Disque 180 para denunciar Mais uma mulher você pode ajudar</p>
---	--

O título da música a ser parodiada é “**Amante não tem lar**”, que mostra um direcionamento de sentido para a amante. Na paródia, o título é “**A culpa é dele**”, ou seja, a culpa não é sua (da vítima), direcionando para a vítima.

Os primeiros versos da paródia, repetem o mesmo dizer da música de Marília Mendonça, vejamos:

Só vim me desculpar  
Eu não vou demorar  
Não vou tentar ser sua amiga  
Pois sei que não dá  
Você vai me odiar  
Mas eu vim te contar

Os alunos se apropriam quase sempre das mesmas palavras da música “Amante não tem lar”, que vai possibilitar a compreensão das mesmas condições de produção, ou seja, alguém procura uma mulher para pedir desculpa por ter feito alguma coisa que a outra pessoa não gosta. Mas pela AD o processo de produção de sentido está sujeito ao deslize, conforme Orlandi (2005, p. 79),

Falamos a mesma língua, mas falamos diferentes. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.

Compreender o retorno ao mesmo é muito importante, porque na sequência da paródia vamos perceber o deslize, vejamos a sequência discursiva abaixo:

<b>Linha</b>	<b>Amante não tem lar</b>	<b>A culpa é dele</b>
01	Que faz um tempo	Que faz um tempo
02	<b>Eu me meti no meio do seu lar</b>	<b>Que foi que denunciei</b>
03	<b>Sua família é tão bonita</b>	<b>Eu não suportava</b>
04	<b>Eu nunca tive isso na vida</b>	<b>Ver você nessa vida</b>
05	<b>E se eu continuar assim</b>	<b>Se você continuasse assim</b>
06	<b>Eu sei que não vou ter</b>	<b>Você iria morrer</b>

No recorte, podemos ver um deslizamento de sentido da posição sujeito que fala. Na música “Amante não tem lar”, de Marília Mendonça, a posição sujeito de quem diz é a “amante”, que dirige o seu dizer para a esposa. Na paródia, a posição sujeita não é mais a da amante, mas de uma pessoa que faz uma denúncia e se dirige para a mulher que é vítima da violência.

Na linha 02, a amante declara que se meteu no lar da esposa, e na paródia 01, o enunciador diz que foi ele quem denunciou. Interessante é que, na paródia, não dá para definir o sujeito que diz, pode ser uma conhecida, uma vizinha, um parente. Essa indefinição aponta para um gesto de interpretação de que pode ser qualquer um, que não suporta ver a mulher sofrer a violência e denuncia, produzindo um efeito de incluir o leitor à responsabilidade da denúncia. Como descreve a letra da paródia, quem faz a denúncia não aguentava mais ver a vítima sendo espancada, uma vez que ela podia até morrer. Entre uma letra e outra, pode se ver o movimento da língua que se inscreve em

diferentes memórias discursivas, que resulta de diferentes formações discursivas, o da amante e a do (a) denunciante, cada um produzindo sentidos distintos.

Vejam os a próxima sequência discursiva:

Linha	Amante não tem lar	A culpa é dele
07	Ele te ama de verdade	Ele não te ama de verdade
08	E a culpa foi <b>minha</b>	E a culpa <b>não</b> é sua
09	Minha responsabilidade eu vou	<b>Você vai aprender a viver a sua vida</b>
10	resolver	<b>Sem que alguém maltrate você</b>
	Não quero atrapalhar você	
11		<b>E o preço que ele vai pagar</b>
12	E o preço que eu pago	<b>É de ter te agredido de verdade</b>
13	É nunca ser amada de verdade	<b>Ninguém vai respeitá-lo na cidade</b>
	Ninguém me respeita nessa cidade	
14		<b>Disque 180 para denunciar</b>
15	Amante não tem lar	<b>Mais uma mulher você pode ajudar</b>
	Amante nunca vai casar	

Na linha 08 da música, a mudança do pronome pessoal **minha**, ao se referir a amante, para o pronome **sua**, ao se referir à vítima, na paródia, juntamente com o advérbio de negação **não**, produz um deslizamento de sentido de que a culpa do homem não amar a esposa de verdade não é dela (da vítima). Para a AD “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam (ORLANDI, 2007, p. 82), assim, podemos dizer no enunciado **E a culpa não é sua** há um não-dito que clama por sentidos: a culpa é de quem? Esse modo de dizer abre para outras possibilidades de sentido. A culpa é do agressor, do homem, da sociedade machista. Esse efeito de sentido joga com os enunciados seguintes. Em **Você vai aprender a viver a sua vida. Sem que alguém maltrate você**, remete à vida da mulher sozinha, ter a sua liberdade, deixar de viver sob a autoridade de um machista, que pensa que é dono da mulher. Em **Viver a sua vida**, remete à independência da mulher do homem.

E o que fazer com o agressor? Enquanto a amante se culpa e pensa que o preço que ela vai pagar é que nunca será amada de verdade. Na paródia, quem paga o preço é o agressor: **E o preço que ele vai pagar. É de ter te agredido de verdade. Ninguém vai respeitá-lo na cidade**. Como diz Orlandi (2005), há sempre no dizer um não dizer necessário, como a violência contra a mulher é crime, o agressor que foi denunciado vai preso, perdendo a sua credibilidade na cidade, pois “[...] o dizer (presentificação) se sustenta na memória ausência) discursiva (*Ibidem*, p. 83).

Nas linhas 14 e 15, traz o seguinte dizer: **Disque 180 para denunciar. Mais uma mulher você pode ajudar.** O sujeito que denuncia, nesse enunciado, não se dirige mais a vítima da violência, se dirige à sociedade. Faz um chamamento para que a população quando souber/presenciar uma violência contra a mulher deve denunciar, traz presente o canal da denúncia **180**. O imaginário do sujeito aluno é de que as pessoas devem coibir a violência denunciando através do 180 que é uma forma sigilosa e eficiente para poder ajudar as vítimas, pois esse número representa a polícia, a instituição ligada à justiça, um aparelho repressivo do Estado, para manter a ordem na sociedade.

Segundo Orlandi (2007), todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre a paráfrase e a polissemia. Na paródia nº 1, é possível ver esse movimento entre o mesmo e o diferente, não há um sem o outro.

Na paródia nº 1, o sujeito-aluno inicia o seu dizer assentado no mesmo, ou seja, nas mesmas condições de produção da música de Marília Mendonça, em seguida ele promove um deslizamento do sujeito que enuncia, de amante para denunciante, desse modo, já começa a produzir a diferença. Outro deslizamento está em relação à temática, há uma transferência de sentidos, um efeito metafórico de “traição” para “violência contra a mulher”, promovendo uma resignificação, um trabalho com a memória.

Vejamos a outra paródia:

## Paródia nº 2

<b>Trem-Bala</b>	<b>Mulheres e seus direitos</b>
<p>Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si  É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós  É saber se sentir infinito  Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar  Então fazer valer a pena</p>	<p>Eu não aguento mais ver essas mulheres sofrendo assim  E saber que não tem homem que zela por ti  E saber que ela grita, pede socorro e ninguém não está nem aí  E saber que essa vítima é mulher como nós  E saber que nesse país tem homem que a faz chorar  Porque ele bate, espanca e até pode matar  Então, você deve lutar e viver</p>
<p>Cada verso daquele poema sobre acreditar  Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações</p>	<p>Cada verso daquele poema sobre acreditar  Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  É sobre escalar e sentir <b>que o caminho te fortaleceu</b>  <b>É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações</b></p>
<p>E assim ter amigos contigo em todas as situações  A gente não pode ter tudo  Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  Por isso, eu prefiro sorrisos  E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim  Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás</p>	<p>E assim ter amigos contigo em todas as situações  A gente não pode ter tudo  Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  Por isso, eu prefiro sorrisos  E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim  Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás</p>

Segura teu filho no colo Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui Que a vida é trem-bala, parceiro E a gente é só passageiro prestes a partir Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá Segura teu filho no colo Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui Que a vida é trem-bala parceiro E a gente é só passageiro prestes a partir  Composição: Ana Vilela. <a href="https://www.lettras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/">https://www.lettras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/</a>	Segura teu filho no colo Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui Que a vida é trem-bala, <b>parceira</b> E a gente é só passageiro prestes a partir Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá Segura teu filho no colo Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui Que a vida é trem-bala <b>parceira</b> E a gente é só passageiro prestes a partir
---	---

A Análise de Discurso considera que o sentido está em “relação a”, porque como diz Orlandi (1998, 10) “[...] a língua de inscreve na história para significar: quando se fala, mobiliza-se, pois, um saber que, no entanto, não se aprende, que vem por filiação e que nos dá a impressão de ter sempre estado ‘lá’”.

Vamos analisar uma outra sequência discursiva da paródia “Mulheres e seus direitos”:

Linha	Trem Bala	Mulheres e seus direitos
01	Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si	Eu não aguento mais ver essas mulheres sofrendo assim
02	É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti	E saber que não tem homem que zela por ti
03	É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz	E saber que ela grita, pede socorro e ninguém não está nem aí
04	É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós	E saber que essa vítima é mulher como nós
05	É saber se sentir infinito	E saber que nesse país tem homem que a faz chorar
06	Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar	Porque ele bate, espanca e até pode matar
07	Então fazer valer a pena	Então, você deve lutar e viver

Nesta sequência, podemos ver que a paródia nº 2 apropria-se de um discurso de que a vida é muito rápida, representada pelo título da música **Trem Bala**, para a partir desse dizer promover um deslize para o tema “violência contra a mulher”. O título da paródia, **Mulheres e seus direitos**, remete à Lei Maria da Penha. A paródia vai se constituir na tensão entre o mesmo e o diferente, na medida em que se assenta na ideia de que a mulher deve buscar **lutar e viver** (L.07).

Nas linhas de 01 a 07, o sujeito-aluno vai fazer um desabafo, dizendo que não aguenta mais ver o sofrimento da mulher vítima da violência pelo homem. E não é qualquer homem, é aquele que deveria **zelar por ti** (L. 02), que **a faz chorar** (L. 05), ou seja, esse dizer remete ao não dito que significa, o marido, o companheiro da mulher.

No enunciado **E saber que ela grita, pede socorro e ninguém não está nem aí** (L. 03), o gesto de interpretação do sujeito-aluno em relação à violência é denunciar o silêncio da sociedade **ninguém não está nem aí**. Em **E saber que essa vítima é mulher como nós**, critica, em especial as mulheres, que muitas vezes vê a violência **Porque ele bate, espanca e até pode matar**, mas não faz nada, acreditando no discurso impregnado na sociedade do dito popular que diz “Em briga de marido e mulher, não se mete a colher”.

Quando na música **Trem Bala** diz “**Então fazer valer a pena**” (L. 07), o sujeito aluno diz “**Então, você deve lutar e viver**”, podemos ver um deslizamento de sentido. Ele não fala mais com os outros, mas com a vítima da violência. Em **Então, você deve lutar e viver**, o funcionamento da conjunção “então” introduz uma ideia de conclusão para tudo o que foi dito antes: aconselha a vítima da violência, dizendo que ela (a mulher) deve **lutar e viver**. Em outras palavras, esse gesto de interpretação produz um efeito de sentido de que o sujeito-aluno está dizendo à vítima da violência: Lute pelos seus direitos. Denuncie! Vá viver a sua vida, você merece viver!

A partir daí a paródia retorna ao mesmo, o sujeito-aluno se apropria da letra da música Trem Bala, **então, você deve lutar e viver cada verso daquele poema sobre acreditar**. O destaque volta-se para **viver** e **acreditar**, a mulher pode voltar a ter esperança e começar a viver.

Por mais que o restante da paródia se aproprie do mesmo, das palavras da música **Trem Bala**, percebemos que ela ganha outros sentidos, por conta das condições de produção que foram mudadas, o contexto na paródia é a violência contra a mulher. Então, dizeres como “que o caminho te fortaleceu”, “ter morada em outros corações”, “ter amigos contigo”, “Segura teu filho no colo”, “Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui”, “Que a vida é trem-bala, **parceira**”, “E a gente é só passageiro prestes a partir”, ganham sentidos para a mulher vítima da violência, porque lhe mostra um caminho possível de acolhimento.

A Análise de Discurso, no modo como compreende a leitura, leva “[...] em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária” (ORLANDI, 1998, 10), desse modo podemos compreender, na paródia, o que o sujeito-aluno não-diz, mas que constitui os sentidos de suas palavras.

Na paródia, essa relação entre o mesmo e o diferente, a paráfrase e a polissemia, nos remete ao que dizem Lagazzi; Osthues; Benayon (2019),

[...] na paródia, esse espaço de jogo entre diferentes formações discursivas, que potencializa o descolamento e se abre para o deslocamento. Temos aí o trabalho do alhures. Ao reatualizar em diferentes formulações, a paródia ressalta a possibilidade do que pode vir a ser de outro modo, ao mesmo tempo chamando o olhar e aguçando a escuta para o que está posto, fazendo com que nos defrontemos com esse mesmo que, muitas vezes, insiste em nos afrontar.

As diferentes formações discursivas da música e da paródia, conforme os autores é que potencializa o deslocamento e abre para o deslize, para a produção de outros sentidos.

Para AD, o sujeito não é a origem da constituição dos sentidos, uma vez que ele é afetado socio historicamente pelos dizeres já ditos. Assim, para compreendermos os sentidos da paródia, precisamos considerar as condições de produção, os sujeitos e o contexto sócio-histórico. Com o objetivo de analisar as materialidades linguísticas produzidas pelos alunos em seus gestos de interpretação, procuramos verificar se os alunos se constituíram autores de seus textos.

Compreendemos texto discursivamente, constituído pela sua relação com a exterioridade e sua incompletude,

Para a Análise do Discurso (AD), o texto não é um acumulado de sentenças objetivas, mas é passível de sentidos e, estes, ficam à deriva, em busca de gestos de interpretação. Tal entendimento precisa estar atrelado ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, já que o processo de leitura também é efeito da subjetividade do sujeito-leitor que se inscreve na linguagem ao produzir sentidos para o texto. Assim, a leitura que o aluno faz deve perpassar o texto, buscando tecer redes de sentidos a partir dele, e não ser marcado pelo efeito de evidência e de objetividade, já que, ao contrário, não estaríamos abordando a língua em sua materialidade (FERNANDES E RODRIGUES, 2019, p. 107)

Nessa compreensão, constituímos com os alunos um arquivo de leitura sobre o tema violência contra a mulher, a partir da leitura de várias, materialidades significantes para que o aluno constituísse uma memória discursiva sobre esse assunto. Orlandi (1993, p. 40) vai dizer que seria interessante que a escola introduzisse as diferentes formas de linguagem,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, os cinemas, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a

convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola, essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Assim, a partir da leitura do arquivo, a proposta foi de que os alunos escrevessem uma paródia sobre o tema. Como a linguagem se constitui por processos parafrásticos e polissêmicos, assim entendemos que na paródia há um jogo entre o mesmo e diferente. Conforme Fernandes e Rodrigues (2019, p. 107), “Dessa maneira, entendemos que textos e outros dizeres já ditos ganham aspecto de novidade ao serem reestruturados de maneira que produzam algo considerado “inédito”.

Como diz as autoras, não existe texto que seja plenamente parafrástico ou polissêmico, pois ele se marca pela tensão entre o mesmo e o diferente. Como pudemos analisar, nas duas paródias, os sujeitos-alunos apropriam-se dos dizeres das músicas parodiadas, mas promovem a polissemia quando deslizam no processo de significação, uma vez que deslocam para uma outra formação discursiva, permitindo assim a instauração de outros sentidos.

Ao produzirem sentidos sobre a violência contra a mulher eles rompem com a evidência dos sentidos, na medida em que eles remetem o seu dizer ao interdiscurso, historicizando o seu dizer. Remetem a uma memória discursiva sobre a lei de criminalização de violência contra a mulher; a ideologia machista que sustenta a violência; trazem a denúncia (180) como uma forma de se libertar do agressor; bem como diz da possibilidade de vida nova, de independência do homem e de viver e acreditar.

Conforme Orlandi (2006,), a escola deve promover a passagem da função enunciatória para a função autor. Autor é “[...] a função que o “eu” assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (ORLANDI, 2008, 77). É nesse sentido que procuramos trabalhar, criando espaços e significação na sala de aula, introduzindo a leitura de arquivo sobre um determinado assunto, colocando os alunos em uma dada posição discursiva para dizer sobre a violência contra a mulher.

Conforme Zoppi-Fontana (2011, p. 8),

[...] são os gestos de interpretação que configuram tanto as práticas de escrita quanto as de leitura e compreensão de textos. Desta maneira, consideramos que a interpretação é condição de possibilidade da leitura e da escrita: é pela sua relação com determinados sentidos já-ditos, presentes como interdiscurso, que o sujeito pode se constituir em autor do seu texto, assim como em leitor.

A partir das análises pudemos ver o sujeito-aluno se constituir autor de seu texto, imaginariamente, se coloca como fonte e origem do seu dizer, “[...] ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas” (p. 77), e é isso que vai imputar a ele, segundo Orlandi (*Ibidem*), autonomia e responsabilidade.

Exige-se do autor “[...] coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto a forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais, originalidade; relevância e entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’ do seu discurso”. Para ser autor, o aluno deve aprender a lidar com os mecanismos do domínio textual, como descreve Orlandi e com o domínio discursivos, de representar por meio da linguagem o papel social, onde está inserido. Pudemos ver nas paródias isso se constituindo, os alunos assumem o papel social de cidadão para refletir sobre a violência contra a mulher. Segundo Orlandi (*Ibidem*) aprender a se colocar como autor é assumir diante da escola e fora dela um papel social, e para que o sujeito-aluno se colocasse como autor de paródias foi preciso assumir a responsabilização do seu dizer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho com alunos do ensino fundamental foi o de promover a desnaturalização dos sentidos de violência contra a mulher, por meio da leitura e escrita em sala de aula. Para que isso ocorresse foi necessário primeiro um embasamento teórico que provocasse um deslocamento em nossas práticas pedagógicas, com intuito de romper com a repetição mnemônica presente no âmbito escolar e ressignificar o ensino da leitura e escrita.

Desse modo, ao revisitar o percurso que fizemos ao longo de seis meses de prática de linguagem – leitura e escrita –, percebemos que foi possível suscitar outras reflexões sobre o tema da violência contra a mulher a partir da leitura de diferentes materialidades discursivas. Assim como foi possível também (re) significar o trabalho com a leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Mas isso só ocorreu porque nos propomos a compreender a língua na perspectiva da Análise de Discurso, que nos fez olhar para a relação da língua com a história e a ideologia na produção de sentido. Pois, conforme Indursky, “[...] se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda”. (INDURSKY, 2010).

Ao iniciarmos a nossa intervenção na sala de aula, notamos o grande desafio ao perceber o pouco domínio da turma com a leitura e escrita. Foi um desafio duplo, do professor ter que romper barreiras e desenvolver um trabalho diferenciado do que vinha realizando em sala de aula, com uma teoria relativamente nova, que tivemos contato no mestrado e o outro desafio de propor um ensino que possibilitasse ao aluno práticas de leitura e escrita para além das evidências. A perspectiva teórica que adotamos permitiu um trabalho com a língua/linguagem em que professor e alunos promovessem uma ruptura e desestabilização com a leitura e a escrita no ensino e aprendizado com a língua. A partir dos dispositivos teóricos e metodológicos da A.D, intentávamos, repensar a forma a qual os nossos alunos compreendiam e se apropriavam da língua e desta forma, refletirmos também sobre a nossa postura quanto professores.

Buscamos compreender com os alunos o funcionamento discursivo da violência contra a mulher através da leitura de diversas materialidades significantes com a finalidade de dar espaço para todos os gestos de interpretação. Nessa perspectiva, percebemos que deveríamos oferecer condições de produção necessárias para criar

condições para que nossos alunos modificassem a forma de ler e compreender. Pois: “[...] o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto”. (ORLANDI, 2012a, p. 59).

À medida que discutíamos e problematizávamos os sentidos naturalizados sobre a violência contra a mulher, por meio da leitura do texto e sua exterioridade constitutiva, íamos constituindo um pequeno arquivo de leitura sobre o assunto. Assim, percebíamos que através desses processos conseguimos ampliar espaços para a assunção da autoria de nossos alunos a partir da leitura de diversos textos de diferentes materialidades discursivas.

No percurso da intervenção, tivemos alguns percalços, alguns momentos de angústias, pois era muito latente nos depoimentos dos alunos, tanto oral como escrito, o conhecimento na prática dessa violência e era devastador saber que mesmo tão jovens já tinham passado por situações inimagináveis.

Percebemos que na oralidade os alunos apresentavam mais facilidade para expressar suas impressões sobre as leituras realizadas, mas na escrita eram mais contidos. Compreendemos que era fruto de um processo educacional deficiente, pois nessa sala havia alguns alunos que não eram alfabetizados. Nesse sentido, procuramos trabalhar primeiramente práticas de leituras abertas, como as roda de conversa, criando espaços de interpretação na sala de aula, permitindo a polissemia dos sentidos. Tendo em vista que a turma tinha fama de alunos indisciplinados, rebelde, percebemos que precisávamos também trabalhar para elevar a autoestima deles, procurando despertar a vontade de ler e se colocar como sujeitos cidadãos na sociedade. Para isso, foi muito importante envolvê-los em práticas fora da escola, como participação em eventos sobre a violência contra a mulher, como a entrevista com a promotoria e a polícia. Isso modificou a visão que eles tinham sobre esses espaços, como a visão que eles tinham deles mesmos. O trabalho de pesquisa, de leitura e as orientações no contraturno ajudaram nesse processo, bem como o apoio que a própria turma dava, não deixando ninguém desanimar, nem desistir. Era emocionante ver os alunos pararem para ouvir o outro e ter orgulho das pequenas conquistas obtidas.

Do mesmo modo que foi difícil para os alunos manifestarem suas compreensões das leituras, também tivemos muita dificuldade nas práticas pedagógicas para desvincular

dos velhos hábitos de um ensino conteudista. Com o funcionamento da linguagem, compreendemos que essa desestabilização fazia parte do processo, desse modo, fomos instigados a sair do nosso lugar de conforto e romper com muitos outros paradigmas historicamente instituídos na escola.

Depois de um caminho percorrido por várias leituras, os nossos alunos começaram a observar que os sentidos não eram fixos, que os sentidos apresentados hoje na sociedade são decorrentes do contexto histórico social no Brasil e no mundo. No início da intervenção, uma das coisas que nos chamou atenção foi a naturalização com o que os nossos alunos falavam sobre a violência contra a mulher, era uma coisa normal para eles, pois do lugar que eles ocupavam e da forma como eles se identificavam com essa posição, notamos que essa temática mexeu fortemente com eles, por ser uma realidade presente em seu cotidiano.

Trabalhar a linguagem em uma perspectiva discursiva é criar lugar de significação em sala de aula, para que os alunos possam ter espaço para dizer suas impressões sobre os diversos textos que levamos para reflexão. Em outras palavras, é permitir a abertura dos sentidos, permitir que os alunos manifestem suas compreensões. A leitura e a escrita é um processo. O aluno está acostumado com respostas prontas e com os sentidos estabilizados, porque o ensino historicamente é assim constituído. Romper com isso também foi difícil, mas entendemos que foi um processo, e que temos certeza de que conseguimos, em parte, fazer com que eles fossem rompendo a timidez para constituir seus gestos de interpretação, aprendendo a se posicionar frente aos textos, quer para concordar, quer para refutar, problematizando os sentidos, não mais concebidos como verdades, mas passíveis de interpretação.

Ao trazermos para nossas discussões vários tipos de textos, pudemos perceber que é possível deslocar a questão da leitura e da interpretação para outras materialidades discursivas/significantes, uma vez que a transmissão e construção do saber se dá, inevitavelmente, via linguagem. Foi tão bonito ver a autoria deles na apresentação do seminário, foi um desafio tremendo, pois eles surpreenderam a todos, rompendo a imagem que a escola fazia deles. Para desenvolver a escrita foi importante intensificar um trabalho no contraturno de modo que eles conseguissem formular suas compreensões. Na elaboração do produto final, fomos surpreendidos pelo gesto de autoria de nossos alunos, que mostraram, muito fortemente, quando assumiram a responsabilidade pela produção das paródias. Nossos alunos sustentaram sua posição de sujeito-autor do início

ao fim, na produção das paródias, no jogo tenso entre o mesmo e o diferente, como é o modo de funcionamento de todo processo discursivo e vencendo a timidez ao apresentarem à comunidade escolar.

Foi um momento propício para que compreendêssemos que para AD, a autoria é uma posição, uma atitude de fato, o momento em que o sujeito se torna responsável pelo que diz e pelo que não diz, e isso não se dá apenas no texto escrito. Ele se constitui na heterogeneidade, no movimento que o sujeito faz para se marcar e marcar sua posição, ou seja, a autoria se realiza quando há um sujeito que toma a posição de produtor da linguagem, produzindo um efeito imaginário de unidade, começo, meio e fim. (ORLANDI, 2012b).

Vale ressaltar que, desestabilizar nossa prática não foi uma tarefa fácil, muito menos se deu tão rapidamente. Mesmo depois de tantas leituras, não sentíamos autorizadas a nos colocar como analista de discurso, e nem assim nos consideramos, porque para isso sabemos que o processo é longo, nossa escrita aqui se colocou de maneira tímida, porém curiosa, nesse cenário de descobertas e encontros, muitas vezes árduos, lacrimosos, mas no fim, gratificante. Isso não desmerece o nosso trabalho, ao contrário, vemos como um ponto de partida para novos desafios de estudo e pesquisa.

Quanto à professora que desejou desnaturalizar a violência contra a mulher por meio da leitura e escrita em sala de aula, aos poucos, também, foi se deslocando do sujeito pragmático que a constituía, para a compreensão de que o sujeito é afetado sócio e historicamente, por isso compreende o ensino por uma outra perspectiva teórica – a Análise de Discurso –, de modo que considera mais importante o percurso do que a chegada, pois no percurso consegue vislumbrar o processo que deu a si e a seus alunos para a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A LEITURA NA ESCOLA E SUAS FORMAS DE CONTROLE E DE RESISTÊNCIA, [https://www.academia.edu/35896270/A\\_LEITURA\\_NA\\_ESCOLA\\_E\\_SUAS\\_FORMAS\\_DE\\_CONTROLE\\_E\\_DE\\_RESIST%C3%8ANCIA](https://www.academia.edu/35896270/A_LEITURA_NA_ESCOLA_E_SUAS_FORMAS_DE_CONTROLE_E_DE_RESIST%C3%8ANCIA))

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. MEC/ Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.

FERNANDES E RODRIGUES, **Escolhendo um final alternativo, do parafrástico ao polissêmico** 2019, p. 107

F da Rocha Benayon, RS Osthués, S Lagazzi - **Paródia e deslocamento de sentidos: a Tropa de Nhoque entra em cena** - Fragmentum, 2019 p.49-70- [periodicos.ufsm.br](http://periodicos.ufsm.br) pg

FURLAN, C.C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (Org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 1-18.

CASSANO, M. G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis) curso**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan. /Jun. 2003. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/231/253](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/231/253). Acesso em 23 out. 2019.

COMPROMISSO E ATITUDE LEI MARIA DA PENHA. Dados e estatísticas sobre violência contra as mulheres. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br>> Acesso em: 19 ago. 2016.

CORACINI, M. J. F. R. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

GALLO, S. M, L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_81bdbd0631813781ad8fe4ec0b55bac7](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_81bdbd0631813781ad8fe4ec0b55bac7). Acesso em: 19 out. 2018.

HANSEN, F. **Heterogeneidade discursiva**: o atravessamento do outro no processo criativo do discurso publicitário. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI C. Z; PFEIFFER C, C.; LAGAZZI S. (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19 – 29.

INDURSKY, F. A heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, n. 48, v. 24, 2010. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em: 29 set 2018.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, Eni (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2015. p.89-113.

LOURÃO, Bárbara Musumeci *In*: LIMA, Renato Sérgio & RATON, José Luiz. **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. Rio de Janeiro, Contexto, 2019.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.p.40

ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Paráfrase e polissemia**.1998, p.10 e 15

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004. 150 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.30-52.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006. 276 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas SP: Pontes, 2004, p.149

ORLANDI, E. P. **Silêncios: presença e ausência.** 2008. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151976542008000400007&lng=es&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542008000400007&lng=es&nrm=iso). Acesso em 26 de outubro de 2018.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer.** 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2002.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades: teoria e prática.** 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Tradução de Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, 1997a. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990b. pp.61-162.)

PÊCHEUX, Michel. (1969) **Análise Automática do Discurso.** Trad. Eni P. de Orlandi. Em F. Gadet & T. Hak (orgs) **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra Guia do Professor / Hora de Debate. Violência... / Monica G. Zoppi-Fontana 19 de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. 317 p.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 4. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. **Escrita, escritura, cidade.** Campinas: Escritos, LABEURB, UNICAMP, 2002, n. 7, p. 1-33.

PFEIFFER, C. C. **Política linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007, p. 21.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

POSSENTI S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. R. e BARONAS R., (Org.) **Análise do Discurso: as Materialidades do Sentido.** São Carlos: Claraluz, 2007.

ROMÃO. L. M. S. PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & Cia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995, p.12.

SILVA. Mariza Vieira. As cartilhas na sociedade do conhecimento, Entremeios: revista de estudos do discurso. n.8, jan/2014, disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >)

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, Entremeios: revista de estudos do discurso. n.8, jan/2014, disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >)

TELES, M. A. A.; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ZOPPI-FONTANA, M. Práticas discursivas de legitimação e resistência. Hora de debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. 2011. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp. 2011. p. 1-19. Disponível: [http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHER2-Soft-novos%20\(1\).pdf?sequence=3](http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHER2-Soft-novos%20(1).pdf?sequence=3)

WASELFISZ J.J. **Mapa da violência 2015**. Homicídios de mulheres no Brasil. Brasília. 2015. Consultado em 09/02/2019]. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/14487>.

## ANEXOS

### VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A **violência contra a mulher** é todo ato lesivo que resulte em dano físico, psicológico, sexual, patrimonial, que tenha por **motivação principal o gênero**, ou seja, é praticado contra mulheres expressamente pelo fato de serem mulheres.

A violência contra a mulher **pode ser praticada no âmbito da vida privada** em ações individuais, exemplos disso são:

- o assédio
- a violência doméstica
- o estupro
- o feminicídio
- a violência obstétrica

No entanto, a violência contra a mulher também **pode ser praticada como ação coletiva**, é o caso, por exemplo, de políticas estatais de mutilação genital feminina ainda hoje praticada em alguns lugares. A ação coletiva de violência também pode ser praticada por organizações criminosas, como a rede de tráfico de mulheres para prostituição forçada.

**Leia também:** O que é feminismo?

#### História da violência contra a mulher

A violência de gênero, não só enquanto ato físico, mas simbólico de desvalorização e subjugação social da mulher, é um **fenômeno tão antigo quanto a própria humanidade**. Embora se ouça falar de sociedades (lendárias ou não) que eram lideradas por mulheres, a ampla maioria das civilizações foi caracterizada por modelos de poder e liderança masculinos.

Na literatura feminista e mesmo na literatura das ciências sociais, esse fenômeno é definido nas inúmeras abordagens do conceito de patriarcado. Carole Patman (1988), por exemplo, apontou que o **patriarcado é um sistema de poder parecido com o escravismo**.

Isso porque no modelo social patriarcal não existe uma regulação pública sobre a esfera de vida privada, por isso, os desequilíbrios de poder no ambiente doméstico não são passíveis de normatização ou fiscalização pela esfera política. Isso permite que esse modelo seja inteiramente sujeito à vontade e ao arbítrio de quem possui o poderio econômico da esfera familiar, o senhor. Exemplos de **práticas do modelo patriarcal** são a obrigatoriedade da mulher manter relações sexuais com seu marido a despeito da sua própria vontade, a “legítima defesa da honra masculina”, que por muito tempo foi legal e socialmente aceita.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

**No Brasil o patriarcalismo desenvolveu-se a partir da colonização**. As grandes extensões de terra administradas por um chefe de família a quem se subordinavam todos, escravos e livres, que estivessem nos limites territoriais do seu domínio. O patriarca, grande proprietário de terras, chefiava uma família estendida, composta desde parentes consanguíneos até apadrinhados, e cada clã funcionava de forma autossuficiente e independente dos outros.

Nesse contexto, como aponta Nísia Floresta, as mulheres eram privadas do acesso à educação e à cidadania política. Além disso eram extremamente **reprimidas** em sua sexualidade, consideradas irracionais e incapazes, controladas em tudo.



A educadora, intelectual e ativista Nísia Floresta (1810-1885) foi pioneira na defesa do acesso de mulheres brasileiras à educação formal

O processo de urbanização transformou e ressignificou a dominação doméstica:

- até 1827, mulheres não podiam frequentar escolas básicas;
- até 1879, mulheres não podiam ingressar no Ensino Superior;
- até 1932, mulheres não podiam votar;
- até 1962, mulheres casadas precisavam de autorização do marido para viajar, abrir conta bancária, ter estabelecimento comercial, trabalhar e receber herança;
- até 1983, mulheres eram impedidas de praticar esportes considerados masculinos, como o futebol.

A ampliação mais abrangente de direitos das mulheres no Brasil ocorreu somente com a Constituição de 1988.

A questão da **violência doméstica** passou a ser considerada de maneira mais consistente na esfera pública brasileira por meio da criação de conselhos, secretarias de governo, centros de defesa e políticas públicas específicas, **já na década de 1980**. A primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM) foi criada em 1985, em São Paulo, e a principal lei para prevenção e punição da violência doméstica é ainda mais recente, a **Lei Maria da Penha, sancionada em 2006**.

**Veja também: O que é sororidade?**

### **Principais causas da violência contra a mulher**

A violência contra a mulher tem como origem a **construção desigual do lugar** das mulheres e dos homens nas mais diversas sociedades. Portanto, a desigualdade de gênero é a base de onde todas as formas de violência e privação contra mulheres estruturam-se, legitimam-se e perpetuam-se.

A desigualdade de gênero é uma **relação de assimetria de poder** em que os papéis sociais, o repertório de comportamentos, a liberdade sexual, as possibilidades de escolha de vida, as posições de liderança, a gama de escolhas profissionais são restringidas para o gênero feminino em comparação ao masculino.

**As causas, portanto, são estruturais, históricas, político-institucionais e culturais.** O papel da mulher foi por muito tempo limitado ao ambiente doméstico, que, por sua vez, era uma propriedade de domínio particular que não estava sujeita à mesma legislação dos ambientes públicos.

Sendo assim, **a própria mulher era enxergada como uma propriedade particular**, sem direito à vontade própria e sem direito à cidadania forjada nos espaços públicos, não à toa o sufrágio feminino e os direitos civis para mulheres são conquistas recentes em muitos países e ainda não completamente efetivadas em nenhum lugar do mundo.

As situações individuais e cotidianas, como sofrer assédio de rua, ter o comportamento vigiado e controlado, não poder usar certas roupas, ser alvo de ciúme, reprimir a própria sexualidade, são sintomas, e não causas, de violações mais dramáticas, como o estupro e o feminicídio.

A violência doméstica não é exclusivamente fruto de um infortúnio pessoal, de uma má escolha, de azar. Ela tem **bases socioculturais mais profundas**, inclusive as mulheres que rompem a barreira do silêncio e decidem denunciar ou buscar por justiça sentem com muito mais força a reação da estrutura de desigualdade de gênero no desencorajamento, na suspeita lançada sobre a vítima ao invés do agressor.

A causa estruturante, que é a **desigualdade de gênero**, é agravada por outros fatores que também potencializam a vulnerabilidade à violência, tais como a **pobreza, a xenofobia e o racismo**. Embora a violência de gênero atinja todas as mulheres, ela se combina com outros fatores e é sentida de maneira mais dura por mulheres pobres, refugiadas e negras.

### **Tipos de violência contra a mulher**

De acordo com a tipificação da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, são cinco modalidades de violência contra a mulher:

- **Violência física:** qualquer ação que ofenda a integridade ou saúde corporal.
- **Violência psicológica:** qualquer ação que cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação, como: Constrangimento; Humilhação; Ridicularização; Isolamento; Perseguição; Chantagem; Controle etc.

- **Violência sexual:** qualquer ação que limite o exercício dos direitos sexuais ou reprodutivos, como: Coação a presenciar ou participar de relação sexual indesejada; Impedimento do uso de método contraceptivo; Indução ao aborto ou à prostituição etc.

- **Violência patrimonial:** qualquer ação que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos, bens, recursos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho etc.

- **Violência moral:** qualquer ação que configure calúnia, injúria ou difamação.

#### **Violência contra a mulher no Brasil**

O Brasil tornou-se **referência mundial com a Lei Maria da Penha, de 2006**, que, além de propor penas mais duras para agressores, também estabelece medidas de proteção às mulheres e medidas educativas de prevenção com vistas a melhorar a relação entre homens e mulheres. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2018 foram aplicadas cerca de 400.000 medidas protetivas.

Os casos em que a medida protetiva é insuficiente para impedir o feminicídio são percentualmente pequenos, portanto, esse é um **mecanismo eficaz de proteção a mulheres**. Ainda de acordo com o CNJ, correm na Justiça brasileira mais de 1 milhão de processos relacionados à Lei Maria da Penha.



Maria da Penha sobreviveu a duas tentativas de feminicídio, ficou paraplégica e lutou 19 anos por justiça sem que seu agressor fosse punido. [1]

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2018, a **maioria das vítimas** de feminicídio foram **mulheres, negras, com baixa escolaridade** e idade entre 30 e 39 anos, sendo que:

- 61% eram negras;
- 70,7% haviam cursado somente o Ensino Fundamental;
- 76,5% tinham entre 20 e 49 anos.

O panorama apresentado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública é alarmante:

- 1.206 feminicídios
- 263.067 casos de violência corporal dolosa
- 66.041 estupros

As três modalidades de violência contra a mulher são cometidas majoritariamente por homens próximos, da convivência familiar.

Lembre-se de que falamos dos casos notificados. Essas estatísticas significam que, a cada 7 horas, uma mulher é assassinada no Brasil, a cada 2 minutos, há um registro de lesão corporal. Ocorrem 180 estupros por dia no Brasil, mais da metade deles contra meninas menores de 13 anos.

O **Atlas da Violência**, de 2019, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), aponta que num intervalo de 10 anos, **entre 2007 e 2017, o feminicídio praticado no Brasil aumentou 30,7%**.

Outro levantamento feito pelo Instituto Data Senado, Pesquisa Nacional sobre Violência Doméstica e Familiar, revela uma tendência de **mudança no perfil do agressor**. Entre 2011 e 2019, a violência contra mulheres foi praticada em maior percentual pelo atual companheiro, porém, esse perfil demonstrou, nesse intervalo de tempo, uma inclinação à queda. Em 2011, 69% das agressões foram praticadas pelo atual companheiro, em 2019, esse percentual foi de 41%.

Já o número de agressões cometidas por ex-companheiros cresceu, em 2011, eles respondiam por 13% dos casos de violência doméstica, em 2019, eram 39%, tecnicamente empatados com o companheiro atual.

**Acesse também:** Minorias sociais – parcela marginalizada da população

### **Consequências da violência contra a mulher**

A violência contra a mulher é uma das principais formas de **violação de Direitos Humanos** hoje no mundo. É um tipo de violência que pode acometer mulheres em diferentes clivagens etárias, econômicas, étnicas, geográficas etc. A ameaça iminente e mesmo potencial de sofrer essa forma de violência **restringe as liberdades civis das mulheres** e limita suas possibilidades de contribuição econômica, política e social para o desenvolvimento de suas comunidades.

A violência contra a mulher, bem como todas as formas de violência **sobrecarregam sistemas de saúde** dos países. Mulheres que sofrem violência são mais propensas a necessitar de serviços de saúde do que mulheres que não sofrem violência, e, em caso de danos permanentes à integridade física e à saúde mental, elas necessitam de tratamento continuado.

Pesquisa realizada no âmbito da área da saúde aponta que entre as principais consequências sofridas pelas mulheres que passam por situação de violência, estão<sup>[1]</sup>: “sentimentos de aniquilação, tristeza, desânimo, solidão, estresse, baixa autoestima, incapacidade, impotência, ódio e inutilidade”. Entre as doenças que são desenvolvidas, estão:

- obesidade
- síndrome do pânico
- gastrite
- doenças inflamatórias e imunológicas
- mutilações
- fraturas e lesões

Mudanças comportamentais, como:

- insegurança no trabalho
- dificuldade de relacionamento familiar
- dificuldades sexuais e obstétricas
- desenvolvimento do hábito de fumar
- maior propensão a acidentes

Portanto, **as consequências da violência contra mulheres são multidimensionais** e afetam desde o âmbito familiar até o mercado de trabalho e a saúde pública.

#### **Nota**

[1] NETTO, Leônidas de Albuquerque. MOURA, Maria Aparecida V. QUEIROZ, Ana Beatriz A. TYRRELL, Maria Antonieta R. BRAVO, María del Mar P. *Violência contra a mulher e suas consequências*.

#### **Crédito da imagem**

[1] Neusa Cadore / Commons

Por Milka de Oliveira Rezende  
Professora de Sociologia

## UM BREVE HISTORICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

por Sandra Pereira Aparecida Dias

### 1.1. BREVE HISTÓRICO

Desde os tempos bíblicos que a mulher tem passado por gravíssimas violações em seus direitos mais elementares, como direito à vida, à liberdade e a disposição de seu corpo.

Embora não se possa concluir, esta visão de cunho religioso, talvez tenha sido responsável pela disseminação da violência no seio familiar e social. Haja vista, a forma em que são educados pelo casal os meninos e as meninas, fazendo nascer diuturnamente a diferença imposta pelo machismo e pela religiosidade.

Nas sociedades antigas, a mulher tinha pouca expressão, era vista como um reflexo do homem, e tida como objeto a serviço de seu amo e senhor. Também era vista como instrumento de procriação. Enfim, era a mulher a fêmea, sendo por muitas das vezes, comparada mais a um animal do que a um ser humano.

Há pelo menos 2500 anos, alicerçou-se a construção ideológica da superioridade do homem em detrimento da mulher, e conseqüentemente a sua subordinação ao mesmo.

Nas civilizações Gregas, a mulher era vista como uma criatura subumana, inferior ao homem. Era menosprezada moral e socialmente, e não tinha direito algum.

Na Alexandria romanizada no séc. I d.C, Filón, filósofo helenista lançou as raízes ideológicas para a subordinação das mulheres no mundo ocidental. Ele uniu a filosofia de Platão, que apontava a mulher como tendo alma inferior e menos racionalidade, ao dogma teológico hebraico, que mostra a mulher como insensata e causadora de todo o mal, além de ter sido criada a partir do homem.

Na Idade Média a mulher desempenhava o papel de mãe e esposa. Sua função precípua era de obedecer ao marido e gerar filhos. Nada lhe era permitido.

Na Idade Moderna, ao lado da queima de sutiãs em praças públicas, simbolizando a tão sonhada liberdade feminina, vimos também as esposas serem queimadas nas piras funerárias juntas aos corpos dos maridos falecidos ou incentivadas, para salvar a honra da família, a cometerem suicídio, se houvessem sido vítimas de violência sexual, mesmo se a mesma tivesse sido impetrada por um membro da família, um pai ou irmão, que nem sequer era questionado sobre o ato.

Recentemente em Bagdá, embora a Constituição provisória adotada em março de 2004, determine a igualdade entre os sexos, a instabilidade e a violência têm mantido muitas estudantes em casa. Maus tratos à mulheres sem véu e ataques a alojamentos femininos criaram tensão nos campi, e clérigos xiitas e sunitas conservadores preconizam educação separada para homens e mulheres.

Embora exista uma vontade mundial, no sentido de se combater a violência de gênero, o problema encontra-se longe de ser erradicado.

Várias são as espécies de violência contra a mulher. E a história relata-nos que a violência doméstica tem suas raízes alicerçadas de forma a definir o papel da mulher no âmbito familiar e conseqüentemente social. Visa resguardar o homem de forma a não lhe trazer inquietação, garantindo-se assim o poder masculino em uma sociedade patriarcal, cujos valores são passados de pai para filho.

Em se tratando de Brasil a luta contra a violência ao longo do tempo tem alcançado avanços e retrocessos, em nível institucional e governamental.

Vários serviços de proteção foram criados e fechados; as leis são retrógradas e várias mudanças pretendidas não lograram êxitos.

### 1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO – DEFINIÇÃO

A violência de gênero segundo Saffioti “Violência de Gênero é tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir

obediência, subalternidade de um sexo a outro. Trata-se de forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias”

### 1.3. VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Atualmente a violência contra a mulher tem sido denominada como “violência de gênero” esta expressão significa que não são as diferenças biológicas entre os homens e mulheres que determina o emprego da violência contra a mulher, significa que sob os papéis sociais impostos a homens e mulheres, reforçados por culturas patriarcais, se estabelecem as relações de violência entre os sexos.

A violência de gênero é uma das formas mais graves de discriminação em razão do gênero, manifesta-se de diferentes formas, tais como, o estupro, a violência sexual, a prostituição forçada, o assédio sexual nas ruas ou local de trabalho, e violência nas relações do casal, também conhecida como violência doméstica ou familiar. A prática de violência de gênero é uma forma de controlar e reprimir as iniciativas das mulheres.

Compreender o fenômeno da violência contra a mulher é reconhecer a discriminação histórica da mulher, que tem aprofundado as relações de desigualdade econômicas sociais e políticas entre os sexos, onde a mulher ocupa uma posição de inferioridade em relação ao homem.

Ressalvando que a falta de igualdade é que torna a mulher vulnerável à violência e em especial a violência no âmbito doméstico e das relações intrafamiliares, que acarretam sérias e graves consequências não só para o seu desenvolvimento pessoal integral e pleno, comprometendo o exercício da cidadania e dos direitos humanos, mas também para o desenvolvimento econômico e social do país. O custo dessa violência reflete-se em dados concretos.

No mundo, um em cada cinco dias de falta ao trabalho é decorrente de violência sofrida por mulheres em suas casas, a cada cinco anos a mulher perde um ano de vida saudável se ela sofre violência.

No Brasil, 76% dos crimes contra a mulher acontecem dentro de casa e o agressor é o próprio marido ou companheiro, a violência doméstica custa para o país 10,5% do seu PIB, ou seja, 84 bilhões de dólares.

Apesar dos índices mencionados existe uma conspiração do silêncio que cerca essa violência isso impede que dados quantitativos e qualitativos possam melhor revelar a magnitude desse fenômeno que é considerado uma espécie de território fora do alcance da lei.

A violência de gênero é denominada como violência física, sexual e psicológica contra a mulher e é também a manifestação das relações de poder historicamente desiguais estabelecidas entre homens e mulheres. Tem, portanto no componente cultural o seu grande sustentáculo e fator de perpetuação.

### 1.4 GÊNERO

Gênero, parte de uma cultura arcaica que afirma ser o homem superior à mulher, os homens assimilaram este desajuste e passaram a exigir das mulheres total submissão às suas ordens e desordens. A relação homem-mulher é firmada na autoridade masculina, muitas vezes reforçada pela própria mulher. As relações de gênero estão marcadas pela relação de poder onde prevalecem o conceito de subordinação dos recursos e bens familiares, aumentando assim seu poder de decisão e domínio sobre a mulher.

### 1.5. PRINCIPAIS FORMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica, segundo alguns autores é resultado de agressão física ao companheiro ou companheira. Na maior parte das vezes, porém, a vítima é uma mulher, e o agressor, tem com ela uma relação de poder, seja ele justo e necessário ou ditatorial.

A expressão ‘violência contra a mulher se refere a qualquer ato de violência que tenha por base o gênero, e que resulta ou pode resultar em dano ou sofrimento de natureza física, sexual ou psicológica. Coerção ou privação arbitrária da liberdade quer se reproduzam na vida prática ou privada, podem ocorrer como formas de violência’”. (IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, China, 1996).

A violência contra a mulher é uma expressão abrangente, abarca a violência física, psíquica e sexual, que ocorre no espaço doméstico.

Conceitualmente, a violência física ocorre quando há uma ação destinada a causar dano físico a outra pessoa, produzindo lesões corporais, interna e/ou externa, com a utilização de agentes lesivos que podem ser analisados sobre diferentes aspectos tais como classificação de ação e lesões resultantes.

Maria Amélia Azevedo define a violência física ou, mais especificamente, o espancamento como sendo [...] exacerbação de um relacionamento hierárquico entre sexos: a violência masculina é um exercício perverso de dominação do macho sobre a fêmea.

A violência psicológica é toda ação ou omissão destinada a produzir dano psicológico ou sofrimento moral a outra pessoa, como sentimento de ansiedade, insegurança, frustração, medo humilhação e perda de autoestima.

A violência doméstica produz vários danos e desequilíbrios humanos, levando a sociedade à reprodução do mesmo comportamento machista, além de causar várias espécies de transtorno à vítima, dificultando, e, até impossibilitando sua reintegração ao trabalho e a escola, além de incentivar a fuga pelas drogas e o suicídio.

A violência doméstica é uma das formas mais comuns de violação dos direitos humanos e também a mais praticada. Não existem fronteiras, por tratar-se de um fenômeno mundial. Disseminada em todas as camadas sociais, independente de raça, religião, etnia ou grau de escolaridade. É a violência perpetrada contra a mulher no seio da família por membro desta. Pode ser definida segundo duas variáveis: quem agride, onde agride. Para que a violência sofrida por uma mulher esteja enquadrada na categoria “doméstica” é necessário que o agressor seja algum familiar seu, pessoa que frequente sua casa, ou cuja casa ele frequentava, ou pessoa que more com ela – namorado, noivo, amigo, agregado, etc. O espaço doméstico, portanto, torna-se a segunda variável, delimitando o agressor como pessoa que tem livre acesso a ele.

Várias são as formas de violência praticada contra a mulher e constitui crime. O agente trata-se de pessoa de sua estreita convivência e que tem acesso ao espaço doméstico.

### **Violência contra mulheres, violência doméstica e violência de gênero: qual a diferença?**

Neste 08 de março comemorou-se mais um Dia Internacional das Mulheres. Quem conhece a origem da data, sabe que em nada se relaciona com os clichês de flores e bombons que vem tentando transformá-lo em mais um dia de comércio que direciona vendas de produtos para um determinado público, com estímulo à troca de presentes compulsórios. Trata-se, sim, de refletir sobre onde faltam avanços para que se continue a construir a igualdade entre os gêneros.

E um dos pontos mais frequentemente abordados é a questão da violência: não faltam números a indicar que mulheres ainda são alvo de violências específicas, dentro e fora de casa.

Mas para poder analisar a questão – e com isso propor soluções – é importante sabermos exatamente do que se fala, para que os discursos não se tornem mera retórica com palavras de ordem vazias.

Por isso entendo ser importante refletirmos sobre as diferenças entre violência contra mulheres, violência doméstica e violência de gênero. Não é preciosismo acadêmico: nomear as distintas formas de violência permite às suas vítimas o reconhecimento de suas demandas com todas as suas peculiaridades e possibilita elaborar as melhores políticas para seu combate.

Podemos começar com as definições legais: o Direito brasileiro contempla duas definições legais relativas à violência contra mulheres. A mais conhecida é aquela contida na Lei Maria da Penha:

*Art. 5º: Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:*

*I – no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;*

*II – no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;*

*III – em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.*

*Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.*

Em 2015, é inserida no Código Penal a previsão legal do feminicídio, como modalidade do homicídio qualificado:

*Homicídio qualificado*

*§ 2º Se o homicídio é cometido:*

*(...)*

*Feminicídio*

*VI – contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:*

*Pena – reclusão, de doze a trinta anos.*

*§ 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:*

*I – violência doméstica e familiar;*

*II – menosprezo ou discriminação à condição de mulher.*

Mas para os pontos que pretendo abordar hoje, creio ser relevante apontar uma questão comum a ambas as definições legais, e que, a meu ver, limitam a compreensão de um fenômeno social mais amplo: tanto a Lei Maria da Penha quanto a qualificadora do feminicídio associam a violência contra a mulher à violência doméstica. O termo “gênero”, por sua vez, é simplesmente suprimido da definição legal de feminicídio, e (mal) substituído pelo inespecífico e incompreensível termo “razões da condição de sexo feminino”.

Por serem nesse sentido formuladas e sendo atualmente as únicas previsões legais específicas relativas à violência contra mulheres, tenho tido a percepção de se fazer uma confusão entre os termos violência contra as mulheres, violência de gênero e violência doméstica. Porém, trata-se de situações distintas. Vamos analisar?

Antes de mais nada, vamos delimitar o que estamos chamando de “violência”. Acredito que uma parcela expressiva das pessoas associe o termo à violência física, que podemos descrever como uma forma de coerção exercida sobre o corpo de uma pessoa para castigar, disciplinar ou subjugar. Sempre foi expressão de poder. Tanto é assim que por volta do século XVIII as Revoluções Liberais e suas declarações de direitos terão como uma das principais demandas retirar do soberano o poder sobre o corpo do súdito. É neste contexto que corpo deixa de ser objeto de poder para ser direito do indivíduo – aliás, é o primeiro direito civil, o que nos dá pistas importantes para pensar por que determinadas populações (mulheres, negros, crianças, detentos, homossexuais etc.) continuaram a sofrer mais violência física do que outras até os dias de hoje.

Mas a violência também pode ser simbólica, correspondendo a uma forma de coerção exercida pela fabricação de crenças no processo de socialização. Constroem-se social e culturalmente ideologias a respeito dos lugares sociais de cada grupo de pessoas, e as condições de participação social de cada um desses grupos passam a se basear na herança dessas crenças, diferentes para cada grupo. É também, portanto, expressão de poder, e das mais eficazes, pois conta com a adesão dos dominados que também compartilham dessas crenças sobre seu lugar social – são as situações que permitem conclusões presentes no senso comum, tais como afirmar que “negros são racistas”, ou que “mulheres são machistas”. Na verdade, o que se quer dizer com isso é que mesmo as pessoas que se encontram em um lugar social marcado pela violência

simbólica são socializadas dentro desta ideologia, e por isso aprendem que essas crenças são “corretas”, sem perceber o quanto é prejudicial para si mesmas.

Bem, delimitado aqui o que entendo por “violência”, vamos retomar um (dentre outros possíveis) brevíssimo conceito de “gênero”: podemos descrever o termo como o conceito associado às características (físicas, intelectuais, emocionais etc.) esperadas das pessoas de cada um dos sexos. Varia em cada época, lugar e cultura.

Temos com isso, portanto, que a violência de gênero (que pode ser física ou simbólica), relaciona-se com padrões de crença sobre lugares e papéis sociais decorrentes do gênero.

Portanto: não é exclusiva de mulheres. Se mulheres sofrem violência de gênero em casos de abuso sexual em transportes públicos (pois tem a ver com considerar o corpo feminino um objeto de sujeição masculina, o que corresponde a uma determinada crença sobre feminilidade e sobre os corpos das mulheres – e os lugares onde eles podem estar), homens podem estar sofrendo violência de gênero quando se envolvem em conflitos interpessoais fatais e acidentes de carro (afinal, “não levar desaforo pra casa” e “dirigir feito macho” dizem muito sobre a crença em um determinado modelo de masculinidade extremamente lesivo para pessoas que performatizam o gênero masculino), que são as principais causas de morte externas para homens jovens.

E como se pode identificar a violência de gênero (ou qualquer outra forma de discriminação)? Um bom exercício é observar uma dada situação social e inverter papéis: se houver estranhamento pelo não cumprimento de uma expectativa do que aconteceria com aquela pessoa naquela situação, significa que há ali lugares sociais pré-determinados culturalmente. Ou seja: todos compartilham socialmente esta noção, e, portanto, “todo mundo sabe” que “as coisas são assim”.

“Motivo” é o que move a ação, é o que a justifica e a legitima. E o que podemos dizer sobre algumas expectativas socioculturais sobre mulheres, que sejam motivadoras/legitimadoras de violência?

Vejam alguns dados na “*pesquisa Violência contra a mulher: o jovem está ligado?*”, na qual foram entrevistadas pessoas de 16 a 24 anos de todo o Brasil, 51% dos entrevistados concordaram que “*a mulher deve ficar com poucos homens*” e 41% concordaram que “*a mulher que tem relações sexuais com muitos homens não é para namorar*”.

Já a pesquisa *Tolerância social à violência contra as mulheres* constatou que, para 26% dos entrevistados “*mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas*”, e espantosos 58% concordaram que “*se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros*”.

Qualquer tipo de violência não existe de pôr si só, nem é descolada de um determinado contexto histórico, social e cultural: o ato violento é sempre antecedido de condutas discriminatórias, as quais são praticadas com fundamento em julgamentos preconceituosos, que, por sua vez são formulados nas mentalidades das pessoas em razão das ideologias em que estamos inseridos. Se alguém acredita, por exemplo, que mulheres dão causa a ataques sexuais por conta de um determinado comportamento (ideologia), julgará negativamente qualquer mulher que tenha um comportamento associado a esta ideologia (preconceito) e não a terá em seu círculo de relacionamentos pessoais ou deixará de contratá-la para uma atividade profissional (discriminação) ou até mesmo praticará um ataque sexual (violência) – e tudo pela motivação de gênero.

Ao universo jurídico, cabe identificar onde ocorrem essas violências, e quais as suas potencialidades para, ao menos, minimizar seus efeitos. E também reconhecer seus limites: se o Direito dispõe de instrumentos para punir a discriminação e a violência, a ideologia e preconceito que as sustentam somente podem ser combatidas pelo debate amplo e persistente, única arma para sua desconstrução.

***Maíra Zapater*** é graduada em Direito pela PUC-SP e Ciências Sociais pela FFLCH-USP. É especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Escola Superior do Ministério Público de São Paulo e doutoranda em Direitos Humanos pela FADUSP. Professora e pesquisadora, é autora do blog *deunaty*.

Foto: Fernando Frazão/Agência Brasil

## **Considerações Sobre a Violência de Gênero e Violência Doméstica Contra a Mulher**

Publicado por Defensoria Pública de Mato Grosso

José Naaman Khouri

A violência de gênero está caracterizada pela incidência dos atos violentos em função do gênero ao qual pertencem as pessoas envolvidas, ou seja, há a violência porque alguém é homem ou mulher. A expressão violência de gênero é quase um sinônimo de violência contra a mulher, pois são as mulheres as maiores vítimas da violência.

Assim, o ponto nevrálgico deste artigo, destaca-se a implementação da Lei 11.340/06, a chamada Lei Maria da Penha, a qual define violência doméstica ou familiar contra a mulher como sendo toda ação ou omissão, baseada no gênero, que cause morte, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial, no âmbito da unidade doméstica, da família e em qualquer relação íntima de afeto, em que o agressor conviva ou tenha convivido com a agredida.

Partindo da premissa da violência de gênero e da importância da Lei Maria da Penha neste país, o objetivo principal é identificar os elementos que compõem as relações de gênero (características atribuídas a cada sexo pela sociedade) contra a Mulher.

A violência doméstica e conjugal vem sendo debatida cada vez mais na atualidade, e tem sido frequentemente investigada inclusive no contexto acadêmico, com particularidade no âmbito da Psicologia e do Direito.

Ao tentarmos explicar a violência contra mulheres no contexto doméstico, iremos nos deparar com um grande número de diferentes perspectivas. Ou seja, isto demonstra o quanto esta questão é complexa e possui multifacetadas.

O debate sobre os mecanismos de combate à violência de gênero não é novo, já tendo sido experimentadas em diferentes alternativas. Em meados dos anos 80 houve uma reorientação geral do trabalho policial no âmbito da (violência conjugal), em especial no Canadá e nos Estados Unidos, se estendendo a outros países, sendo reconhecidas três possibilidades básicas de encaminhamento em tais casos: a mediação por terceiro/Justiça Restaurativa; a separação do casal/Justiça de Família; e ainda a prisão do agressor/Justiça Penal.

Com referência às relações das mulheres com o mundo do direito, Sabadell (2008) salienta que há algumas décadas pesquisadoras oriundas dos movimentos de mulheres começaram a estudar a possível contribuição do sistema jurídico para a perpetuação das violações dos direitos da mulher. Surgiram, assim, estudos que realizavam tanto leituras internas, relativas à estrutura do direito positivo, como leituras externas, relativas à eficácia e às relações entre o direito e a cultura machista/sexista.

Salientando as dificuldades para o enfrentamento da violência doméstica contra a mulher, a autora supracitada lembra os limites do direito para resolver o problema.

Esses limites tornam-se claros com a eficácia secundária das normas que combatem no papel a violência doméstica e também no fato de que a eventual punição do agressor quase nunca resolve o problema de forma satisfatória para a mulher, e por que não dizer para a sociedade?

Em importante estudo sobre o papel do sistema judiciário na resolução dos conflitos de gênero, Izumino (2004) conclui, seguindo hipótese elaborada a partir de outros estudos, que a Justiça, ao julgar os casos que lhe são apresentados, pauta-se não apenas pelo crime e a presença de elementos que comprovem sua ocorrência (autoria, materialidade e os vínculos pertinentes a esses dois aspectos), mas por dispositivos extralegais que se referem aos comportamentos sociais das vítimas e de seus agressores.

Em relação aos casos que envolveram conflitos de gênero, os papéis sociais são sempre referenciados às instituições família e casamento e aos aspectos definidores desses papéis sociais nessas instâncias: sexualidade feminina e trabalho masculino.

O fenômeno da violência doméstica e conjugal é emblemático, logo, difícil de resolver partindo de uma perspectiva única. O conflito de gênero que está por trás da violência doméstica não pode ser tratado pura e simplesmente como matéria criminal. O retorno do rito ordinário do processo criminal para apuração dos casos de violência doméstica não leva em consideração a

relação íntima existente entre a vítima e o acusado, não considera a pretensão da vítima nem mesmo seus sentimentos e necessidades.

É possível pensar, a partir das reflexões e da pesquisa realizada, que o mais adequado seria lidar com a questão da violência de gênero fora do sistema penal, radicalizando a aplicação dos mecanismos de mediação, realizada por pessoas devidamente treinadas e acompanhadas de profissionais do Direito, Psicologia e Assistência Social.

A Lei Maria da Penha tem como foco principal criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar. Em outras palavras, tornam-se imprescindíveis ações voltadas à atenção e ao cuidado de vítimas e também de agressores nos casos de violência doméstica, trazendo contribuições de diferentes campos do conhecimento na busca da resolução dos conflitos de gênero.

'Saímos da ditadura do masculino para a ditadura de um feminino estereotipado. Um feminino que nega tudo o que é feminino.' (Janaína Paschoal, 'Mulher e Direito Penal', Coordenadores: Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal, Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 3.)

O Plenário do Supremo Tribunal Federal julgou procedente, na sessão do último dia 09 de fevereiro, por maioria, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4424) ajuizada pela Procuradoria-Geral da República quanto aos artigos 12, inciso I; 16; e 41 da Lei Maria da Penha. Na mesma sessão, agora por unanimidade, os Ministros acompanharam o voto do relator da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 19, Ministro Marco Aurélio, e concluíram pela procedência do pedido a fim de declarar constitucionais os artigos 1º, 33 e 41, da Lei Maria da Penha.

Devemos frisar que a lei em comento não contém nenhum novo tipo penal, apenas oferece um tratamento penal e processual diferenciado para as infrações penais já elencadas em nossa (exagerada) legislação. De toda sorte, entendemos delicada e perigosa a utilização, em um texto legal de natureza penal e processual penal (e gravoso para o indivíduo), de termos tais como 'diminuição da autoestima', 'esporadicamente agregadas', 'indivíduos que são ou se consideram aparentados', 'em qualquer relação íntima de afeto', etc., etc.

Assim diz Paulo Freire, 'só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.'

Nada mais justo do que a tutela penal diferenciada para hipossuficientes, mas sem ferir a **Constituição Federal** e aos princípios dela decorrentes e inadaptáveis.

Observemos o entendimento de Naele Ochoa Piazzeta quando afirma que 'corretas, certas e justas modificações nos diplomas legais devem ser buscadas no sentido de se ver o verdadeiro princípio da igualdade entre os gêneros, marco de uma sociedade que persevera na luta pela isonomia entre os seres humanos, plenamente alcançado.'

Willis Santiago Guerra Filho, 'princípios como o da isonomia e proporcionalidade são engrenagens essenciais do mecanismo político-constitucional de acomodação dos diversos interesses em jogo, em dada sociedade, sendo, portanto, indispensáveis para garantir a preservação de direitos fundamentais, donde poderemos incluí-los na categoria, equiparável, das 'garantias fundamentais'.'

Está clara a impropriedade técnica do termo 'renúncia', pois se o direito de representação já foi exercido (tanto que foi oferecida a denúncia), obviamente não há falar-se em renúncia; certamente o legislador quis referir-se à retratação da representação, o que é perfeitamente possível, mesmo após o oferecimento daquela condição específica de procedibilidade da ação penal.

Diferentemente da regra estabelecida no art. 25 do Código de Processo Penal, a retratação da representação pode ser manifestada após o oferecimento da denúncia, desde que antes da decisão acerca de sua admissibilidade. Neste ponto, duas observações: primeiro a lei foi mais branda com os autores de crimes praticados naquelas circunstâncias, o que demonstra de certa forma uma incoerência do legislador.

Ora, se a intenção era reprimir com mais ênfase este tipo de violência, por que aumentar o prazo para a retratação da representação? Por ser mais benéfica para o autor do crime a possibilidade de retratação em tempo maior que aquele previsto pelo art. 25, CPP.

Tratando-se de norma processual penal material, e sendo mais benéfica, deve retroagir para atingir processos relativos aos crimes praticados anteriormente à vigência da lei (data da ação ou omissão - arts. 2º. e 4º. do Código Penal).

Entendo que a retratação deve ser necessariamente formal (formalizada), o mesmo não ocorrendo com a representação, que como sabemos, dispensa maiores formalidades (sendo este um entendimento já bastante tranquilo dos nossos tribunais e mesmo da Suprema Corte).

O prazo para o oferecimento da representação (bem como o dies a quo) continua sendo o mesmo (art. 38, CPP). Ademais, é perfeitamente válida a representação feita perante a autoridade policial, pois assim permite o art. 39 do CPP.

A retratação deve ser um ato espontâneo da vítima (ou de quem legitimado legalmente), não sendo necessário que ela seja levada a se retratar por força da realização de uma audiência judicial.

Como, então, tratar diferentemente autores de crimes cuja pena máxima aplicada não foi superior a quatro anos, se atendidos os demais requisitos autorizadores da substituição (art. 44 do Código Penal)?

Assim, acusados por crimes como furto, receptação, estelionato, apropriação indébita, peculato, concussão, etc., podem ser beneficiados pela substituição da pena privativa de liberdade por prestação pecuniária ou multa. Já um condenado por uma injúria ou uma ameaça (pena máxima de seis meses), estará impedido de ser beneficiado pela substituição, caso tenha praticado aqueles delitos contra uma mulher, em situação de violência doméstica e familiar. Estamos diante de um verdadeiro absurdo; as violações aos referidos princípios constitucionais estão claras como a luz solar.

Nos leciona Sebastián Melo, 'sendo o Direito Penal um instrumento de realização de Direitos Fundamentais, não pode prescindir do princípio da proporcionalidade para realização de seus fins. Esse princípio, mencionado com destaque pelos constitucionalistas, remonta a Aristóteles, que relaciona justiça com proporcionalidade, na medida em que assevera ser o justo uma das espécies do gênero proporcional. Seu conceito de proporcionalidade repudia tanto o excesso quanto a carência. A justiça proporcional, em Ética e Nicômaco é uma espécie de igualdade proporcional, em que cada um deve receber de forma proporcional ao seu mérito. Desta forma, para Aristóteles, a regra será justa quando seguir essa proporção. Nas palavras do filósofo grego em questão, a sua igualdade proporcional representa uma 'conjunção do primeiro termo de uma proporção com o terceiro, e do segundo com o quarto, e o justo nesta acepção é o meio-termo entre dois extremos desproporcionais, já que o proporcional é um meio termo, e o justo é o proporcional'.

Do exposto, entendo que os arts. 17 e 41 da Lei nº. 11.340/2006, além do inciso III do art. 313 do Código de Processo Penal, não devem ser aplicados, pois, apesar de normas vigentes formalmente (porque aprovadas pelo Poder Legislativo e promulgadas pelo Poder Executivo), são substancialmente inválidas, tendo em vista a incompatibilidade material com a Constituição Federal. Não é demais lembrarmos que 'não se pode interpretar a Constituição conforme a lei ordinária (gesetzeskonformen Verfassunsinterpretation). O contrário é que se faz.'

José Naaman Khouri é Defensor Público do Estado e atua na 1ª Vara Especializada de Violência Doméstica contra a Mulher.

**Fonte:** Assessoria de Imprensa

<https://dp-mt.jusbrasil.com.br/noticias/3021506/artigo-consideracoes-sobre-a-violencia-de-genero-e-violencia-domestica-contra-a-mulher>

## Violência contra a mulher

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.



Delegacia de Defesa da Mulher em Tupã, São Paulo, Brasil



Um membro da polícia religiosa do Talibã batendo em uma mulher afegã em Cabul, em agosto de 2001.

A **violência contra a mulher** é todo ato que resulte em morte ou lesão física, sexual ou psicológica de mulheres, tanto na esfera pública quanto na privada.<sup>[1]</sup> Às vezes considerado um crime de ódio,<sup>[2][3][4]</sup> este tipo de violência visa um grupo específico, com o gênero da vítima sendo o motivo principal. Este tipo de violência é baseado em gênero, o que significa que os atos de violência são cometidos contra as mulheres expressamente porque são mulheres.<sup>[5]</sup>

A violência contra a mulher pode enquadrar-se em várias categorias amplas, que incluem a violência realizada tanto por "indivíduos", como pelos "Estados". Algumas das formas de violência perpetradas por indivíduos são: Estupros, violência doméstica ou familiar, assédio sexual, coerção reprodutiva, infanticídio feminino, aborto seletivo e violência obstétrica, bem como costumes ou práticas tradicionais nocivas, como crime de honra, feminicídio relacionado ao dote, mutilação genital feminina, casamento por rapto, casamento forçado e violência no trabalho, que se manifestam através de agressões físicas, psicológicas e sociais.<sup>[5]</sup> Algumas formas de violência são perpetradas ou toleradas pelo estado, como estupros de guerra, violência sexual e escravidão sexual durante conflitos, esterilização forçada, aborto forçado, violência pela polícia e por autoridades, apedrejamento e flagelação. Muitas formas de violência contra a mulher, como o tráfico de mulheres e a prostituição forçada, muitas vezes são perpetradas por organizações criminosas.<sup>[6]</sup>

No Brasil a Lei Nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Essa lei é complementada pela Lei Maria da Penha como mais um mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, com medidas mais efetivas (penais) para o seu controle além do dimensionamento do fenômeno. Embora a notificação e investigação de cada agravo em si já proporcione um impacto positivo para reversão da impunidade que goza o agressor, de certo modo, defendido por uma tradição cultural machista além de naturalmente ser um instrumento direcionador das políticas e atuações governamentais em todos os níveis como previsto na legislação em pauta.

A notificação compulsória das agressões contra a mulher foi resultado da constelação de que a ausência de dados estatísticos adequados, discriminados por sexo sobre o alcance da violência dificulta a elaboração de programas e a vigilância das mudanças efetuadas por ações públicas, conforme explícito na Plataforma de Beijing/95 (parágrafo 120).<sup>[7]</sup> O Brasil tanto é signatário da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, Pequim, 1995 como da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, Belém do Pará, (1995).

## História



Qui aime bien châtie bien.

Uma ilustração de Jean Ignace Isidore Gérard, *Cent Proverbes* (1845), intitulado "*Qui aime bien châtie bien*" ("Quem ama bem, castiga bem"). Um homem espancando uma mulher é mostrado na parte de trás.



Queima de bruxas, com as outras mantidas presas



Cerimônia Sati (uma prática hindu pela qual uma viúva se imola na pira funerária de seu marido)



Raio-X dos pés de lótus, China.

A história da violência contra as mulheres permanece vaga na literatura científica. Isto é em parte porque muitos tipos de violência contra as mulheres (especificamente estupro, agressão sexual, e violência doméstica) são sub-notificados, muitas vezes devido a normas sociais, tabus, estigmas e a natureza sensível do assunto.<sup>[8][9]</sup> É amplamente reconhecido que, até hoje, a falta de dados confiáveis e contínuos é um obstáculo para formar uma imagem clara da violência contra as mulheres.<sup>[10]</sup>

Embora a história da violência contra as mulheres seja difícil de rastrear, é claro que grande parte da violência foi aceita, tolerada e até legalmente sancionada.<sup>[11]</sup> Temos exemplos da lei romana, que deu aos homens o direito de castigar suas esposas, até a morte,<sup>[12]</sup> a queima de bruxas, que foi tolerada tanto pela igreja como pelo estado,<sup>[11]</sup> e o *common law* inglês do século XVIII que permitia a um homem punir sua esposa usando uma vara "não mais larga do que o polegar". Esta regra para a punição das esposas prevaleceu na Inglaterra e na América até o final do século XIX.<sup>[11]</sup>

A história da violência contra as mulheres está intimamente relacionada com a visão histórica das mulheres como propriedade e um papel de subserviência de gênero.<sup>[13]</sup> As explicações sobre patriarcado e de um sistema mundial global ou status quo em que as desigualdades de gênero existem e são perpetuadas são citados para explicar o escopo e a história da violência contra as mulheres.<sup>[9][10]</sup>

Segundo a ONU, "não há uma região do mundo, nenhum país e nenhuma cultura em que a liberdade das mulheres da violência tenha sido assegurada".<sup>[10]</sup> Várias formas de violência são mais prevalentes em certas partes do mundo, muitas vezes em países em desenvolvimento. Por exemplo, a violência relacionada ao dote, como a queima da noiva, é associada a Índia, Bangladesh, Sri Lanka e Nepal. O Ataque com ácido também está associado a esses países, bem como no sudeste asiático, incluindo Camboja. Crimes de honra está associado ao Oriente Médio e ao Sul da Ásia. Mutilação genital feminina é encontrada principalmente em África, e em menor medida no Oriente Médio e em outras partes da Ásia. Rupto de noiva é encontrado em Etiópia, Ásia Central e Cáucaso. O abuso relacionado ao pagamento do preço da noiva (como violência, tráfico e casamento forçado) está relacionado a partes da África Subsaariana e Oceania.<sup>[14][15]</sup>

Certas regiões não estão mais associadas a uma forma específica de violência, mas essa violência era comum até muito recentemente nesses lugares; isto é verdade para crimes de honra no Mediterrâneo e no Sul da Europa.<sup>[16]</sup> Por exemplo, em Itália, antes de 1981, o Código Penal prevê circunstâncias atenuantes em caso de homicídio de uma mulher ou seu parceiro sexual por razões relacionadas à honra, prevendo uma sentença reduzida.<sup>[17]</sup>

Invocando cultura para explicar formas específicas de violência contra a mulher corre o risco de aparecer para legitimá-las. Há também debate e controvérsia sobre as maneiras pelas quais as tradições culturais, costumes locais e expectativas sociais, bem como várias interpretações religiosas, interagem com práticas abusivas.<sup>[10][18]</sup> Especificamente, alguns estados e grupos sociais justificam em sua cultura certos atos violentos contra as mulheres alegando defender suas tradições. Essas justificativas são questionáveis, precisamente porque as defesas são geralmente expressas por líderes políticos ou autoridades tradicionais, não pelas pessoas realmente afetadas.<sup>[10]</sup> A necessidade de sensibilidade e respeito da cultura é um elemento que também não pode ser ignorado; Assim, um debate sensível se seguiu e está em andamento.

Também houve uma história de reconhecimento dos efeitos nocivos desta violência. Na década de 1870, os tribunais dos Estados Unidos deixaram de reconhecer o princípio da *common law* de que um marido tinha o direito de "castigar fisicamente uma esposa errante".<sup>[19]</sup> O primeiro estado a rescindir este direito foi o Alabama em 1871.<sup>[20]</sup> No Reino Unido, o direito de um marido infligir um castigo corporal moderado em sua esposa para mantê-la "dentro dos limites do dever" foi removido em 1891.<sup>[21][22]</sup>

Nos séculos XX e XXI e, em particular, desde a década de 1990, houve uma maior atividade nos níveis nacional e internacional para pesquisar, conscientizar e defender a prevenção de todos os tipos de violência contra as mulheres.<sup>[10]</sup> Na maioria das vezes, a violência contra as mulheres foi enquadrada como uma questão de saúde, e também como uma violação dos direitos humanos. Um estudo em 2002 estimou que pelo menos uma em cada cinco mulheres no mundo tinha sido abusada fisicamente ou sexualmente por um homem em algum momento de suas vidas, e que "a violência baseada no gênero representa tanto a morte como a doença em mulheres com idades compreendidas entre 15 e 44 anos como câncer, e é uma causa maior de doenças que a malária e os acidentes de trânsito combinados."<sup>[23]</sup>

Certas características da violência contra as mulheres emergiram da pesquisa. Por exemplo, os atos de violência contra as mulheres geralmente não são episódios únicos, mas estão em curso ao



longo do tempo. Na maioria das vezes, a violência é perpetrada por alguém que a mulher conhece, não por um estranho.<sup>[9]</sup> A pesquisa parece fornecer provas convincentes de que a violência contra a mulher é um problema grave e generalizado em todo o mundo, com efeitos devastadores sobre a saúde e o bem-estar das mulheres e crianças.<sup>[10]</sup>

#### Efeito sobre a sociedade

Um mapa-múndi que mostra os países por nível de segurança física das mulheres, 2011

De acordo com um artigo no *Health and Human Rights Journal*,<sup>[24]</sup> independentemente de muitos anos de defesa e envolvimento de muitas organizações de ativistas feministas, a questão da violência contra as mulheres ainda "continua sendo uma das formas mais difundidas de violações dos direitos humanos em todo o mundo."<sup>[25]</sup> A violência contra as mulheres pode ocorrer nas esferas pública e privada e em qualquer momento da vida. Muitas mulheres estão aterrorizadas com essas ameaças de violência e isso influencia essencialmente suas vidas para que sejam impedidas de exercer seus direitos humanos; por exemplo, temem contribuir social, econômica e politicamente para o desenvolvimento de suas comunidades. Além disso, as causas que desencadeiam a violência contra a mulher ou a violência de gênero podem ir além da questão do gênero e partir para a questões de idade, classe, cultura, etnia, religião, orientação sexual e área geográfica específica de suas origens.

É importante salientar que, além da questão das divisões sociais, a violência pode também se estender para as questões de saúde e tornar-se uma preocupação direta do setor de saúde pública.<sup>[26]</sup> Um problema de saúde como a AIDS é outra causa que também leva à violência. As mulheres que têm infecções por HIV / AIDS também estão entre os alvos da violência.<sup>[25]</sup> A Organização Mundial de Saúde informa que a violência contra as mulheres coloca um fardo indevido nos serviços de saúde, como as mulheres que sofreram violência são mais propensas a precisar de serviços de saúde e a um custo maior, em comparação com as mulheres que não sofreram violência.<sup>[27]</sup> Outra declaração que confirma a compreensão da violência contra a mulher como uma questão de saúde significativa é aparente na recomendação adotada pelo Conselho da Europa, a violência contra as mulheres na esfera privada, em casa ou violência doméstica, é o principal motivo de "morte e deficiência" entre as mulheres que enfrentaram violência.<sup>[25]</sup>

Além disso, vários estudos mostraram um vínculo entre o tratamento pobre das mulheres e a violência internacional. Estes estudos mostram que uma das violências mais prediletas inter e intranacional é o maltrato das mulheres na sociedade.<sup>[28][29]</sup>