

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

DOUGLAS NERIS SOUZA

MULHERES NA VIDA, NA ARTE, NAS CIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA TRABALHO COM FEMINISMOS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

ASSIS
2021

DOUGLAS NERIS SOUZA

MULHERES NA VIDA, NA ARTE, NAS CIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA TRABALHO COM FEMINISMOS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Dra. Luciane de Paula

Bolsista : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

S729m Souza, Douglas Neris de
Mulheres na vida, na arte, nas ciências e na
educação: protótipo de ensino para trabalho com
feminismos nas aulas de língua portuguesa / Douglas
Neris de Souza. Assis, 2021.
241 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Luciane de Paula

1. Dialogismo. 2. Feminismo. 3. Ensino - Aspectos
sociais. 4. Kahlo, Frida. 5. Amaral, Tarsila do. I. Título.

CDD 370.193

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: MULHERES NA VIDA, NA ARTE, NAS CIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA TRABALHO COM FEMINISMOS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTOR: DOUGLAS NERIS DE SOUZA

ORIENTADORA: LUCIANE DE PAULA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. GRENISSA BONVINO STAFUZZA (Participação Virtual)
Departamento de Letras / UFG/Catalão

Profa. Dra. MARIA DA PENHA CASADO ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Letras / UFRN/Natal

Assis, 27 de maio de 2021

*A todos os professores que fazem de suas salas
espaço de resistência e re-existência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu amado companheiro Leandro pelas trocas produtivas, pela compreensão e por me apoiar em cada momento dessa jornada.

Agradeço aos meus pais, Salvador e Laide, por acreditarem e sempre me incentivarem a não desistir de meus objetivos.

Agradeço as minhas amigas, Rosiane, Helen e Lilian por cada troca e pelas discussões sobre nossas pesquisas.

Agradeço aos amigos que conquistei no PROFLeTRAS, em especial à Gabriela Fabris, por ter transformado a jornada mais acessível e acolhedora.

Agradeço as minhas alunas e alunos e as escolas os quais me permitiram tratar de nossas questões na formulação desta pesquisa.

Agradeço a minha orientadora, Luciane de Paula, pela paciência, pelas orientações e pela compreensão dedicada a mim e ao meu tema. Agradeço por acreditar em um protótipo que trate de temas tão relevantes em sala. Agradeço ainda aos integrantes do GED, em especial Laura e Josiani, por sempre permitirem diálogos e trocas fortuitas.

Agradeço às professoras Grenissa e Maria da Penha pelas contribuições no exame de qualificação, elas tornaram meu trabalho maior e construído pelo diálogo. Agradeço também pela leitura do trabalho final na defesa dessa dissertação e pelas contribuições dadas ao protótipo de ensino, foi um momento muito especial ter essas mulheres fortes como vozes em diálogo.

Agradeço a todos os professores do PROFLeTRAS, pelo carinho e respeito com que lidam com o programa.

Por fim, “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, instituição que agradeço por viabilizar a realização desta pesquisa e do protótipo de ensino.

“As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas. ”

(Marielle Franco)

RESUMO

SOUZA, Douglas Nérís. Mulheres na vida, na arte, nas ciências e na educação: protótipo de ensino para trabalho com feminismos nas aulas de língua portuguesa. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2021.

Esta pesquisa, desenvolvida dentro do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras-UNESP) e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), busca alinhar o trabalho com gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010a; 2010b; 2016; BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 1995; MEDVÍDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2013, 2017) no ensino de língua portuguesa à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2013) e à elaboração e análise de um protótipo de ensino (ROJO, 2012, 2013; 2017) destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo. O protótipo de ensino aborda a presença das multissemioses no ensino de língua portuguesa, com enunciados (obras) de e sobre Frida Kahlo, pintora mexicana expoente do feminismo e do surrealismo-mágico na América Latina, em aproximação ao expoente brasileiro da pintura do mesmo período, Tarsila do Amaral. Os enunciados de Tarsila do Amaral – “A Negra” (1923), “Maternidade” (1932) e “Operários” (1933) e de Frida Kahlo – “Umas facadinhas de nada” (1935), “Mi Nana y Yo” (1937), “As duas Fridas” (1939) e “O veado ferido” (1946), são compreendidos em diálogo com outros enunciados na construção e compreensão de pressupostos dos feminismos, e têm a finalidade de abordar os diferentes processos de constituição das identidades sociais feitas dentro e fora do espaço escolar. Condicionado a isso, conceitos-chave advindos da teoria de Bakhtin e seu Círculo alicerçam a análise verbivocovisual (PAULA, 2017a; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) na compreensão dos enunciados como um todo e que engendram discursos dentro e fora da sala de aula. Diante de medidas protetivas que suspenderam as aulas presenciais no ano de 2020, a proposta de intervenção foi adequada a uma pesquisa teórica e à proposição de um protótipo de ensino, pensado ao professor, com a intenção de aproximar o ensino de língua portuguesa a temas feministas. O resultado da pesquisa é um material didático digital interativo (PDF-navegável) (ROJO, 2012), constituído de vários protótipos de ensino (ROJO, 2012; 2013; 2017), intitulado *As asas que eu quero!* A proposta objetiva discutir e refletir a formação das identidades de gênero a partir do cotejo entre vida, arte e ciência. Como protótipo é digital, o material é adaptado às tecnologias e ao uso das multimodalidades. O

material didático digital *As asas que eu quero!* é uma via à discussão das diferenças e identidades sociais em sala de aula, buscando práticas transformadoras que visem à pedagogia dos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Feminismos. Protótipos de ensino. Frida Kahlo. Tarsila do Amaral.

ABSTRACT

SOUZA, Douglas Nérís. Women in life, art, science, and education: A teaching prototype to work with feminisms in Portuguese classes. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2021.

This research, developed within the Professional Master's Program in Letras (ProfLetras-UNESP) and with the scholarship from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES), seeks to align the work with speech genres (BAKHTIN, 2000; 2016) in the teaching of the Portuguese language to the pedagogy of multi-courses (ROJO, 2013) and the elaboration and analysis of a teaching prototype (ROJO, 2012, 2013; 2017) for students in the 8th year of Elementary School in two public schools in the state of São Paulo. The teaching prototype addresses the multisemiosis presence in Portuguese teaching, with statements (works) by and about Frida Kahlo, a Mexican painter exponent of feminism and magical surrealism in Latin America, approximating to the Brazilian exponent of painting from the same period, Tarsila do Amaral. Pictorial statements of Tarsila do Amaral – “A Negra” (1923), “Maternidade” (1932) e “Operários” (1933); and from Frida Kahlo – “Umas facadinhas de nada” (1935), “Mi Nana y Yo” (1937), “As duas Fridas” (1939) and “O veado ferido” (1946), are understood in dialogue with other statements in the construction and understanding of assumptions of feminisms and have the purpose of addressing the different processes of constitution of social identities. Key concepts from Bakhtin's theory and his Circle support the verbivocovisual analysis (PAULA, 2017a; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) in understanding the statements as a whole and that generate speeches inside and outside the classroom. The proposal was adequate for theoretical research and the proposition of a teaching prototype designed for the teacher to draw Portuguese language teaching closer to feminist themes. The result is an interactive digital teaching material (a navigable PDF) (ROJO, 2012), consisting of several teaching prototypes (ROJO, 2012; 2013; 2017), entitled *The wings I want!* The proposal aims to discuss and reflect the formation of gender identities based on the comparison between life, art, and science. As the prototype is digital, its material is adapted to technologies and the use of multi modalities. The digital teaching material *The wings I want!* is a way to discuss differences and social identities in the classroom, seeking transformative practices aimed at the pedagogy of multi-tools.

KEYWORDS: Dialogism. Feminisms. Teaching prototypes. Frida Kahlo. Tarsila do Amaral.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre mentalidades	129
Tabela 2 – Organização metodológica da Unidade 1 do MDDI As asas que eu quero!	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – GNL: Diagrama Pedagogia dos multiletramentos	134
Figura 2 – Fotograma da prancheta de edição do Canva.....	139
Figura 3 – “A Negra”, de Tarsila do Amaral (1923) - óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm.....	149
Figura 4 – “Mi nana y yo”, de Frida Kahlo (1937) - óleo sobre tela, 35 cm x 39 cm.....	149
Figura 5 – “O Veado Ferido”, de Frida Kahlo (1946) - óleo sobre tela, 30 cm x 22 cm	152
Figura 6 – "As duas Fridas", Frida Kahlo (1939) - tinta a óleo, 1,73 m x 1,73 m	153
Figura 7 – "Umas facadinhas de nada", de Frida Kahlo (1935) - tinta a óleo, 30 cm x 40 cm	153
Figura 8 – “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933) - óleo sobre tela, 150 cm x 230 cm ...	154
Figura 9 – "Maternidade", de Tarsila do Amaral (1938) - óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm .	156
Figura 10 – Capa e Apresentação do MDDI As asas que eu quero!	158
Figura 11 – “E eu, não sou uma mulher?” (Unidade 1)	160
Figura 12 – “E eu, não sou uma mulher?” (Unidade 1)	160
Figura 13 – Seção Arte e vida (Unidade 1)	161
Figura 14 – Seção Arte e vida (Unidade 2)	162
Figura 15 – Item A gente começa assim (Unidades 1, 2 e 3)	164
Figura 16 – Seção Vamos conversar (Unidade 1)	165
Figura 17 – Seção Vamos conversar (Unidade 2)	166
Figura 18 – Seção Vamos conversar (Unidade 3)	167
Figura 19 – Seção Compreendendo textos (Unidade 1)	168
Figura 20 – Seção Direto do vc-tube (Unidade 2).....	169
Figura 21 – Seção Direto do vc-tube (Unidade 3).....	170
Figura 22 – Seção Produzindo discursos	171
Figura 23 – Seção Contrapondo (Unidade 1)	172
Figura 24 – Seção Contrapondo (Unidade 2)	173
Figura 25 – Seção Contrapondo (Unidade 3)	174
Figura 26 – Leitura e mais leituras (Unidade 1).....	175
Figura 27 – Leitura e mais leituras (Unidade 2).....	177
Figura 28 – Compreendendo textos (Unidade 2).....	178
Figura 29 – Quem tem medo do feminismo (Unidade 1).....	179
Figura 30 – Língua e linguagem (Unidade 1).....	180
Figura 31 – Língua e linguagem (Unidade 2).....	181

Figura 32 – Língua e linguagem (Unidade 3).....	182
Figura 33 – Em tempo de diálogos... (Unidade 1).....	183
Figura 34 – Em tempo de diálogos... (Unidade 2).....	184
Figura 35 – Em tempo de diálogos... (Unidade 3).....	185
Figura 36 – Seção de encerramento: As asas que queremos	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 CONTEXTO: LUGARES DE CONFRONTO E INTERAÇÕES DIALÓGICAS.....	21
2.1 “Não me Kahlo” – um olhar sobre os silenciamentos no currículo escolar	21
2.2 “Minha voz uso para dizer o que se cala”: do professor ao professor-pesquisador	31
2.3 “No seu lugar”: lugares de constituição – a cidade de Monte Mor; o jardim Moreira e a escola Moreira	37
2.4 “Outra vez...no seu lugar”: lugares de constituição – A cidade de Capivari, o jardim Santa Rosa e a escola Laura	40
2.5 Quem Somos?! – Os alunos-sujeitos em seus lugares de fala.....	45
2.6 “Nada é absoluto, tudo se move”: Por que Frida Kahlo e Tarsila do Amaral?!	50
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3.1 “Que Língua(gem) é essa” – a concepção de linguagem sob a filosofia bakhtiniana	56
3.2 “Concretos e prenes de respostas” - conceitos do Círculo sobre enunciado/enunciação	63
3.3 Os Gêneros do discurso	69
3.4 “Não-Oficial” – um olhar sobre ideologias que sustentam e reproduzem o que somos	72
3.5 “Carnavalização feminista” – diálogos críticos de transformações e renovações.....	76
4 METODOLOGIA: PRINCÍPIOS DA INTERAÇÃO VIVA E DINÂMICA ENTRE DISCURSOS	85
4.1 Dialogismo – reações às palavras de outrem e as promessas de novas respostas	86
4.2 A Verbivocovisualidade na filosofia bakhtiniana	93
4.3 Cotejo - enunciados que dialogam e assumem sentidos novos	99
4.4 Em construção de uma pedagogia antissexista.....	105
5 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: AS NOVAS FORMAS QUE INSTITUEM OS PROCESSOS DE SE LETRAR	114
5.1 Protótipos de ensino para o ensino de Língua Portuguesa	125
5.2 Organização do protótipo “ <i>As asas que eu quero</i> ”: noções de web currículo e a reconfiguração da pesquisa.....	131
5.3 “ <i>As asas que eu quero</i> ” e as vivências dos multiletramentos.....	136

6 PENSANDO UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA: O MDDI “AS ASAS QUE EU QUERO!” NA COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS	144
6.1 “Quem tem medo dos feminismos?” – um olhar carnavalizado sobre as obras do protótipo de ensino	146
6.2 “Abram as janelas, eu quero... Falar” – análises e engajamentos do material didático “ <i>As asas que eu quero!</i> ”	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “NÃO SEREMOS INTERROMPIDOS”	188
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

A linguagem é o fenômeno que dá corpo as constituições e construções sociais fundamentais às identidades, frente a isso a presença de vozes sociais e a garantia de valores socioideológicos democráticos igualitários são essenciais a formação dos sujeitos sociais na aprendizagem e usos de uma língua. Diante disso, as instituições que estruturam a sociedade não devem privilegiar discursos em detrimento de outros, não devem silenciar a construção social de identidades plurais, impedindo a presença das diferentes vozes sociais, intrínsecas ao sujeito em sua constituição como um ser de linguagem.

Entendemos que a escola, como instituição social, representa, em suas práticas pedagógicas, a ideologia de uma minoria – ideias de sujeitos que se estabelecem por poder político e/ou econômico, formando grupos que exercem seus poderes materializados na e pela linguagem em relação a construção social. Assim, a partir de Althusser (1985), a escola é uma organização constituída a partir de uma ideologia, e reproduz essa ideologia com suas práticas ao aplicar um currículo ou partes dele, permitindo que conceitos e normas reprodutoras da hierarquia social se imponham em suas práticas de ensino, e por consequência imponham discursos que destoam das experiências e realidades das comunidades presentes no ambiente escolar. Tal imposição ainda cria espaços de silêncio e de marginalidade a temas sociais necessários a construção de uma escola plural, como é o caso dos feminismos em sala de aula. Pensar a relação entre arte, ciência e a vida, com o objetivo de reconfigurar práticas de ensino de língua portuguesa, permite-nos observar como materiais didáticos são perpassados por discursos reprodutores de visões racistas, machistas e sexistas, que limitam a compreensão do outro e de si.

As reflexões trazidas neste trabalho não são apenas para se pensar uma outra didática, mas ao entendermos as práticas de ensino de língua como atos responsivos, a partir dos escritos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, propomos uma prática de ensino de língua que tome o enunciado como um todo, em todas as suas dimensões (verbivocovisual)¹ na compreensão e

¹ A noção de verbivocovisualidade tem sido desenvolvida por Paula desde 2014 e aprofundada em seu projeto de pesquisa em andamento. Alguns primeiros resultados começam a ser publicados (2017, 2018, 2019, 2020). Esta concepção não aparece com esta nomenclatura nas obras bakhtinianas, mas, como faz o Círculo ao mobilizar concepções de um campo a outro (por exemplo, da música, da física ou da biologia para os estudos da linguagem, casos, respectivamente, de polifonia, tom, voz, ritmo, forças centrípetas e centrífugas e organismo vivo, por exemplo), Paula, na esteira de outros pesquisadores (como Brait, com a composição do binômio verbo-visual), toma o termo verbivocovisual da literatura (usado pelo grupo Noigandres, com base em Joyce, também num outro

produção de sentidos. Desse entendimento, a proposta busca outras teorias, como a *dos multiletramentos* (CAZDEN; COPE; KALANTZIS; FAIRCLOUGH; GEE; KRESS; LUKE; MICHAELS; NAKATA, 1996; ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2013; 2017) para uma intervenção-reflexão sobre quais caminhos a escola pode percorrer no desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto escolar e fora dele.

Para tal intervenção, o *corpus* da pesquisa é formado por protótipos de ensino (ROJO, 2012; 2013; 2017), que buscam por enunciados verbivocovisuais (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017) de Tarsila do Amaral; “*A Negra*” (1923), “*Maternidade*” (1932), “*Operários*” (1933), e de Frida Kahlo – “*Umas facadinhas de nada*” (1935), “*Mi Nana y Yo*” (1937), “*As duas Fridas*” (1939), “*O veado ferido*” (1946) e Frida Kahlo ações que impliquem em uma resposta responsável dada pelo sujeito frente à alteridade. Respostas trazidas do cotejo destes enunciados e que permitem diálogo com a diferença de enunciados, de discursos e de identidades sociais que coexistem dentro e fora da sala de aula.

Do princípio de que a escola é um dos lugares em que o currículo exerce sua força repressiva e opressora na constituição das identidades sociais, temos que o currículo escolar cumpre seu papel na reprodução (LOURO, 2000; SILVA, 2013) de discursos e ideologias historicamente dominantes, e que essas reproduções são materializadas em conteúdos tidos como necessários aos indivíduos de uma sociedade. O currículo imposto à escola, sem uma discussão democrática e, portanto, sem a representatividade dos sujeitos, dos diferentes saberes e, por vezes, da diversidade nas formas de ensino, materializa pela e na linguagem a reprodução das desigualdades das classes sociais. Pelo pensamento do Círculo de Bakhtin (1995; 2010a; 2016; 2017) podemos assumir a centralidade do texto/enunciado na materialização das desigualdades e dos embates feitos pelos diferentes grupos. Esse embate traz questões, e é sobre uma delas que a pesquisa se detém a responder, - o como tratar a identidade e a diferença no ambiente escolar? Do questionamento, compete estabelecer um diálogo entre teorias, para a constituição de uma visão teórico-metodológica que embase uma intervenção não preconceituosa e não cerceadora das vozes sociais presentes na escola e fora dela.

Esse entendimento adentra aos conceitos de identidade e diferença (SILVA, 2013) como inseparáveis a produção das identidades sociais, ou seja, nossas identidades são construídas por processos de nomear o que somos conforme uma norma e usarmos tal norma para analisar e

contexto, para conceituar a poesia concreta em sua máxima potência) como metáfora da concepção de linguagem bakhtiniana da tridimensionalidade da linguagem.

descrever o outro como o diferente. Tal visão sobre identidade e diferença, como intrínsecas ao processo de formação do sujeito, parte de ecos do conceito de alteridade de Bakhtin (2010a), que define que o meio social tenso das relações dialógicas, portanto o outro, define e organiza a compreensão que *eu* tem de sua identidade. O diálogo com Silva (2013), se amplia ao conceito de identidade de Louro (1997; 2000; 2006) que define os sujeitos possuidores de “identidades plurais, múltiplas” (LOURO, 1997, p. 24), identidades que se transformam e desse modo, constituem uma identidade social instável e inacabada. Como vemos, da teoria bakhtiniana de alteridade em diálogo com teorias socioconstrucionistas, a identidade social diz respeito aos aspectos do sujeito e a imagem social desse sujeito, ou seja, o reflexo e a refração baseados na sua pertença a um determinado grupo social, com todos os valores socioideológicos associadas a compreensão e a produção de uma identidade social (SILVA, 2013). Tais aspectos são mutuamente associados à produção da diferença, de modo que a identidade e a diferença são compreendidas em um processo íntimo de significação do *Eu* para o *Outro* e do *Outro* para o *Eu*. Os ecos da teoria bakhtiniana sobre alteridade e constituição do sujeito são o que permitiram a pesquisa se aproximar aos feminismos. A aproximação teórica entre a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2010a; 2010b; 2016; BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 1995; VOLÓCHINOV, 2013, 2017) e a produção social da identidade e das diferenças (LOURO, 1997; MOITA-LOPES, 2002; SILVA, 2013) traz o diálogo com pressupostos sobre o sujeito feminista (BUTLER, 2016), o qual é socialmente construído na e pela linguagem, e envolve nessa construção o corpo atrelado à identidade.

Essas reflexões, precisamente, postas na compreensão dos enunciados e dos discursos, produzidos por práticas de ensino, pelas relações com o conhecimento e com o outro, permitem identificar formas da reprodução de um sistema econômico e de suas ideologias no material didático utilizado por alunos do 8º ano das redes municipais de educação das cidades de Monte Mor e de Capivari (São Paulo). E dessa observação sob a reprodução de discursos que constituem as identidades sociais, buscou-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem a criação de uma outra forma arquitetônica para a atividade de ensino de língua, proposta como uma outra forma de se trabalhar a língua envolvendo as relações sociais e a compreensão do outro nesse processo. Com isso, a proposta de intervenção consiste num material didático digital interativo e prototípico (ROJO, 2012; 2017), o qual baseia-se na pedagogia dos novos multiletramentos (ROJO, 2013; 2015) e trata de temas feministas, com uma abordagem crítica a questões racializadas, questões de identidade de gênero e de sexualidade, compreendendo como essas se interseccionam e influenciam compreensão dos discursos, e consequentemente, a compreensão de nossas identidades sociais. O material proposto centra-se não no reconhecer a diversidade

textual e diversidade de vozes apenas, mas em trazer um olhar sobre a verbivocovisualidade (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017), teoria que tem origem nos estudos bakhtinianos, e que compreende os gêneros do discurso como enunciados concretos que assumem no e pelo diálogo relações de sentidos internas, em presença das variadas (multi) semioses que os constituem, e das relações com outros enunciados, em diferentes contextos e situações de interação discursiva. Para tanto, a criação de um protótipo de ensino com a perspectiva verbivocovisual nos permite analisar e utilizar alguns enunciados de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral de modo interativo, e tal proposta adaptada a interatividade foge a máxima de tratar os enunciados - “A Negra” (1923), “Maternidade” (1932), “Operários” (1933); “Umas facadinhas de nada” (1935), “Mi Nana y Yo” (1937), “As duas Fridas” (1939), “O veado ferido” (1946), como pretextos para um texto verbal, uma vez que a multiplicidade cultural e a riqueza (multi) semiótica no processo de produção e compreensão implica a compreensão responsiva que é tanto social quanto discursiva de suas potencialidades internas e externas. A compreensão e o estudo do enunciado como um todo, e os modos do todo se relacionar a outros enunciados de outros contextos, devem ter presença no ambiente escolar e nas aulas de língua portuguesa, já que trata do estudo da língua em sua tridimensionalidade.

Os enunciados de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral são trazidos como parte da compreensão socioideológica do corpo, do gênero, dos diferentes lugares sociais que as mulheres ocupam, e tal compreensão assume sentidos amplos ao partir-se desse ponto para se questionar a construção de todas as identidades sociais. A intenção do protótipo é traçar práticas de ensino de língua privilegiadas pela interação discursiva formada por outros enunciados, outros discursos e outros sujeitos, a fim de representar a multiculturalidade e multiplicidade social feitas pela linguagem, e que estão inclusas na escola.

Conectar a arte à vida, casa-se perfeitamente à produção de protótipos de ensino, pois como propõe Rojo (2012; 2017) estes favorecem a adoção de um webcurrículo e à formação do aluno para os novos multiletramentos, contemplando os múltiplos letramentos (ROJO, 2009) e os letramentos vernaculares e dominantes (ROJO, 2009). Somado a isso, a proposta se consolida por letramentos que tanto ensinam novas formas de leitura e escrita, como inserem o sentido de prática social, de que enquanto estamos trabalhando sobre essas novas formas também estamos constituindo o que somos, como seres de linguagem.

Dessa maneira, o propósito é potencializar as capacidades individuais dos alunos para que se percebam enquanto sujeitos únicos, mas atravessados por diferentes vozes e identidades sociais. Objetivos que se almejam alcançar pelo uso das multissemioses, da leitura da arte na

vida e da vida na arte, para questionar e sermos questionados das representações que construímos de nossas identidades sociais.

Tendo em vista os objetivos acima elencados, o presente trabalho está organizado, em seis partes. A introdução se apresenta com o propósito de situar o leitor sobre o referencial teórico-metodológico para efetivação dos objetivos da pesquisa, bem como, aborda a construção do corpus da pesquisa e dos resultados pretendidos. Assim conceitos-chave estudados e tratados por Bakhtin e seu Círculo; como *ideologia*, *enunciado*, *alteridade*, e sobretudo, a *concepção de língua(gem)*, em suas dimensões verbivocosuais, são brevemente abordados com intuito de trazer um panorama geral ao leitor/professor sob a perspectiva de linguagem que atravessa a pesquisa e os protótipos de ensino. Os escritos sobre a pedagogia dos *Multiletramentos* (ROJO, 2012; 2013; 2017), em constante relação com a *verbivocovisualidade* (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017), perpassam a elaboração do material didático como referenciais teórico-metodológicos, e são trazidos como entendimento ao *corpus*, pois a compreensão de linguagem verbivocovisual é o que permite construirmos um olhar sobre o ensino de língua portuguesa, a partir de obras de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo. Somam-se a isso, as críticas sociais, proporcionadas pelas *teorias feministas* e teorias sobre identidade social, que apresentam ‘ecos’ e possibilidades de aproximações ao conceito de dialogismo, que ao nosso ver atravessa de modo constitutivo tais pensamentos. São esses pressupostos que alicerçam a proposta, centrada na criticidade dos sujeitos, os quais ao utilizarem o material didático e os protótipos de ensino, nas aulas de língua portuguesa, podem explorar e analisar a diversidade semiótica e cultural para a formação de sua compreensão social, com sentidos a própria identidade. Os protótipos de ensino, com isso, visam que a voz de cada aluna, aluno e *alunx* faça se presente, em diálogo as vozes das mulheres que dão sentido à intervenção.

Considerando os expostos, no segundo capítulo, intitulado *Contexto*, há uma breve discussão sobre os silenciamentos causados pelo currículo as práticas de ensino plurais. E segue-se a apresentação, com uma abordagem do lugar de fala do professor em se percurso como professor-pesquisador, traçando aspectos íntimos e sociais na formação desses lugares de fala. Na continuidade, aborda-se o contexto escolar, que conclama a pesquisa e o protótipo de ensino como respostas as questões sociais enfrentadas por alunas e alunos na escola e fora dela. Há em sequência a constituição dos lugares sociais, apresenta-se a escola, a comunidade, ou seja, o *locus* de convívio entre as vozes sociais de alunos-sujeitos e do professor-pesquisador. Por fim, o capítulo explica os motivos de se usar enunciados verbivocovisuais para o trabalho com feminismos em sala de aula, escolhas feitas a partir de duas expoentes das artes do século

XX, Tarsila do Amaral e Frida Kahlo, vale ressaltar que tanto Frida quanto Tarsila não foram artistas feministas, mas que foram mulheres à frente de seu tempo (Tarsila encarou o desquite e a anulação de seu casamento por anos [1904 a 1913] em uma época completamente avessa e conservadora em relação ao casamento, e Frida vivenciou experiências de uma educação não focada nos padrões de mulher de seu tempo e lugar). E que ademais de suas vivências, as quais o feminismo se apropria como referência a comportamentos de vanguarda para a época, cada uma à sua maneira e em seu contexto sócio-histórico-cultural, suas vidas, vividas de uma maneira vanguardista, é que constitui a compreensão de comportamentos feministas. A escolha dessas duas autoras-criadoras não se vale apenas de suas vividas e pela maneira como vivenciaram comportamentos a frente de seus momentos históricos; escolheu-se tais mulheres como ponto de diálogo pela compreensão sócio-histórica que fizeram da figura feminina em suas sociedades e da condição de respostas que seus enunciados assumem na contemporaneidade.

No segundo capítulo, as concepções bakhtinianas de filosofia da linguagem são o fio condutor da pesquisa e do produto, concepções como: a) *Concepção de linguagem da perspectiva dialógica*; b) *o conceito de enunciado e enunciação, na visão do Círculo de Bakhtin*, c) *O dialogismo e a construção de sentidos feita pelos gêneros do discurso*; d) *a formação das ideologias pela visão bakhtiniana*; e) *a crítica carnalizada das ideologias dominantes*, formam o entendimento teórico e metodológico desta pesquisa. Considerando as condições de produção do material didático e dos protótipos de ensino, o quarto capítulo apresenta o dialogismo como referencial metodológico na construção do *corpus* da pesquisa, tal conceito-chave atravessa todo o material e a proposta de intervenção, e envolve as relações dialógicas no processo de compreensão responsiva de qualquer enunciado. Atado a isso, a concepção bakhtiniana de *cotejo* surge como forma de se empreender as análises entre os enunciados, essa proposta metodológica evidencia as relações dialógicas estabelecidas na produção dos sentidos, e confere as relações de sentido produzidas do contato de um enunciado a outro.

Como observa-se, a metodologia parte das relações dialógicas e da linguagem como verbivocovisual, que além de um referencial teórico, é a metodologia pela qual produzimos, lemos e analisamos cada protótipo de ensino, entendendo todo enunciado como formado por diferentes dimensões na construção de um projeto de dizer. Por fim, optou-se na metodologia, dada a importância da teoria dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2017) e dos protótipos de ensino (ROJO, 2012; 2013), dedicar o capítulo cinco a debater tais aportes teóricos. Nesse capítulo, separado para fins didáticos, a perspectiva dialógica da linguagem, a

verbivocovisualidade e a teoria dos multiletramentos estabelecem o diálogo e as bases do produto e objeto de investigação, uma vez que, tais referenciais teórico-metodológicos respondem aos feminismos como ato responsivo, e permite que se corporifique, nas aulas de língua portuguesa, intervenções discursivas contrárias ao machismo e a violência de gênero.

No sexto capítulo, após a fundamentação teórico-metodológica, realiza-se a análise do protótipo de ensino *As asas que eu quero!*, e apresenta-se o percurso de construção do corpus da pesquisa e da relação deste na produção dos protótipos de ensino. Ou seja, os enunciados escolhidos, os procedimentos de análise e o processo de produção de cada protótipo são abordados, na tentativa de integrar as ideias como um todo arquitetônico, que deem corpo a intervenções engajadas contra o machismo e a violência de gênero no espaço escolar e fora dele. Ainda, em outro ponto, o material se apresenta como proposta a se tratar da constituição das identidades como plurais, estimulando o respeito e o direito à diferença. Esse capítulo está dividido em dois tópicos, tópicos intitulados por influência de Djamila Ribeiro e Pagu (Patrícia Galvão). Em *Quem tem medo dos feminismos* há uma crítica carnalizada as representações de corpo feminino e do lugar das mulheres em nossa sociedade, as análises partem de um *dialogismo feminista* dos enunciados verbivocovisuais que compõem o *corpus* da pesquisa. O segundo tópico, *Abram as janelas, eu quero...Falar*, apresenta cada protótipo, as formas como foram pensados, as intenções pedagógicas, as possibilidades de outras intervenções e aborda-se a flexibilidade da proposta, e o engajamento dos enunciados em suas potencialidades e caráter interdisciplinar, para se tratar de um tema plural, complexo e necessário que são os feminismos alinhados a pedagogia dos multiletramentos.

2 CONTEXTO: LUGARES DE CONFRONTO E INTERAÇÕES DIALÓGICAS

2.1 “Não me Kahlo”² – um olhar sobre os silenciamentos no currículo escolar

O currículo escolar, assumido como uma construção social, historicamente situado, marcado pelo poder político e pelas disputas sociais, faz a seleção do que deve ser ensinado e segue o interesse de reprodução cultural. O currículo, ao selecionar uma matriz cultural patriarcal, heteronormativa e branca, como matriz do sistema capitalista, não só silencia a pluralidade de identidades, em uma tentativa de ocultar vozes sociais de determinados sujeitos, como também expõe as relações de poder e a valoração das identidades e diferenças sociais.

As formas de representação do currículo em práticas de letramentos que visam unicamente o ensino da língua escrita, suas regras e formas, evidenciam práticas de ensino que não tomam o letramento como um evento de prática social (MOITA-LOPES, 2013). Ou seja, o contexto escolar, tende a priorizar as práticas dominantes, enquanto os letramentos locais ou vernaculares (ROJO, 2009) não são priorizados nem valorizados. E essa prática leva a situações conflituosas, em que o aluno não reconheça no que está aprendendo como parte de sua vida. Outro ponto, é que os letramentos feitos na escola e tomados como práticas sociais concebem identidades e diferenças que coexistem e não convivem harmoniosamente, devido às disputas instauradas pela hierarquia social, e tais diferenças devem ser abordadas a fim de evitar violações e violências no espaço escolar.

Com isso, o poder social exercido pelo currículo e por práticas de ensino engessadas aloca a discussão e presença de outras identidades ou sexualidades como temas marginais, vinculados à ideia de não-existência discursiva das diferentes identidades e vozes sociais. Desse modo, a discussão quase sempre é marcada pelo signo ideológico do incomum, de um conhecimento não necessário, quando deveria se valer de letramentos que tratem do que somos e como somos em face do outro. Essa análise serve a olhar os letramentos locais ou vernaculares (ROJO, 2009), que deveriam constituir as práticas e objetos de ensino a fim de representar os alunos e suas cultura como integrada à escola e à sociedade.

Desse pressuposto, os silenciamentos, das práticas de letramentos e das identidades, no currículo escolar evidenciam a construção social e histórica do que é considerado válido a se ensinar e do que é tido como fora do interesse de ensino. É comum materiais didáticos, em seus inúmeros enunciados, assumirem uma identidade específica como parâmetro, dentro de uma

² Referência ao Coletivo ciberativista e feminista – Não Me Kahlo - <https://naomekahlo.com/>

única semiose ou semioses estáticas, normalizando uma única forma de ser, dentro de uma única forma estanque de se compreender a língua. Assim, tais letramentos não partem de uma prática situada, e tendem a construir o falseamento das demais identidades, pois os alunos, não percebem como os enunciados constroem uma “identidade normal”³, eleita a “natural, desejável, única” (SILVA, 2013, p. 56) ensinada e referenciada no currículo escolar e em materiais didáticos, como o ideal a ser reproduzido. Desse pensamento, além da divisão dos saberes em disciplinas marcadas pelo tempo da eficiência e distribuídas em aspectos de aprendizagem e habilidades, o currículo corporifica práticas de letramentos que reforçam e reproduzem as relações sociais de poder, pela instituição do que é ensinado e do que é silenciado.

A concepção de currículo não somente como um instrumento de controle, mas como um poder (SILVA, 2013), que se espalha da figura de um Estado totalitário, para as instituições sociais, nos permite compreender e criticar os processos de produção e reprodução da dominação pautados em questões de raça, gênero e sexualidade. Tais processos materializados por enunciados em práticas sociais de letramento, centram-se no ensino da escrita e da leitura e tentam desvincular as relações sociais que nos constituem como sujeitos das práticas de letramentos. Essa ação tende a afastar os alunos e alunas das propostas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, pois retira deles e delas o sentimento de pertencimento ao espaço, à vivência do que é proposto e as relações com sua vida fora da escola.

As questões sociais, de raça, gênero e sexualidade, representam ameaças à hierarquia social e, portanto, ficam apartadas do currículo escolar, pois, como reprodutor da ideologia dominante não constitui questões de diversidade como um conhecimento que deva ser problematizado no ambiente escolar (SILVA, 2013). Os excêntricos (LOURO, 1997), aqueles tidos como fora do centro, são assim deslocados por forças excludentes que baseiam e impõem como se darão as práticas de ensino nas instituições escolares, assim, o outro gênero, a outra sexualidade e a outra cor aparecem como exótico ou como tema tratado com distanciamento, com o intuito de se retirar das práticas escolares as identidades e suas diferenças. Por essa ótica, temas como *feminismos*, racismo e homofobia se constituem apartados de representações nos estudos da língua, e não situam os textos a contextos sociais amplos na construção das relações de sentidos que formam a compreensão responsiva ativa de determinado discurso (BAKHTIN, 2010a; 2016).

³ Silva (2013) aborda em *Identidade e diferença* que a identidade que recebe o traço de normal é homem-branco-heterossexual e as demais identidades são como que fora da normalidade.

Intervenções pedagógicas, que partem de uma concepção dialógica de ensino de língua, idealizam os discursos como originados em enunciados vivos e ligados por relações que os situam socio-historicamente. Nessa abordagem, tratar temas marginais no currículo escolar permite ver e revolver as fronteiras da hierarquia e as práticas de ensino de língua têm força para ressignificar contextos sociais. Diante disso, tomar práticas de letramentos como eventos sociais potencializa o refletir e o agir sobre tais questões, pois, ao conceber o *Outro*, como o diferente que faz parte da minha existência e como inescapável à compreensão do *eu*, traz-se aos letramentos a compreensão responsiva ativa que é parte dos processos interativos vivenciados pelos seres humanos. Desse modo, ao pautar-se por um protótipo de ensino digital interativo (ROJO, 2012; 2017) em conjunto da verbivocovisualidade (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017), dá-se corpo às possibilidades de transformar a prática de ensino de língua com vistas à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), pois, modifica-se as formas de ler e escrever aproximando-as a letramentos como eventos sociais (MOITA-LOPES, 2013) que formam uma postura crítica e criativa (ROJO, 2009) por parte dos alunos-sujeito.

Frente a isso, o uso de enunciados pictóricos de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral com outros enunciados de outras mulheres (escritoras, poetisas, cientistas, políticas) permite-se questionar e compreender os lugares sociais das mulheres e as diferentes identidades sociais que se tensionam nessa construção. Tais tensões são feitas pela e na linguagem dentro de relações de poder sujeitas à norma social (PAULA, 2017a, p. 299), a qual se revela como norma no cotejo com outros enunciados e discursos que, de certo modo, visam a subversão.

Cada protótipo de ensino presente no material didático digital interativo, por meio da multiplicidade de enunciados e discursos na representação da identidade de gênero, das sexualidades e das identidades sociais, questiona responsivamente práticas pedagógicas e curriculares. O olhar para cada enunciado em suas constituições internas e suas relações externas traz o processo de interação, propício da sala de aula, como cerne de uma instituição social atravessada pela diferença. Salienta-se que tal proposta não é ingênua, já que não se desconsidera as relações de poder impostas pelos currículos escolares e as limitações das escolas à aquisição e ao uso de novas tecnologias (TDICs)⁴. Porém, ao se olhar diferentes mulheres, autoras-criadoras e suas vozes sociais, presentes nas diferentes esferas de atividade

⁴ O termo refere-se Rojo (2013) a possibilidade explícita de um trabalho com *Tecnologias da Informação e Comunicação*, como são múltiplas tecnologias adotamos o termo na forma plural.

social, nos permite a uma proposta de ensino do impensado, do inexplorado e, consequentemente, do múltiplo feita pelo uso das novas tecnologias.

A compreensão da linguagem, a partir da filosofia bakhtiniana, como verbivocovisual⁵ dá sentido ao material didático centrado em enunciados multissemióticos, pois, dessa perspectiva há a potencialidade valorativa dos enunciados, analisados em sua complexidade sincrética como resposta ativa a outros. Tal compreensão, atrelada à pedagogia dos multiletramentos, permite aos alunos desenvolverem autonomia, criatividade e criticidade ao dialogarem, *remixarem* e tomarem, a partir do contato com a multiplicidade, consciência de questões sociais que envolvam a identidade e diferença na formação das identidades sociais. Observa-se que as relações de poder – como forças centrípetas – não conseguem negar o dialogismo no espaço escolar; a tentativa de retirar ou negar o *Outro*, o diferente como constitutivo do espaço escolar acaba por trazer sua existência a este espaço, espaço constituído por sujeitos, suas identidades plurais e seus discursos perpassados pelos lugares sociais que ecoam outras vozes sociais.

Ainda que a escola venha, ao longo de muitos anos e por meio de debates de diferentes teorias, reformulando e repensando o seu papel na formação social, cultural e histórica – a notar-se pela instituição do ensino obrigatório e gratuito, pela conscientização e proposição de medidas inclusivas, as diferentes abordagens com demandas psicossociais dos alunos e docentes, a inserção e compreensão das relações étnico-raciais construtoras de nossa sociedade, e notadamente a da adoção e proposição de uso das tecnologias da informação e comunicação – não houve, contudo, um espaço legitimado e apoiado para que abordagens feministas realmente compusessem o currículo escolar. O silêncio e até o impedimento legal sobre a “educação sexual”, e pela confusão de alocar os temas sociais a estudos biológicos, mantiveram a discussão sobre identidade de gênero e diversidade sexual à margem, sem representação expressiva em materiais didáticos. Um dos exemplos é o material do DOM, da Editora Pearson, destinado aos 8º e 9º anos e adotado pelas escolas públicas pesquisadas. O material tem abordagens confusas e pouco aprofundadas sobre identidade de gênero, excluindo qualquer discussão sobre os feminismos como um pensamento filosófico plural e necessário a nossas relações sociais.

Em materiais didáticos como o citado, há discursos de uma identidade acabada, estável e de uma sociedade homogênea se concretizam pelos enunciados, sendo comum o uso de enunciados pictóricos como pretexto para atividades intertextuais. Nesse sentido, atividades

⁵ Ver nota 2.

que envolvam a verbivocovisualidade dos enunciados, bem como suas relações dialógicas na construção de sentido, não são contempladas e não integram a maioria dos materiais didáticos. Materiais, como esse, silenciam a presença de práticas pedagógicas transformadoras, bem como, dificultam o pensamento sobre a diferença no espaço escolar e, somado a isso, limitam as possibilidades de debate sobre sexualidade e identidade de gênero, que não são discutidas, nem referenciadas como necessárias ao ensino.

O caráter social e psicológico da sexualidade dos indivíduos não é abordado nos materiais didáticos, nos conteúdos e nas práticas didáticas, o silêncio imposto à discussão sobre gênero – não tratada nem como tema transversal⁶ – é um reflexo de planos municipais e estaduais de educação que tentaram extirpar o debate dos espaços escolares. Alguns textos legislativos, importantes para as políticas públicas de educação, foram usados de modo conservador para a manutenção de um discurso excludente, o qual força o silenciamento sobre as identidades e a diferença em sala de aula, apaga o outro gênero, a outra sexualidade, a outra cor, num ato de não nomear o diferente. Um dos casos mais graves, é o da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada em 2018, seu texto final excluiu todas as referências a gênero, sexualidade e orientação sexual, sob a justificativa de readequação editorial⁷. Vê-se a finalidade de negar o *outro*, negar a diferença, retirando o direito desses temas serem debatidos nos espaços escolares, serem vistos, lidos e apreciados por alunos para formação de seu pensamento e conhecimento. Esse intento recai sobre o cerne da educação, de corporificar a diferença, na busca de um mundo que sem o outro se limita a reproduzir padrões sem questionamentos, um mundo que se existisse, seria acabado e morto pela falta dos reflexos do diálogo.

Os currículos e, conseqüentemente, os materiais didáticos, impõem interdições e limitações à pluralidade, dão força a visões conservadoras e põem em questão o papel da escola, enquanto instituição capaz de promover transformações sociais. Tais aspectos são contraditórios e desrepeitam tratados aos quais o Brasil é signatário – como Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979). Esses são alguns impeditivos a

⁶ Questões de identidade e gênero aparecem sob a égide de “Orientação sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998).

⁷ A retirada dos termos gênero e sexualidade foi uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo CNE, sem participação popular, ou mesmo sem levar em consideração as sugestões advindas das consultas públicas.

construção de uma escola inclusiva e pautada de princípios de laicidade, de respeito à dignidade, à liberdade e à pluralidade de ideias, princípios caros à plena democracia.

As mordanças tentam impedir que o ambiente escolar se torne propulsor de transformações sociais e tome, como inerente à escola, o compromisso de promover os direitos à igualdade. Ao silenciar e apagar tais vozes sociais, o currículo escolar tenta normalizar uma identidade, ignorando e reprimindo outras, em um movimento inevitável de negar a existência das diferenças. Como vemos, as ações conservadoras dos currículos, materializadas em práticas pedagógicas e materiais didáticos, embargam as discussões e tentam impedir a compreensão biológica e social do corpo, articulam as identidades como postas e impostas por questões biológicas e determinadas por preconceitos.

A presente dissertação opõe-se a isso, ao considerar que somos seres discursivos e sociais e que a base para nossa construção social é a linguagem concreta e viva, feita na interação social (BAKHTIN, 2010a; 2016). Nesse entendimento, propõe-se analisar e compreender como as relações de poder se dão pelos enunciados, na construção social das identidades junto às relações de alteridade que formam o espaço escolar. Análises baseadas na verbivocovisualidade de enunciados de um material didático digital interativo, situadas a uma prática crítica e transformadora para pensar e agir sobre práticas de letramentos engessadas e conservadoras.

Elaborada sob a perspectiva dos gêneros do discurso, o protótipo se baseia nos estudos sobre dialogismo, alteridade e como os gêneros discursivos vão assumindo e dando sentido à vida social, articulando essa compreensão às teorias feministas, que traçam formas de se analisar e transformar contextos desiguais. Conforme nos apresenta Bakhtin e seu Círculo (2010a; 2015; 2016)⁸, toda atividade humana se dá por e pelo uso da linguagem, assim todas as nossas ações são e estão ligadas à linguagem e seu uso social; no mesmo pensamento, é pela e na linguagem que as identidades são circunscritas nos corpos (BUTLER, 2016), e como somos seres discursivos e constituídos pelo discurso nossas identidades formam-se pelo mesmo

⁸ BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance I: a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.
BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

processo. Esses são alguns dos pontos de contato entre a perspectiva bakhtiniana de linguagem e as teorias feministas⁹, pontos que traçam nos feminismos a total presença do dialogismo¹⁰.

Como cada enunciado carrega consigo posições, visões de mundo, e que o discurso é a forma de significar o mundo, ao mesmo momento que o mundo ganha sentidos, ao traçar uma intervenção prototípica para as aulas de língua portuguesa, com enunciados pictóricos de *Frida Kahlo* e *Tarsila do Amaral*, alocamos o estudo sobre a linguagem no entrecruzamento de culturas na construção e compreensão responsiva ativa da linguagem. Essa perspectiva nos guia à construção e desconstrução de posições monológicas, pois, o cerne é o dialogismo e a relação com outros enunciados, outros discursos e com o *Outro*, essencial à formação de nossa própria visão de mundo. Os protótipos, seguindo a orientação teórica da pedagogia dos multiletramentos e com o uso de materiais didáticos digitais no ensino de língua portuguesa (ROJO, 2012; 2013)¹¹ foram elaborados para o uso das novas tecnologias e plataformas, reconfigurando as formas de escrita e leitura nesse processo.

Vale ressaltar que não foi possível devido ao afastamento social e interrupção do ano letivo presencial nas escolas em virtude da pandemia de Covid-19, finalizar a proposta como interventiva e coletar os dados de cada etapa de trabalho. Em virtude disso, a proposta se constituiu de uma abordagem da diversidade e da representação social do feminino em diferentes enunciados, pensados e elaborados como protótipos de ensino destinado ao uso do professor ou da professora. E considera-se que tal proposta – um material didático digital interativo (MDDI) (ROJO, 2013; 2017) –, em que questões de identidade e diferença são tratadas a partir de enunciados pictóricos, traça a complexidade na compreensão e construção do que somos.

Ao se usar enunciados pictóricos de Frida Kahlo ou Tarsila do Amaral, o material didático busca compreendê-los como enunciados verbivocovisuais, em que o trabalho com essa perspectiva de enunciado rejeite o tratamento de pretexto para o texto, já que a

⁹ BEAUVOIR, Simone. *Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Europeia, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAFFIOTI, H. *A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

¹⁰ Compreensão feita a lume dos escritos de Adriana Boria - La comprensión dialógica. Una ética para la teoría feminista, BORIA, A. In: *La herencia de Bajtún: reflexiones y migraciones*. ARÁN, P. O. [et al.] - 1a ed. - Córdoba, 2016. p. 161-170.

¹¹ ROJO, R. H. R. *Pedagogia dos Multiletramentos* In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 29).

ROJO, R. H. R. *Materiais didáticos no ensino de língua* In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-196.

“verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual, e o(s) sentido(s) das palavras”, é seguindo essa orientação que os enunciados são tratados por “sua potencialidade valorativa, como unidade complexa” (PAULA, 2017a, p. 293), tanto na compreensão interna quanto no cotejo com outros enunciados. Ao se alinhar protótipos de ensino e a elaboração de MDDIs (ROJO, 2012; 2013; 2017) a estudos sobre verbivocovisualidade (PAULA, 2017a; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d), para pensarmos o feminino e suas representações discursivas (PAULA, 2007; 2017; PAULA; SIANI, 2019; PAULA; SOUZA, 2019; PAULA; SANT’ANA, 2020), permite-se agir sobre a realidade de duas redes de ensino, com protótipos que tratem da identidade e da diferença como princípio de compreensão de nossos lugares sociais. A experiência do *deslocar-se* pelas obras de Tarsila do Amaral¹² e Frida Kahlo¹³ a outros lugares, a outros discursos, a presença do excêntrico, traz a criticidade social e compreensão do que somos, compreendendo a cultura na esteira da identidade múltipla, híbrida, constituída das instabilidades.

As intervenções, contando com a interrupção das aulas presenciais, seguirão uma perspectiva diferente: os alunos participaram da construção de alguns protótipos, dialogando sobre alguns temas, de forma remota, em que se preservou seu direito de fala, imagem e integridade frente às temáticas sensíveis abordadas em alguns textos. Por fim, confirma-se o objetivo principal, que é trabalhar questões de gênero de modo articulado às práticas sociais, refletidas e refratadas em enunciados verbivocovisuais, com a presumida intenção de se construir uma educação antissexista e comprometida com a multiplicidade cultural e uso de tecnologias, propõe-se um material didático digital interativo¹⁴, definido por protótipos de ensino, adaptáveis tanto ao meio virtual quanto ao uso impresso, nos quais cada unidade parta

¹² A NEGRA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MATERNIDADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61446/maternidade>. Acesso em: 15 maio. 2020.

OPERÁRIOS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>. Acesso em: 01 dez. 2020.

¹³ AS DUAS FRIDAS. In: Google & Arts, 2020. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/as-duas-fridas-frida-kahlo/zAHG4EZ1WrwVYg>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MI NANA Y YO. In: Google & Arts., 2020. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/minha-ama-eu-frida-kahlo/ZwHIXII9gC30Uw>. Acesso em: 03 dez. 2020.

UMAS FACADINHAS DE NADA. In: Google & Arts, 2020. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/umas-facadinhas-de-nada-frida-kahlo/oQG_590SEeTDaw. Acesso em: 05 nov. 2020.

¹⁴ Link de acesso ao MDDI As asas que eu quero!:

www.canva.com/design/DAETufvR9nI/hVh0B9pnefnU3L2KlafNSA/view?utm_content=DAETufvR9nI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink.

de um enunciado pictórico de Frida Kahlo ou Tarsila do Amaral para se refletir, escrever, debater e ler outros enunciados em cotejo, constituindo uma abordagem verbivocovisual ao ensino de língua portuguesa e tratando cada sequência como um projeto de letramento, como um evento social.

A intervenção tem como objetivo específico abordar a diversidade de semioses no ensino de língua portuguesa, com enunciados (obras) de/sobre Frida Kahlo, pintora mexicana expoente do surrealismo-mágico na América Latina, em aproximação do expoente brasileiro da pintura do mesmo período, Tarsila do Amaral. Ao se adentrar nesse campo se estabelece uma perspectiva de ensino de multiletramentos (ROJO, 2009), condicionante ao trato verbivocovisual da linguagem (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017), pensada em sua tridimensionalidade. As duas perspectivas consentem do estudo das variadas formas e semioses que compõe os enunciados que nos cercam, pois, a verbivocovisualidade compreende a linguagem, a partir de estudos do Círculo de Bakhtin, como um “organismo vivo”, pois, “a linguagem é enunciação (produção processual) interativa que reflete e refrata as relações sociais entre sujeitos enunciados” (PAULA; LUCIANO, 2020a, p. 17). Rojo (2009) vê nos multiletramentos os mesmos princípios bakhtinianos, ao relacionar os letramentos múltiplos – que consideram tanto os letramentos valorizados quanto os letramentos das culturas locais de seus agentes -, os letramentos multissemióticos – que ampliam a noção de letramento para a imagem e as outras semioses além da escrita - e os letramentos críticos e protagonistas - importantes a um discurso ético e engajado. Com isso, vemos que o protótipo se adapta aos dois pensamentos, pois está além de um conhecimento a respeito das artes visuais e das variadas formas de divulgação da cultura na contemporaneidade, uma vez que a arte compõe nossa vida cotidiana, as formas como nos relacionamos com as diferentes formas e valores sociais, com isso, o MDDI *As asas que quero!* traz o olhar verbivocovisual como perspectiva analítica alinhada à uma pedagogia dos multiletramentos.

Desse modo, as obras no material didático digital interativo buscam a outras produções para reconstruir parte do contexto de produção e construir novos sentidos a partir da interação dos alunos com os elementos verbivocovisuais e com outros enunciados suscitados como respostas. O professor/a professora pode aprofundar e utilizar os protótipos como preferirem, dado que o material didático, por ser um esqueleto e por estar conectado à internet, permite ampliar as formas de construção do conhecimento sobre os temas, como pautar toda e qualquer atividade pela construção dialogada de textos, imagens, discursos em contato com uso ético da *web*. A proposta, aliada ao trabalho com gêneros discursivos como teoria e aos protótipos de

ensino e à verbivocovisualidade como metodologia do processo de letramento, permite uma reflexão do processo de diferenciação mobilizado na constituição da identidade social e cultural dos alunos.

2.2 “Minha voz uso para dizer o que se cala”: do professor ao professor-pesquisador

Com pouco mais de seis anos de atuação como professor de língua portuguesa, nunca concebi minhas aulas centradas no ensino apenas no domínio da *norma-padrão*, sempre busquei uma gramática representativa do uso dos fenômenos linguísticos, pensando o texto em uso situado nas práticas sociais dos alunos. Assim, no meu trabalho em sala busco não o limitar ao domínio da leitura e da escrita, ou a um estudo tradicional de gramática, baseado em um padrão anacrônico e artificial, mas refletir como a língua influencia no que somos e como somos. Reconheço que no percurso, algumas interpretações equivocadas me fizeram (em alguns momentos) focalizar a língua em uso, em uma quase que aversão ao ensino de gramática da língua, pois, não reconhecia no domínio da norma-padrão formas de mover as hierarquias sociais. Desse exposto, e do diálogo com outros professores-pesquisadores e com outras teorias no ProfLetras¹⁵, pude restituir que uma prática de ensino em efetiva mudança passa por um trabalho que instaure forças centrífugas, forças que estimulem o questionar e o situar a língua em uso, prática atada ao domínio do *padrão* para que de dentro da própria hierarquia, os alunos possam ensejar mudanças e perceber as relações de poder instituídas pela linguagem.

Nesse sentido, o meu trabalho como professor sempre foi levar o aluno a ver e encontrar na língua referências de sua identidade, tornando a língua parte constitutiva de si. Dessa forma, as propostas de ensino não podem ser taxativas, monológicas, em um contexto depositário de saber, de alunos como sujeitos passivos, mas sim como tanto nos ensinou Freire (2000), o contrário deve ser construído em sala, ou seja, um ensino significativo que desperte a curiosidade e a criticidade em se estudar os fenômenos linguísticos e seus usos, compreendendo como estes constituem a nossa história, a nossa sociedade e a nossa identidade pelas relações discursivas.

Tais questões sempre me trouxeram ao conceito de *pedagogia feminista* (e quiçá, *queer*)¹⁶ definido por Louro (1997), o qual, diante de sua característica dialógica, aproximo à concepção de Bakhtin e seu Círculo sobre a linguagem, em que a voz do/a professor/a não pode ser uma voz de autoridade e fonte transmissora única do conhecimento tido como legítimo. O lugar social que ocupa o professor ou professora em sala de aula é um lugar complexo e em disputa, portanto, deve se privilegiar uma presença dialogada, em uma concepção de múltiplas

¹⁵ Esta pesquisa pertence à Turma VI – 2019 do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

¹⁶ LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

vozes na construção dos saberes. As relações com outro, com a alteridade e com os discursos e enunciados são basilares na construção de uma visão dialógica, pressupostos presentes a uma pedagogia feminista, marcada como lugar de relações de alteridade e instabilidades. Com isso, temos que *todos* são igualmente sujeitos, constituídos pela e na linguagem e, frente à alteridade, capazes de expressar e construir distintos saberes, em construções comunicativas reais, caso da realidade de sala de aula.

Trago à minha construção de professor e pesquisador, o sentido do percurso, da força do deslocar. Desse modo, deslocando-me de um presumido lugar de autoridade, me constituo como um pesquisador; um *outro* que, de um outro lugar, pode analisar a realidade de minha escola e constituir meu trabalho como professor, refletindo a minha prática docente na busca da dissolução de preconceitos, contribuindo na construção da identidade linguística e social de meus alunos. Considero que a construção linguística é feita no e pelo uso da língua no contato com outros enunciados, com outros sujeitos e outros discursos, ou seja, na interação discursiva é que o saber se institui. Com isso, atividades sobre regras estruturais da língua, quando apartadas do texto e contexto social, por exemplo, não ajudam os alunos a desenvolverem habilidades leitoras ou escritoras, pois, retira-se a concepção de uma língua viva como atividade social, representada em suas interações sociais; retira-se o objeto e objetivo do ensino de língua em sala de aula. Tais atividades estruturais tão pouco fomentam a reflexão sobre uma língua instável, inacabada e situada socio-historicamente, carregada de valores ideológicos; não consideram, por fim, que é por meio da oralidade, da escrita e das relações dialógicas com os textos em práticas sociais de letramentos, que valores ideológicos íntimos e sociais se entrelaçam na formação de nossa identidade.

Tais atividades em que nos debruçamos (e obrigamos os alunos a se debruçarem), e que tantos colegas pautam sua prática pedagógica, excluem o cerne central da concepção bakhtiniana da linguagem, pois, não há um *eu* e não há um *outro* em muitos desses enunciados, além da falta do contexto de interação que estabelece e dá sentido ao enunciado. Tal processo de ensino perpetua uma visão estanque do uso e do ensino de língua materna, uma vez que não concebe a interação como constituição fundamental à aprendizagem de qualquer saber, inclusive do saber linguístico.

O estudo de terminologias e de orações isoladas de seus contextos reforça um caráter abstrato e artificial, o qual silencia nossa multiracialidade, nossas múltiplas identidades, excluindo todos aqueles que são tidos como diferenciados, implantando uma cultura purista e normativista que vê, nomeia e classifica erros e desvios, materializados nos enunciados e, consequentemente, erros e desvios nos sujeitos que produzem esses enunciados. O enfoque

normativista não serve à construção de sentido dos diferentes enunciados que compõem nossa comunicação social; por não considerar a compreensão dos discursos, não se permite que como seres do discurso possamos construir e reconstruir aspectos da interação e, portanto, tal enfoque foge a uma prática que paute tanto os multiletramentos como a compreensão dialógica (verbivocovisual) da linguagem, uma vez que não se considera compreensão do todo arquitetônico para se pensar o trabalho com a língua.

Ao abordar, no ensino de língua portuguesa, quadros como a “A Negra”¹⁷ (Tarsila do Amaral, 1923) ou “Maternidade” (Tarsila do Amaral, 1938)¹⁸, o que está em enunciação são arquétipos de mulheres brasileiras, representações de nossas múltiplas identidades. Porém, tal enunciado revela muito mais ao analisarmos como elos que se respondem e geram respostas. “A Negra” (Tarsila do Amaral, 1923) traz consigo questionamentos; a figura central, negra, mulher, de traços estereotipados e olhar firme questiona quem a olha, questiona “*o para que serve*” uma mulher negra na sociedade.

Vale salientar que não é nossa sociedade, mas aquela outra, de um momento histórico em que a escravidão ainda imperava, apesar de abolida, nas cidades dominadas pelos barões do café; e a resposta surge: a Negra serve “para prover mais escravos, alimentar e cuidar dos filhos da senhora, fazer os serviços domésticos e satisfazer os desejos sexuais do senhor. Tudo por obrigação, como objeto a ser usado e não como gente” (PAULA; SOUZA, 2019, p. 83). Estamos diante de um enunciado que só pode ser analisado por seus elementos pictóricos, é outra semiose além da verbal, mas nos valem da língua verbal para compreendermos, para lermos esse enunciado. Dessa maneira, a compreensão se dá pela verbivocovisualidade, em um olhar que integre as dimensões visuais, sonoras e os sentidos que as palavras assumem (PAULA, 2017a). O cotejo dos enunciados “A Negra” (Tarsila do Amaral, 1923) e “Maternidade” (Tarsila do Amaral, 1938) se dá pela mesma forma de análise, porém, marcando suas distinções e refratando e refletindo o discurso da maternidade, da identidade social de ‘mãe’ que as mulheres desempenham. São discursos que ecoam sobre quais mulheres ocupam a função de ‘mãe’, quais tipos de mulheres exercem função para além do sentido familiar, no sentido capitalista, de serem amas, de serem parideiras, de serem babás (BADINTER, 1985). Os discursos surgem do contato desses enunciados com outros, com a experiência e visões de quem os analisa. Contudo, tais discursos se estendem da nossa sociedade à outra, no confronto

¹⁷ A NEGRA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 05 abr. 2020.

¹⁸ MATERNIDADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61446/maternidade>. Acesso em: 10 jan. 2020.

de culturas, que acabam por refletir e refratar discursos parecidos, como é o caso de “Mi nana y yo” (Frida Kahlo), que podem ser confrontados, em seus elementos, posições, cores, traços e sentidos com outros enunciados, como por exemplo a obra “Maria Antonieta e seus filhos” de Elisabeth Vigée Le Brun (1787)¹⁹.

Esses são alguns exemplos de como a verbivocovisualidade amplia as formas de compreender os enunciados e desierarquizam o espaço e o objeto das aulas de Língua Portuguesa, ocupado comumente por enunciados verbais, por textos que não se valem das imagens como constitutivas, mas como pretexto, como pano de fundo ao texto verbal. No mesmo sentido, compreende-se que formas estruturais e uma abordagem estanque da língua não serve a uma prática de ensino voltada aos multiletramentos, por não considerar o todo arquitetônico na construção dos sentidos e as relações dialógicas de um enunciado. No meu percurso como professor e como pesquisador, o interesse é por propor e pensar enunciados verbivocovisuais, não como apoio, como *pretexto* para um texto escrito ou uma exposição histórica, mas como constitutivos do todo arquitetônico, em que o verbal e o não verbal sejam intrínsecos e articulados à produção de sentidos e diálogos – e diante disso devemos cada vez mais pautar o trabalho com gêneros do discurso como um trabalho com as multissemioses.

Minhas abordagens ainda articulam leituras sobre *pedagogias feministas e queer*²⁰, e do entendimento de cotejo de enunciados permitem analisar o enunciado pelo enunciado, em relações de sentido amplas, não só do escrito e do verbal, mas das diferentes linguagens na concepção de uma representação e na construção de um conhecimento. É imprescindível que os enunciados assumam sentido ao aluno, tornem-se familiares, façam parte de seu repertório e gerem respostas, aulas que articulem a realidade social dos alunos a discursos socioideológicos, evidenciem a liberdade de se expressar e a condição de serem ouvidos, na produção de um conhecimento situado e dialógico.

A perspectiva de linguagem como interação social, trazida por Bakhtin e seu Círculo, permite que a situação ensino/aprendizagem se transforme e se instaure uma relação em que todos os sujeitos possam alternar, constantemente, suas posições, deslocando-se de seus lugares na construção de saberes. Essa reconfiguração dos saberes se apresenta subversiva e parte de

¹⁹ MARIA ANTONIETA e filhos. Disponível em: <https://rainhastragicas.files.wordpress.com/2015/11/marie-antoinette-e-seus-filhos1.jpg?w=421&h=551>. Acesso em: 10 jan. 2020.

²⁰ Definidas em: LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
LOURO, Guacira Lopes. "Pedagogias da sexualidade". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

um princípio do feminismo em criticar a realidade social e as relações de poder que um sujeito (masculino) impõe a outros sujeitos (femininos ou com traços mais femininos).

Como professor, ao assumir que a teoria feminista constitui crítica efetiva de nossas práticas em sala de aula em diálogo com a teoria bakhtiniana, pode-se materializar a crítica na linguagem, nas construções de sentido que ocorrem nas interações entre sujeitos, inclusive no espaço escolar. Desse modo, indo na esteira de Woodward (apud SILVA, 2013), podemos entender como poder e identidades se articulam em diferentes contextos, concebendo por exemplo, no trabalho de análise de um texto, de um quadro, seus contextos e como se juntam a construções discursivas na criação e repetição de identidades e das desigualdades na deslegitimação ou legitimação de sujeitos e grupos sociais pelos discursos vinculados socialmente.

Ainda que como professor me norteie por uma prática que dialogue com os pressupostos de uma pedagogia feminista, de modo algum poderia de meu lugar fazer, sem me atentar a questões de silenciamentos. É nesse ponto que entra o processo de se tornar um *professor-pesquisador*, em reconhecer, ao me deslocar do meu lugar de professor, que minha identidade é composta por uma representação de masculinidade, evocando vozes de uma concepção patriarcal de ensino, disciplina e, precisamente, de poder. Esse ponto colocaria em suspeição o interesse de um homem *cis*²¹ falar de feminismo em sala de aula, pois, corre-se o risco de não se efetivar uma educação *transformadora e libertária* (FREIRE, 2000; HOOKS, 2013), e sim reificar o silenciamento de alunas e alunos. Contudo, no deslocar-me de meu lugar de professor, imbuído de um olhar de pesquisador, posso tornar o tema estranho a mim e construir nas relações com o contexto, com os discursos e com os alunos, uma familiaridade ressignificada, que dá voz ao outro e que não se mascare como silêncio, ou a permissão de se falar pelo *outro*.

Nesse ponto, é crucial que se entenda que qualquer abordagem autoritária e hierarquizada, que institua o silêncio em vez da arena de vozes, foge ao dialogismo, foge ao feminismo e foge às práticas de letramentos entendidas como práticas sociais. Assim, a concepção de *exotopia*, sobretudo, na acepção de *locus*, permite compor nossa compreensão dessa questão epistemológica. O conceito de *exotopia* de Bakhtin (2010a), colocado ao lado do feminismo *decolonial*, evidencia que todas as pessoas possuem lugares de fala e que estes referem-se a lugares sociais que ocupamos, e desse pressuposto “é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (RIBEIRO, 2018) sem incorrer em silenciamentos. O pesquisador, ao assumir o movimento exotópico como

²¹ JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012.

constituente de sua pesquisa (AMORIM, 2004), deve se pautar pela dissimetria, permitindo que a diferença construa a relação de diálogo com o sujeito-pesquisado e que as vozes sociais dos sujeitos façam se presentes na pesquisa. As diferentes vozes no tratamento de temas são essenciais ao dialogismo e à produção de sentidos, e se considera (ainda) que os sujeitos partem de lugares de fala distintos, para que se não cometam silenciamentos do percurso da pesquisa.

Por fim, é do deslocamento do lugar de pesquisador ao meu lugar como professor, que se rechaça a construção de uma identidade unitária, ou seja, uma representação "verdadeira" de um sujeito, porque nenhum sujeito é apenas um professor ou um aluno, mas somos seres discursivos formados pela instabilidade e o inacabamento inerente às identidades que se manifestam de forma plural, inclusive no ambiente escolar (SILVA, 2013). Assim, o trabalho é gestado de indagações sobre a escola e seu papel social, questões que trago desde quando ocupei esse espaço, não do lugar de professor, mas do lugar de aluno; lugar de aluno afetado pelo silêncio e exclusão, que sempre fez questionar como e porque a escola, como uma instituição, permite que o machismo e a homofobia circulem como um poder legitimado de violação e violência?

Questões, para as quais hoje, no meu lugar de professor e pesquisador, já não me satisfaz encontrar “os comos”, mas sim, o “*a quem serve que essas violências sejam ensinadas?*”. Dessa forma, tento refletir como a minha prática em sala de aula, nos estudos de língua portuguesa, pode reconfigurar o paradigma, subvertendo-o, dando liberdade e voz a sujeitos oprimidos e silenciados. Assim, busco as providências ou atitudes que favorecem uma educação não-discriminatória, na construção de uma educação de emancipação e liberdade e que sejam um reflexo sobre o meu fazer docente; e busco conceber práticas e ferramentas de combate ao machismo, ao sexismo e ao racismo em sala de aula, em minha escola, quiçá em sociedade.

Não quero apenas propor “soluções”, pois, isso seria contrário a todo referencial teórico assumido neste trabalho, mas quero estabelecer diálogo, respondendo a outras/os professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores que trouxeram o tema antes de mim, que me permitiram voz e que eu a prospectasse em movimento dialético-dialógico em direção a novas respostas, novas abordagens, em outros lugares. Para tanto, as desigualdades só são entendidas e, como consequência, desestabilizadas e subvertidas se as analisarmos em sua produção e reprodução discursiva (LOURO, 1997). Assim, podemos agir em construção de uma pedagogia não só feminista, mas sim uma pedagogia não-sexista, efetivada no reconhecimento dos contextos e dos lugares sociais em que as identidades e as diferenças coexistam, favoreçam o reconhecimento de nossa multiplicidade.

2.3 “No seu lugar”: lugares de constituição – a cidade de Monte Mor; o jardim Moreira e a escola Moreira

Das definições do meu lugar como um professor-pesquisador, abordo e apresento que lugares são esses que me constituem como professor, lugares que não são apenas locais de trabalho, mas que formam minha responsabilidade ética e minha identidade social. Ser professor, em todo o sentido dessa palavra, só assume maior contexto dentro de uma sala de aula em uma escola pública. Escola pública porque a educação é um direito de todos, e por ser a escola pública a instituição que chega aos mais vulneráveis espaços; e que mesmo sujeita às forças do currículo, é a escola pública que transforma espaços e sujeitos a partir de suas práticas, que são práticas sociais constitutivas e construtoras de identidades e expositoras das desigualdades. Práticas sociais que assumem sentido por serem feitas na interação dos sujeitos, e por estarem no espaço mais propício à interação discursiva que é a sala de aula, salas inseridas em escolas diversas e diferentes, e como veremos, formadas por sujeitos diferentes.

A Escola Municipal “José Luiz Gomes Carneiro” se localiza no bairro Jardim Moreira, na região periférica do município de Monte Mor, cidade do interior paulista que compõe a região metropolitana de Campinas. Monte Mor possui uma construção histórica complexa, porque sua organização territorial reflete questões socioeconômicas de centralização e periferia, comum a crescimentos urbanos sem planejamentos. O centro da cidade é composto pela ocupação mais antiga, fundada em 1832, e conserva uma organização populacional que estratifica a sociedade montemorense, impõe a marca discursiva do desigual. A divisão, adotada até pela prefeitura, é exposta em documentos oficiais ao se separar a cidade em *Monte Mor* e *regiões dos bairros*.

Os *bairros* denominam extensões urbanas e rurais do município, que se situam às margens da rodovia *Jornalista Francisco Aguirre Proença* (SP-101), rodovia que liga Capivari a Campinas, e que é margeada por aglomerações urbanas de famílias da classe operária e por prédios de empresas. Esse exposto marca questões fundamentais na constituição dos sujeitos, pois, o local onde vivem expressa uma forte ligação com dois extremos: ora com Campinas, uma metrópole regional; ora com Capivari, como uma cidade de arraigadas concepções conservadoras; Monte Mor se apresenta como no meio do caminho, um lugar de entrecruzamentos.

Outro ponto é a relação de centro e periferia, marcado fortemente nas relações e falas dos alunos. Comumente referem-se ao centro comercial da cidade como *Monte Mor* e seu bairro apenas pelo nome de *Moreira*. Tal construção discursiva demonstra um lugar desprivilegiado,

em que o local onde vivem não é parte da cidade, por estar à margem, fora do centro, e que alunos e alunas se sentem excluídos dentro da sua própria cidade. Dessa maneira, a hierarquização dos discursos e sujeitos aqui se põe como uma extensão do termo, a uma hierarquização de espaços e lugares sociais marcados discursivamente pela exclusão, pelo não pertencimento.

O bairro *Jardim Moreira*, bairro que se localiza a Escola Municipal “José Luiz Gomes Carneiro”, apesar de estar a menos de três quilômetros do centro de Monte Mor, é tido como uma das periferias do município, por ser um dos bairros com maior vulnerabilidade social. Os alunos da escola não se sentem pertencentes à cidade, não se expressam como cidadãos montemorenses, sendo postos como fora da construção discursiva de *cidade*. Essa ideia ainda reflete na constituição das identidades dos alunos, que tomam para si o signo ideológico de periférico, constituídos como sujeitos que estão às margens de uma sociedade, atravessados por tal construção discursiva que influi em suas identidades sociais. Um fator é que, segundo dados da Prefeitura Municipal, a incidência de tráfico de drogas e crimes violentos é uma das mais altas do município, ou seja, a escola se insere em um contexto de alta vulnerabilidade dos alunos. O bairro Jardim Moreira não conta com infraestrutura básica de saneamento, calçamento e asfalto, e tampouco conta com linhas de ônibus regulares, os moradores dirigem-se à rodovia para se locomoverem, usando o transporte público que não adentra ao bairro. Tal condição social fortalece a dimensão de periférico, de não-pertencimento à cidade, que aparece nos relatos dos alunos ao falarem de si e de sua escola.

A estrutura socioeconômica da cidade de Monte Mor evidencia que não só o *Jardim Moreira*, mas toda a cidade tem questões socioeconômicas complexas. Segundo o IBGE, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,706, um dos mais baixos da região metropolitana de Campinas. Esse índice, além do PIB municipal, considera questões de infraestrutura como saneamento básico e questões sociais, como longevidade da população e taxa de empregabilidade. Um dado que expõe a constituição socioeconômica familiar de muitos alunos, visto que muitas famílias recebem auxílio-governamental (Bolsa Família) e grande parte dos pais trabalham nas lavouras de tomate que compõe a base econômica do município.

O projeto-político-pedagógico (PPP) da escola de 2019 traz um estudo pouco apurado, por vezes preconceituoso, da constituição familiar dos alunos, apresentando apenas que muitas famílias são originárias de regiões da capital de São Paulo ou dos estados de Minas Gerais e Bahia. Aprofundando esse dado, os alunos trazem, via questionários, que seus pais ou avós vieram para Monte Mor para trabalhar na lavoura de tomate e que muitos foram trazidos por outros parentes ou contratados, em suas cidades de origem, pelos próprios donos das grandes

fazendas. A renda básica das famílias do bairro, segundo dados do município, está entre um e dois salários-mínimos, e ainda citando o PPP, muitas famílias são nucleares, os pais vivem junto com os filhos. Contudo, há grupos familiares heterogêneos, compostos por mães solteiras e filhos, ou avós e netos.

A origem da escola remonta à formação do bairro, o qual surge como uma ocupação de *Área Verde*, área destinada à proteção ambiental do município e que foi ocupada e povoada. Em virtude da crescente expansão, nos anos 1980, da industrialização da região metropolitana de Campinas, muitos grupos familiares que não conseguiam se fixar em Campinas, Sumaré ou Hortolândia vinham para as áreas ainda não-urbanas de Monte Mor, como foi o caso do bairro *Jardim Moreira* e demais bairros na região da rodovia *Jornalista Francisco Proença Aguirre*. Fundada em 1989 com o nome do bairro, a escola, posteriormente, recebeu o nome de um ex-prefeito pertencente a um grupo político da cidade: José Luiz Gomes Carneiro, prefeito no período da ditadura militar, portanto, não fora eleito mas indicado ao posto no ano de 1973, ficando no cargo por quase dez anos. Inicialmente, a escola, como todas as oitenta escolas municipais do fundamental I e II, pertencia à rede estadual e passou ao poder municipal a partir de 2006, data em que recebeu o nome de seu “patrono”. Contudo, e apesar de toda historicidade, o nome “Escola Municipal José Luiz Gomes Carneiro” nunca de fato é usado pelos alunos e comunidade escolar ao se referirem à escola, ou seja, a identidade desse lugar para os alunos e alunas é *Escola Moreira*, forma pela qual a escola é conhecida e comumente chamada.

A “*Escola Moreira*”, popularmente conhecida, e como adotaremos, atende alunos de 5 a 15 anos, tendo classes de fundamental I e II, e conta com 421 alunos. O período matutino é o período do fundamental II e concentra sete salas de fundamental II e uma sala de fundamental I (5º ano). O prédio foi cedido pelo governo estadual, de instalação dos anos 1989, e a Escola Moreira (E. M. José Luiz Gomes Carneiro) divide parte da sua instalação predial com uma creche, sendo estas únicas do bairro, além de serem os únicos serviços públicos prestados aos moradores. Com isso, a Escola Moreira (E. M. José Luiz Gomes Carneiro) perde duas salas, que seriam destinadas à biblioteca e à sala de informática, bem como divide a cozinha da escola com a creche citada. O pátio e a quadra são abertos, formando um espaço único e com apenas divisão por alambrados; o pátio é o espaço destinado à interação entre alunos e às refeições. Monte Mor, como boa parte dos municípios que recebem o FUNDEB, possui contrato com empresas que fornecem merenda escolar, a qual é definida pelo município como de boa qualidade e variada, porém, como professor e ex-orientador pedagógico da rede, é sabido que algumas escolas centrais recebem melhor assistência nutricional que as escolas da periferia. O espaço de interação, refeição e prática esportiva é o mesmo em que ficam os banheiros, que são

afastados das salas de aula. As salas de aula se concentram em um único prédio térreo, sem entrada de luz natural, algumas salas são pouco arejadas, apesar de uma ventilação precária, as salas de aula contam com boa iluminação. Em 2010 o município prometeu equipar todas as escolas com lousas digitais e Datashow, o que favoreceria o uso das TDICs, porém, a *Escola Moreira* não tem Datashow e apenas uma lousa digital, que não funciona por falta de assistência técnica. Esses quadros evidenciam pouca atenção nas políticas públicas educacionais do município direcionadas à escola Moreira. Contudo, a escola vem tendo resultados significativos no IDESP e IDEB e recebendo alguns títulos, bem como sendo a primeira escola do município a ter por dois anos seguidos alunos aprovados no Colégio da Unicamp (COTUCA) e no IFSP-Hortolândia.

Os muitos alunos da Escola Moreira possuem laços consanguíneos, estudam com irmãos, primos, meios-irmãos e são todos residentes no bairro, vivem realmente no entorno da escola, que se localiza no centro do bairro. Soma-se ao exposto, o dado de que muitos alunos dividem suas rotinas de estudos com o cuidado da casa e dos irmãos, e outros tantos trabalham com a família nas lavouras de tomate ou nos haras da região rural. É comum, entre as alunas, casos de gravidez precoce. No ano de 2020 tivemos 04 afastamentos, e em 2019 tivemos 05 afastamentos devido à gravidez precoce. Em relação a essa questão, há a presença massiva de igrejas neopentecostais no bairro (o bairro Moreira não possui igreja católica), fazendo com que seja complexo a discussão sobre sexualidade, identidade de gênero e direitos reprodutivos em casa, tema que é responsabilidade da escola que, por vezes, intensifica-se pelo tom excludente e não por um acolhimento significativo.

Diante do exposto, a “Escola Moreira” (E.M. José Luíz Gomes Carneiro) é um espaço em que diferentes identidades coexistem, desde professores que não residem no bairro, à equipe gestora e funcionários, e por alunos, os quais têm na escola lugar único de contato em seu bairro com o conhecimento e com diferentes visões de mundo. A escola é também o único lugar de lazer dessa comunidade; a quadra da escola, mesmo durante o fechamento das escolas, devido à pandemia de Covid-19, foi diversas vezes ocupada por alunos e moradores em busca de diversão. Tal prática, neste momento questionável, é comum nos finais de semana, e traz a compreensão de que a escola é dos alunos e da comunidade, o espaço de encontro com outro e o lugar essencial à constituição e formação dessa comunidade.

2.4 “Outra vez...no seu lugar”: lugares de constituição – A cidade de Capivari, o jardim Santa Rosa e a escola Laura

Passamos à escola “E. M. Laura Quagliato Pacheco”, tratando de questões constitutivas dessa unidade escolar, trazendo os aspectos sociais dessa instituição atados a aspectos econômicos. Pertencente a uma rede de ensino menor e uma cidade menor, tais fatores distintivos da “Escola Moreira” colocam a “Escola Laura” com maiores condições no uso das TDICs e na implantação de projetos interdisciplinares. Apesar de fatores estruturais, a constituição dos alunos e alunas passa pela sociabilidade feita no espaço escolar, inescapáveis características particulares trazidas da comunidade do entorno, a exemplo, o debate contra o machismo enfrenta bastante resistência, seja por parte dos alunos e por parte dos responsáveis. Embora fruto dos projetos desenvolvidos pelo grupo de professores, a escola passou a ter grupos organizados de meninas, o mais ativo se intitula o “Squad”. Esses grupos têm desenvolvido trabalhos de conscientização na escola sobre violência de gênero, homofobia e racismo, com atividades que envolvem professores, alunos e comunidade escolar.

A “Escola Municipal Laura Quagliato Pacheco” se localiza no bairro Jardim Santa Rosa, no centro estendido do município de Capivari, município brasileiro do interior do estado de São Paulo pertencente à região de Piracicaba. Capivari foi fundada em 1832 e, assim como Monte Mor, eram vilas de passagem na rota de bandeirantes-expropriadores no século XVIII. Apesar dessa função, a constituição histórica de Capivari é bem diferente da de Monte Mor, o que reflete na organização atual do município. Capivari recebeu e se desenvolveu de vila a município durante o século XVIII e XIX, momento em que passou de vila a município pela influência do açúcar e do café. Hoje a cidade conta com 55.000 habitantes e toda a ocupação demográfica se dá em redor do centro histórico, a maior parte dos bairros, excetuando o “Quilombo Santa Rita” (ocupação histórica de quilombolas na cidade), ficam próximos à região central. Caso do Jardim Santa Rosa, bairro em que se localiza a “Escola Municipal Laura Quagliato Pacheco”, e que se localiza no entorno da região central, inclusive, próxima à Secretaria Municipal de Educação.

O município se situa às margens da rodovia do Açúcar (SP-308), entrecruzada com as rodovias *Jornalista Francisco Aguirre Proença* (SP-101), *Capivari a Campinas*, e *Comendador Américo Emilio Romipela* (SP-306), Capivari a Itu. O município conta com uma extensa zona rural, em que se desponta a produção de cana-de-açúcar e seus insumos; são diversas usinas instaladas na cidade, atual principal atividade econômica e industrial desenvolvida na cidade. A cidade preserva resquício de um passado escravagista e de isolamento do município, que afastado das grandes cidades da região, constituem aspectos raciais e linguísticos únicos de Capivari – essa característica chegou a ser estudada em “O

dialeto caipira” (1920) de Amadeu Amaral, ilustre filho da cidade, que escreveu seu estudo de filologia partindo dos usos linguísticos feitos por moradores da região de Capivari.

A identidade “caipira” ainda é presente na fala e na cultura dos moradores da cidade, e acentuadas em falares únicos de algumas expressões e formas linguísticas, que não se repetem em outras cidades, mesmo as mais próximas como é o caso de Monte Mor. A relação de centro e periferia em Capivari é outra e fortemente marcada por expressões como “*gente de quem?*”, na construção discursiva sobre aqueles que são da cidade e aqueles que vêm de fora, não excluía a questão da origem familiar e de linhagem, a qual nomeia aqueles que são gente de alguém em oposição àqueles que não pertencem a nenhuma família conhecida. A dicotomia que marca a identidade dos alunos-sujeitos estabelece as relações sociais e discursivas dos alunos com o próprio professor, uma vez que o professor como um estrangeiro, um não morador da cidade, é tido como o excêntrico, o que fala diferente e é diferente, com isso a construção das relações afetivas e sociais são mais demoradas.

A tal expressão “gente de quem” é inclusive retomada na biografia da patrona da escola *Laura Quagliato Pacheco*, filha de uma família abastada da cidade de Capivari. Família que até hoje possui força política na cidade, a patrona da escola foi importante figura da sociedade capivariana, professora, diretora de escola e primeira-dama na década de 1960. Laura Quagliato emprestou seu nome à escola logo em sua inauguração em 1985, período em que a escola pertencia à rede estadual de ensino. A escola, hoje municipal, foi durante os anos 1990 a única escola a oferecer aulas no período noturno em toda cidade, bem como a primeira escola a ofertar o ensino de jovens e adultos (EJA). Atualmente, a escola pertence à rede municipal de ensino e conta apenas com séries da etapa de ensino fundamental II.

O projeto-político-pedagógico (PPP) da escola, de 2019, traz um estudo da constituição familiar dos alunos, ressaltando que muitos são de famílias originárias da cidade, com poucos migrantes da região Nordeste. Capivari tem sua economia embasada no agronegócio, marcada pela produção de cana-de-açúcar, e a renda média dos pais dos alunos, segundo o PPP, gira em torno de dois a três salários-mínimos. Muitas famílias são nucleares, os pais vivem junto com os filhos, apesar de haver grupos familiares heterogêneos, compostos por mães solteiras ou pais solteiros e filhos, ou avós e netos.

A “Escola Laura”, como popularmente é conhecida e como adotaremos, atende alunos de 11 a 15 anos, com classes de ensino fundamental II, e com um total de 488 alunos. O período matutino concentra os 9º anos e 7º anos e o período vespertino concentra os 8º e 6º anos. O esquema de períodos é adotado como rodízio, para que os professores possam passar por todos os anos de formação de alguns grupos de alunos, permitindo uma interação maior entre os

sujeitos e as práticas de ensino. A escola possui dez salas, com o espaço do pátio/refeitório, separadas das quadras; faz parte da arquitetura da escola, dois prédios distintos de diferentes momentos de construção, integrados a um espaço com algumas árvores e um amplo gramado. A escola se divide entre salas de aula, sala dos professores e secretaria, quadras e o pátio, lugar que também é um refeitório e destinado à interação entre alunos. Quanto à merenda escolar, a cidade enfrentou questões jurídicas por conta de desvios de verbas e atualmente a merenda é feita por uma cozinha central municipalizada. O espaço de interação, refeição e prática esportiva é separado, assim como o espaço destinado aos banheiros. A “escola Laura” conta com banheiros adaptados, mas sem nenhuma outra adaptação de acessibilidade recente, como elevadores ou pisos táteis, questão que causa impacto no atendimento de alunos e suas necessidades especiais.

Na “escola Laura”, as salas de aula estão dispostas em dois prédios de períodos distintos de construção, a instalação mais antiga possui dois blocos de seis salas em um prédio de dois andares, já a instalação mais recente conta com quatro salas de aulas térreas. A ventilação é precária, mas as salas contam com uma boa iluminação. No ano de 2010, o município, com recursos do FUNDEB, instalou em todas as escolas salas de informática, projeto encerrado em 2012, e que após o término não houve políticas públicas que atendessem e ampliassem o uso das TDICs nas escolas. A “Escola Laura” conta com aparelho projetor (Datashow) em sete das dez salas de aulas, as outras três salas não possuem condições prediais para a instalação, portanto, as séries nessas salas são prejudicadas no sentido de acesso. Vale salientar que a instalação e compra dos projetores foram feitas com recursos próprios e doações de professores e diretores, não sendo fruto de políticas públicas. Há apenas uma lousa digital, porém, as salas com projetores contam com telas retráteis de projeção, das mais simples às mais mecanizadas.

Os índices do IDESP e IDEB são tidos como bons, embora em tais indicadores não haja avanços desde 2009. Recentemente, a rede de ensino adotou o sistema DOM de material apostilado da empresa Pearson e também faz uso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os alunos da “Escola Laura” são residentes de dois bairros: o Santa Rosa, bairro mais elitizado e o mais próximo à escola; e o Vila Moreto, um bairro de construções populares da década de 1950. As crianças se relacionam com bastantes preconceitos entre si, é comum ocorrerem situações de exclusão de grupos em virtude do bairro em que moram, das escolas em que estudaram antes e em virtude da cor de pele.

Na construção discursiva de alunos, é comum referirem-se de forma preconceituosa a alunos residentes do Vila Moreto, somado ao dado de que a escola possui 71% de alunos

declaradamente pardos ou pretos, reforçam-se discursos de racismo estrutural e exclusões na constituição das identidades. Capivari é uma cidade marcada pelo período escravagista, assim como toda a sua região, e as questões raciais são fortemente marcadas nos discursos e nas relações sociais. Ainda que a maior parte da população seja preta ou parda, o racismo é prática comum, inclusive em discurso de professores e gestores. Um notório caso, a exemplo, é o da família Amaral, família de Tarsila do Amaral que nasceu em Capivari. A família da pintora possuía uma grande fazenda (a São Bernardo), com uma grande senzala, mesmo a escravidão sendo ilegal, além disso, as terras dos Amaral foram tomadas de tribos indígenas. Hoje, a antiga fazenda dos Amaral é um museu dedicado à pintora e conta com uma réplica de uma oca, em referência às tribos indígenas que habitavam aquele lugar. As questões de formação do município atravessam a formação das identidades e a relação com as diferenças, e mesmo que pareçam questões particulares, são históricas e eclodem em disputa e exclusão no ambiente escolar.

Os casos de gravidez na adolescência são poucos. Tivemos apenas um afastamento em 2019 e nenhum em 2020. Somado isso, fazem parte do calendário escolar de eventos dois projetos interdisciplinares que tratam dos temas sobre direitos reprodutivos e métodos preventivos. Quanto à religiosidade, a matriz religiosa é bem variada entre os alunos da escola e, no geral, entre a população capivariana, muitos alunos e alunas pertencem a religiões de matrizes africanas, e na cidade há cinco terreiros consolidados.

Questões raciais e sobre educação sexual têm forte presença em projetos interdisciplinares na escola. A preocupação em tratar de questões de gênero, sexualidade, empoderamento feminino, o enfrentamento ao racismo e machismo está presente em seis projetos, desenvolvidos em parcerias entre professores de Línguas, História, Matemática, Geografia e Ciências. Essas parcerias e o tratamento de questões sensíveis, a partir de diferentes visões, impendem o silenciamento desses temas, e constroem uma escola mais plural e mais significativa para o aluno.

Nesse sentido, a integração entre o grupo de professores é essencial para a realização de atividades significativas e de combate a preconceitos, no intuito de se transformar a realidade não só dos alunos, mas de toda uma comunidade. Evidentemente que tais projetos sofrem ataques por aqueles que se dizem conservadores. Entretanto, o embate é propício do ambiente escolar, ambiente este que está sempre em disputas por ser importante na construção das identidades sociais. Ao longo do exposto, questões ambientais e locais marcam influências na constituição dos sujeitos. Veremos adiante como as ações e lugares ajudam a construir e dar sentidos às relações sociais dos alunos, em face do se fazer com e na interação discursiva.

2.5 Quem Somos?! – Os alunos-sujeitos em seus lugares de fala

Nosso trabalho surge do diálogo em duas salas de oitavos anos do ensino fundamental, o 8º ano A da “escola Laura”, e o 8º ano B da “escola Moreira”. Essas salas produziram, a partir de alguns protótipos, dados sobre machismo, racismo e homofobia; dados que proporcionam tratarmos o feminismo em sala de aula em cotejo entre a arte, a vida, a ciência, e principalmente o entrecruzar de culturas e multissemoses. Desse ponto, passamos a analisar como a realidade social conchama uma análise e prática discursiva situada, em que o contexto demanda outros saberes, para compreender a realidade social e escolar que se insere a pesquisa e o protótipo.

Quem são vocês? O que esperam das aulas de língua portuguesa? O que esperam do professor de português? São perguntas apresentadas aos alunos nos primeiros dias de aulas do ano letivo e que suscitam respostas, das mais variadas, que nos permitem iniciar e estreitar as relações, com uma compreensão ampla de como e quais discursos surgem dos enunciados dos alunos. Desse breve questionário, permite-se apreciar dois pontos: o primeiro é que os alunos apresentam dificuldades em se representar usando palavras, como se tomados de salto por serem forçados a produzir uma resposta satisfatória ao outro do que significa ser, mesmo aqueles mais espontâneos apresentam dificuldades em se deslocar de seu lugar e de representar-se em suas produções discursivas. Outro pronto é a visão normativa que impera entre os alunos sobre o estudo de língua portuguesa e sobre o papel do professor, visto que muitos concebem como trabalho do professor de português ensinar a ler e a escrever corretamente, visão que se põe como ponto uníssono e que desconsidera a língua como um fruto da interação social; e que (portanto) as aulas de língua portuguesa são lugares de interação discursiva, de letramentos além do convencional.

O grupo do 8º ano A, formado por alunas e alunos da “Escola Laura”, é composto por 28 alunos, de idade entre 13 e 15 anos. Nesse grupo, a maioria são meninas, são 19 jovens garotas e 09 jovens garotos. Já o 8º ano B, referente a alunos da “Escola Moreira”, concentra 26 alunos, de 13 a 14 anos, dispostos em 19 jovens garotas e 07 jovens garotos. A composição das salas evidencia alguns pontos importantes das duas escolas, o primeiro é a alta taxa de retenção de alunos do gênero masculino e a alta evasão desse grupo. Salas de 6º e 7º anos da “Escola Moreira”, por exemplo, possuem configuração majoritária de alunos do gênero masculino, enquanto as séries dos anos finais concentram mais alunas. As configurações majoritariamente femininas, em ambas as salas, permitem que questões sobre identidade de gênero, sexualidade e feminismo tornem-se latentes e necessárias ao trabalho pedagógico, os

feminismos e um olhar sobre as diferenças surgem em leituras de textos que abordam temas sensíveis como a violência de gênero e/ou direito de contracepção e reprodução. Os feminismos, como filosofia e política em cotejo com uma análise dialética-dialógica de enunciados concretos, são uma reivindicação das próprias alunas em leituras realizadas em sala e de questões presentes em suas realidades.

Ao se acolher a multiplicidade de vozes em suas diferentes formas, é que se pode estabelecer uma compreensão do meio social e do que somos neste meio social. Assim, da audição de podcasts biográficos de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, por exemplo, permitiu-se analisar e debater (com os alunos) a linha tênue de relacionamentos abusivos que, em algumas compreensões, ambas as pintoras vivenciaram. Além disso, tal atividade proporcionou iniciar um processo de entrecruzamento de culturas, de nossa cultura latina e colonizada, a partir da vida das duas pintoras no século XX.

Outro exemplo em que os temas surgem e convocam outros discursos, é o do enunciado pictórico “Maternidade”, de Tarsila do Amaral, que em uma análise discursiva dos traços, das cores, das posições das figuras, trouxe referências maternas íntimas aos alunos. Os traços estilísticos da obra, de uma análise verbivocovisual, geraram o cotejo com a obra *Maria Antonieta e filhos*, de Elisabeth Le Brun; as respostas e análises a este outro enunciado deu-se por parte dos próprios alunos e alunas, os quais trouxeram a referência de Le Brun de uma atividade presente no material didático de História.

Nessa linha de sequências, houve as tensões apontadas na leitura de uma notícia que expunha uma Frida Kahlo andando de bicicleta, fomentando as incoerências sobre o sujeito Frida e as representações capitalistas de sua imagem.

Esses são alguns exemplos de que o trabalho do professor de língua portuguesa está além do estudar formas estanques e se debruçar sobre letramentos convencionais, as análises, as discussões e as produções feitas pelos alunos e alunas, a partir de atividades como essas, são respostas surgidas de letramentos tidos como eventos sociais, em que se expressam o que são e como são na interação com outro.

O grupo de alunas, das duas escolas, além de participativo como sujeito nas análises iniciais do material proposto, proporcionou dados etnográficos significativos sobre assédio e violência de gênero, marcando a necessidade de se pautar o trabalho pedagógico no combate às desigualdades e às violações calcadas no gênero. Em uma simples pesquisa, via formulários, com os 54 alunos, após a leitura do conto *Para que ninguém a quisesse*²², de Marina Colasanti,

²² In: COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

questionadas sobre violência doméstica, assédio e relacionamentos abusivos, 95% responderam que já presenciaram algum tipo de violência doméstica e ainda 32% afirmaram-se vítimas de violência doméstica e abusos. Sobre assédio, o dado assume a face da desigualdade de gênero, 66% dos alunos relataram sofrer algum tipo de assédio. Esse número corresponde a todas as 19 alunas do 8º ano A e as 19 alunas 8º ano B, todas responderam (anonimamente) que sofreram assédio, de forma recorrente e em vários espaços sociais. Vale ressaltar que a noção de assédio era mais qualificada na representação das alunas do 8º A (Escola Laura), que nas alunas do 8º B (Escola Moreira). Sobre relacionamentos abusivos, perguntados se sabiam diferenciar e se já ouviram ou vivenciaram, dos 60% que responderam sim, 58% desse número era do gênero feminino. Estes dados expõem a necessidade de que os feminismos componham o espaço escolar, que as discussões e ações possam se projetar para além da escola.

A obra “Maternidade”²³ de Tarsila do Amaral surge, por exemplo, em cotejo com a obra “A Negra”, da mesma pintora, como entrada ao material didático proposto, suscitou as relações dialógicas sobre o momento histórico, sobre a sociedade e sobre a posição da pintora. Houve o embate entre a voz social das obras e o lugar social ocupado pela autora-criadora. Buscou-se compreender, a partir do embate entre essas duas vozes, qual o papel social da mulher, as relações da escrava com as funções de “mãe” e como o “ser mãe” era e é representado em nosso discurso. As obras trazidas, com o intuito de se contrapor duas vozes, suscitaram o debate em sala sobre gravidez na adolescência e abandono parental, por exemplo, a compreensão verbivocovisual do todo fora atualizado na interação com os alunos, como elo que gera respostas e sentidos.

Os *alunos-sujeitos* deslocaram a obra de seu tempo e a trouxeram para uma contemporaneidade, não se desconectando neste processo exotópico do momento de criação. O processo permitiu pautar e ancorar temas sensíveis, em que ecoaram vozes sociais dos próprios alunos-sujeitos, em relação dialógica com as vozes sociais das obras estudadas. Desse sentido pode-se tecer a relação de sentido entre os enunciados e os discursos no contexto socioideológico de produção em contrapartida do sentido no contexto de recepção, em sala. Outra questão é que a análise expõe a complexidade do enunciado verbivocovisual, e que para o ensino de língua portuguesa apresenta-se como forma de se trabalhar a escrita, a leitura sempre junto das multissemióticas, em estudos que consideram o todo arquitetônico na compreensão dos enunciados.

²³ MATERNIDADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61446/maternidade>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Ao apreciar as vozes sociais em cotejo com a obra e com o contexto de sala, a análise permitiu discussões sobre métodos contraceptivos e responsabilização contraceptiva. Muitos dos alunos apontam que a responsabilidade de prevenir a gravidez na adolescência é de ambos (66%); embora alguns, dotados de discursos machistas e patriarcais, responsabilizam apenas a mulher (34%), ressaltando que garotos, em sua maioria, compõem esse número. Com isso, é importante argumentar que uma pedagogia antissexista visa à participação de todos, alunos e alunas, homens e mulheres, uma vez que ambas as identidades são construídas e a dissolução do machismo é dever todos.

Outro ponto foi o trabalho com professores de História e Matemática, em que se traçou da obra “O veado ferido”, de Frida Kahlo, uma construção sobre a violência sofrida por mulheres e garotas. Em História, discursos e partes de leis foram resgatados para demonstrar o quanto o feminismo é importante na luta das mulheres e de todos por uma sociedade com maior equidade. O estudo discursivo e linguístico desse gênero do discurso permitiu adentrar em como as leis refletiam momentos históricos e valores sociais, permitindo até questionarmos posições machistas surgidas em sala diante dos enunciados. Nesse confronto de discursos e enunciados, os próprios alunos perceberam quão arcaico é o machismo e quão arraigado está em nossa cultura. Passando à matemática, o projeto pautou-se pelo trabalho com gráficos e infográficos, em uma leitura da nefasta realidade das mulheres brasileiras e latino-americanas sobre feminicídios e estupros. Todas essas leituras sugeriram dos discursos presentes na obra da artista mexicana Frida Kahlo, não deixando de lado que a compreensão deve passar pela representação de Frida e sua dor, para representação da dor de muitas mulheres. Essa atividade interdisciplinar foi realizada apenas com o 8º ano A na “Escola Laura”, em que há o projeto Querer-se-Bem, em que as alunas e alunos do grêmio-estudantil arrecadam materiais de cuidados íntimos e disponibilizam a todas da comunidade escolar. O projeto conta com outras etapas, como a de acolhimento de novas/novos estudantes e a transformação do espelho e dos espaços dos banheiros da escola, em lugares sem violências e assédios.

Os dados e análises corroboram a essencialidade de que os feminismos estejam presentes na sala de aula e perpassem todas as disciplinas, não apenas no ensino de educação sexual, mas postos como estudos e conteúdos em todas as áreas do conhecimento. No estudo da língua portuguesa cabe os estudos sobre o texto em suas representações multissemióticas, com um tratamento verbivocovisual dos enunciados, em compreensão das relações socio-históricas e ideologias que constituem os sentidos. Admite-se que o tratamento plural dos temas deva abarcar todos os alunos-sujeitos, garotos e garotas, pois, além de construir diálogos, permite o processo de desconstrução de discursos patriarcais, discursos *monológicos* de uma

visão da classe dominante sobre o gênero e a sexualidade. Num intento de que devemos encarar os problemas que circundam o gênero, em busca de uma formação que nos conclame todos feministas como diz Adichie (2014, p. 48):

O problema de gênero é que ele prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero. Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. (ADICHIE, 2014, p. 48)

Assim, pelas análises das obras, pelos dados das pesquisas, cria-se maior materialidade do discurso impositivo na construção social do gênero, e discursivamente nos prendemos aos *papéis de gênero*. As expectativas sobre determinado gênero são ensinadas e replicadas na constituição social e na formação de nossas crianças, e a escola deve discutir seu papel como reprodutora dos discursos que visam à manutenção das relações de poder e da hierarquia social.

É preciso falarmos de uma pedagogia antissexista, na linha do preconizado por Louro (2008) sobre pedagogias *queer*, assumir nossos alunos-sujeitos como sujeitos inconclusos, sujeitos inacabados e longe de um arquétipo típico de um sujeito engessado em um *papel de gênero*, e que as instabilidades como forças motrizes reconfiguram as hierarquias e os discursos sobre si e sobre o outro. Considerando que o movimento de alteridade, de reconhecer-se no *Outro*, é amplificado (AMORIM, 2004, p. 167), a relação de alteridade consiste em não somente reconhecer o *outro*, “mas em tornar-se o *outro*”. Essas constituições estão presente no termo utilizado nesta pesquisa; *aluno-sujeito*, pois, amplia-se a nomenclatura de aluno, abarcando o termo sujeito, na compreensão bakhtiniana, de que o aluno passe a ser um sujeito sempre inacabado e sempre em (re)significação pela alteridade.

Os alunos-sujeitos ao se movimentarem em um percurso de estabelecer um outro lugar, em que as visões de mundo e os discursos tornem-se estranhos a eles, são pontos que devem ser estimulados na construção de si. A desestabilização e a desnaturalização passam pelo crivo de enunciados, que não versem do exotismo dos sujeitos, que não coloquem em um lugar de exótico o olhar sobre raça, sexualidade e gênero, mas que se pense como *outro* e o *eu* se constituem na interação discursiva. O estranhamento permite não só marcar a diferença, mas ver a diferença de *dentro* do sujeito, não mais posta do lado de fora das identidades, mas como constitutivas do sujeito integrando o que se é, processos que de fato expõem que somos seres discursivos e feitos para a interação ininterrupta.

2.6 “Nada é absoluto, tudo se move”: Por que Frida Kahlo e Tarsila do Amaral?!

Para pensarmos uma prática de ensino adequada à pedagogia dos multiletramentos e propor um material didático digital interativo que trate enunciados como verbivocovisuais, buscamos figuras essenciais à arte e cultura na América Latina. Os nomes de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral não surgem guiados pelas representações capitalistas que temos das duas pintoras, mas dos enunciados que produziram, do poder discursivo que suas imagens assumem na produção de sentidos.

Tarsila se conecta à região de Monte Mor e Capivari, primeiramente, por seu local de nascimento – a fazenda S. Bernardo em Capivari, a presença das obras e referências à pintora são várias na cidade de Capivari, ainda que muitas das referências não sejam sempre compreendidas pela comunidade. Já Frida tem todo o apelo capitalista que a tornou conhecida, mas que a este trabalho interessa mais o caráter instável de sua identidade, além das influências culturais mesoamericanas que adotou para si.

O que leva o material didático a se construir a partir de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral é o fato de que elas arquitetaram uma imagem identitária de mulheres, imagens em desdobramento de suas identidades representadas nas diferentes mulheres de suas obras. Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, ao nosso olhar, não só alcançaram consagração como pintoras, mas também como sujeitos sociais, em seus respectivos países e fora deles também, pelo mérito excepcional de suas obras. Ambas sempre mantiveram a singularidade de suas personalidades e as marcas de instabilidade e inacabamento em suas criações são traços estilísticos ao se falar de si, marcados pelo ser diferente, e essa ambivalência é essencial a proposta do protótipo de ensino.

É sabido que em termos de autorretrato, a pintora mexicana possui uma profícua criação, pois, Frida dizia que “*Me pinto por ser o que mais conheço bem*” (HERRERA, 2011, p. 12)²⁴, ou seja, Frida se retratava de diferentes formas, e a criação de um *outro-eu* refratava sua realidade que, em muitos casos, representava suas inscrições de dores remetida às representações de seu próprio corpo. Entretanto, como *outro-eu*, além de Frida e suas dores singulares, há as dores de uma mulher-outra, seus autorretratos feridos e estilhaçados têm as vivências de Frida, quanto as vivências da mulher latino-americana, vivências compartilhadas por inúmeras mulheres pelo continente a fora.

²⁴ HERRERA, Hayden. Frida: a biografia. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

Tarsila, por outro lado, se retratava por outros traços, do conhecido “Le Manteau Rouge”²⁵ e dos esboços que o precede, há indícios de que Tarsila se projetava em suas obras como realmente um outro, tão outro que só é visto em marcas de seu eu por traços estilísticos, presentes em algumas obras como na conhecida “Abaporu”²⁶, mas também presente em “A Negra”²⁷. A brasileira Tarsila se projetava “metonímica, metafórica e metalinguisticamente em retratos e autorretratos de si por seus outros, de uma arte outra-sua” e de um “Brasil não mais virgem, mas nação da mistura em digestão” (PAULA; SOUZA, 2019, p. 77). Não esqueçamos que a marca de Tarsila é a *Antropofagia*, o devorar o outro, a fim de tornar-se um outro, outro novo e reconfigurado, e neste tornar-se outro, se deslocar do lugar da *mulher-branca-abastada* para o lugar da mulher negra escrava, da mãe solo ou da operária explorada e criando outras vozes sociais.

As histórias de vida e as obras de Tarsila e Frida permitiram um processo de sacração e de iconicidade de suas imagens. Discursos incentivados por instituições culturais que, em prol dos mais variados interesses, contribuíram para que as imagens das duas pintoras circulassem na arte, mas sobretudo na mídia, em jornais, em revistas, na Internet. Criou-se toda uma iconografia difundida que abarcou inclusive a recepção na academia e os diversos estudos sobre a obra e a vida de duas expoentes da cultura latino-americana. Neste trabalho, essa iconografia não é confundida com as identidades destas duas mulheres, detemo-nos sobre o *eu* e o *outro*, representados em suas criações, representações de si para outro que são significativas na produção de sentidos e nas respostas geradas, a partir das análises de seus enunciados.

Muitas das obras de Frida Kahlo retratam sua alteridade em relações íntimas e familiares, suas produções representavam exclusivamente um mundo privado de sua família; já Tarsila do Amaral construiu sua obra por diversos temas, em que se inicia pela “A Negra”, não só como um quadro inaugural, mas uma manifestação de brasilidade, de latinidade e de mulher. Ainda que Frida, nos anos iniciais, anos após o terrível acidente que a deixou imobilizada por meses, pintasse sua intimidade, também cunhou um olhar social e íntimo, em quadros como “O ônibus”²⁸ ou em “Umas facadinhas de nada”²⁹, obras que trazem reflexos de uma sociedade

²⁵ AUTORRETRATO OU LE MANTEAU ROUGE. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/self-portrait-or-le-manteau-rouge-tarsila-do-amaral/AgH6KHAPsOtLTg?hl=pt-br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

²⁶ ABAPORU. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1628/abaporu>. Acesso em: 29 abr. 2020.

²⁷ Ver nota 14.

²⁸ O ÔNIBUS. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-bus-frida-kahlo/qwFbzTSxKS5-wA?hl=pt-br>. Acesso em: 29 abr. 2020.

²⁹ UNOS CUANTOS PIQUETITOS. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/a-few-small-nips-frida-kahlo/oQG_590SEeTDaw?hl=pt-br. Acesso em: 29 abr. 2020.

patriarcal, machista e estratificada. A vida e mais as obras de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral permitem ao nosso trabalho uma construção significativa e situada de temas que encontram reverberações nos feminismos. Temas que causam estranhamento pelo momento histórico de produção, pelo lugar social destas vozes em contraposição ao lugar social daqueles que as recepcionam. O processo de construção do material didático passa tanto pela identidade das autoras quanto pelas relações dialógicas de suas obras, considerando-se a realidade social, atada aos estudos dos enunciados e às representações das identidades femininas. É desse acervo de materialidade discursiva e do cotejo que se constrói as relações de sentido entre os enunciados pictóricos e os demais enunciados e discursos presentes no protótipo de ensino.

Frida Kahlo (Magdalena Carmen Frida Kahlo, Coyoacán, CDMX, México, 1907-1954) e Tarsila do Amaral (Capivari-SP, Brasil, 1886-1973) – notórias pintoras latino-americanas que foram contemporâneas, mas viveram separadas em seus contextos sociais – são unidas, em nosso material didático, pelas suas histórias e pelo momento histórico de um mundo entre os horrores e revoluções dos anos 1920. Tarsila pinta seus primeiros quadros, também autorretratos, em meados dos anos 1920, e “A Negra”, de 1923, aparece como exponencial representação do cubismo e do primitivismo das vanguardas que influenciam a autora-criadora, em junção da brasilidade e a negritude numa exposição contrária às ideologias e aos discursos segregacionistas e eugenistas dos anos 1920.

No mesmo período temos uma Frida de retratos familiares, de representações de suas origens como forma de se expressar e vivenciar sua dor e as sequelas do acidente que sofrera. Os primeiros quadros de Frida Kahlo remontam aos anos 1927-1928, e de então sua produção torna-se extensa. Frida Kahlo, é reconhecida em sua terra e no exterior pela força de sua pintura, produziu mais de 200 telas, a maioria pequenos autorretratos nos quais confundem-se as dores de Frida e da Frida mulher. Seus autorretratos, oriundos do diálogo alteritário de *Frida-parasi*, são gritos de dor sobre as decepções com *Diego Rivera*³⁰, as mutilações físicas e os sonhos políticos do comunismo no México, são temas recorrentes na criação da pintora mexicana. Alguns desses temas coexistem na obra de Tarsila, que surge com críticas e representações de um Brasil cubista a um Brasil antropofágico, representações de um Brasil de temas sociais e reflexões originadas do seu envolvimento com o partido comunista e a revolução na Rússia. Como vemos, o diálogo entre as pintoras é profícuo e pertinente e as representações de mulheres

³⁰ Diego Maria de la Concepcion Juan Nepomuceno Estanislao de la Rivera y Barrientos Acosta y Rodríguez (Guanajuato, 8 de dezembro de 1886 - San Ángel, Cidade do México, 24 de novembro de 1957), um dos maiores pintores mexicanos e esposo da pintora Frida Kahlo, com quem manteve um casamento conturbado e corrompido por traições.

em suas obras são diversas, desdobramentos de um *eu-para-outro* que tanto dialogam com valores dos feminismos quanto valores da descolonização de nossas culturas. E é desse diálogo que os enunciados verbivocovisuais, de ambas as pintoras, possuem condições de abordar temas sobre o lugar da mulher, os papéis de gênero, bem como permitem aos alunos-sujeitos compreenderem pelo deslocamento as instabilidades das identidades e dos lugares sociais que ocupamos.

Em diários, exposições e mostras podemos entrever que Tarsila e Frida estavam reproduzindo um mundo inesgotável de referências, construído de palavras, desenhos, gravuras, rabiscos, cores, na apreensão em suas criações de sujeitos inacabados, sujeitos representados em enunciados que conclamam a responsividade de quem os contempla. Assim, os alunos, ao olharem para os olhos de “A Negra” (Tarsila do Amaral, 1923) e de “Manteau Rouge”³¹ (Tarsila do Amaral, 1923), podem questionar e responder que olhos são esses, de que lugar social estes olhos alheios entram no mundo? Ainda nessa proposta, pode-se cotejar as duas criações de Tarsila, com o “Autorretrato com vestido de veludo”³² de Frida Kahlo (1926), colocado ao lado de “Retrato de cabelo curto”³³ (Frida Kahlo, 1926), estabelecendo-se assim uma análise verbivocovisual dos traços, das posições e das diferenças e semelhanças discursivas de cada enunciado. Tal proposta quer desestabilizar os discursos sobre o arquétipo de mulher que temos construído em nossas sociedades colonializadas, questionando o lugar da masculinidade também, na busca de destronar as imagens que temos de homem/mulher. Esses quadros e outros enunciados aparecem no material didático para questionarmos os sentidos axiológicos sobre beleza, corpo, ética e estética do feminino e do masculino.

As roupas *tehuanas*, segundo Herrera (2011), tornaram-se parte indissociável da imagem social de Frida Kahlo. Os trajes da cultura indígena mexicana foram adotados por Frida como um ato político e revolucionário de se negar a sociedade mexicana colonial-imperial. No âmbito da subversão, Tarsila não se adentrou muito, já Frida o fizera, não só com suas vestimentas *tehuanas*, mas com suas roupas masculinas tentando subverter a hierarquia, atadas ao ocultar as sequelas deixadas pela pólio e pelo acidente em seu corpo. Para além disso, os traços característicos de Frida e Tarsila, em uma análise feminista em sala, podem evidenciar os lugares sociais das duas pintoras.

³¹ Ver nota 22.

³² AUTORRETRATO DE VESTIDO DE VELUDO. In: Google&Arts, 2020. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/self-portrait-wearing-a-velvet-dress/9QHUrLhK3UEXqw?hl=pt-br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

Na representação de uma mulher subversiva, livre, deve-se ter, a rigor, que os lugares sociais de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral podem não representar todos os lugares de fala. Logo, ao assumir tais representações das pintoras, deve-se entrever as diferenças e as singularidades de seus lugares sociais: uma representante da classe média mexicana ligada à política e à arte, a outra pertencente à classe burguesa cafeicultora do interior paulista. Sujeitos pertencentes a classes sociais que cunharam suas riquezas às custas da escravidão de povos africanos e indígenas. Ao acolhermos tais críticas, não se impede reconhecer como subversivas as representações do feminino nas obras das duas pintoras. A crítica atende a não igualar todas as mulheres em um arquétipo de mulher forte e livre, e de não tratar o feminismo, em sala, apenas pelo seu construto eurocêntrico, mas de tratar as diferenças importantes e reconhecer que as lutas das mulheres são diversas, e marcadas por outros lugares sociais, como a luta das mulheres negras, das mulheres indígenas e das mulheres transexuais.

Nesse sentido, uma análise feminista das obras e da vida das pintoras, que seja constitutiva de identidades plurais, foge à iconicidade *pop capitalista* e uma representação puramente mercadológica do feminismo. O compromisso do material didático, em suas unidades, é tratar os feminismos como pensamentos plurais que devem estar presentes em nossas sociedades. Os enunciados estudados não são aqueles que estampam tênis, bolsas, colares, camisetas, cadernos e até utensílios para cozinha, mas são enunciados pictóricos escolhidos pelo referencial ético e estético das identidades sociais, do sujeito e do corpo feminino inacabado e instável, aberto ao mundo.

Ainda que o capitalismo popularize o feminismo, utilizando a imagem inacabada e instável de Frida Kahlo, tal popularização distancia-se da premissa básica do feminismo de impedir a apropriação e aprisionamento das identidades. Imagens que são enunciados com certo nível de acabamento, elencam as inúmeras imagens que Frida e Tarsila criaram de si. E são imagens que não deixam ver seus corpos inacabados, os sujeitos instáveis e *grotescos*³⁴, que as pintoras criaram, são as imagens que fogem totalmente à realidade, retratando uma Frida ou uma Tarsila que não existiram. Dessa maneira, pretende-se propor um material didático que se utilize de obras das duas pintoras, para se compor e construir com outros enunciados sentidos sobre a mulher e suas representações sociais. A discussão não se limita a analisar as obras de

³⁴ A saber, termo defendido como “(...) imagens que se opõem às imagens clássicas do corpo humano acabado, perfeito e em plena maturidade, depurado das escórias do nascimento e do desenvolvimento”. “O coito, a gravidez, o parto o crescimento corporal, a velhice, a desagregação e o despedaçamento corporal, entre outros, com toda sua materialidade imediata, constituem os elementos fundamentais do sistema que as regem, o grotesco” (BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo/Brasília: Edunb/HUCITEC, 2008. p. 22).

Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, mas inseri-las como enunciados verbivocovisuais em sua complexidade frente a outros enunciados de outras mulheres. Os enunciados criados pelas pintoras e selecionados para compor o material didático buscam refletir e refratar as formas de traduzir o mundo e a si mesmas, em seus universos singulares e sociais. São enunciados sincréticos em que as cores, as posições, as palavras, os discursos produzem sentidos do *eu*-identitário dos alunos-sujeitos com o diferente, trazido das obras estudadas.

Por fim, os enunciados de Frida e Tarsila são construções discursivas da imagem de si e de um sujeito que constitui nossa concepção socio-histórica e ideológica de feminismo, e partimos deles em cada unidade temática, para embates com outros enunciados que reflitam e refratem discursos sociais imediatos. As obras são elos conectados a respostas, que são tantos dos outros enunciados quanto dos alunos-sujeitos; essa abordagem advém dos multiletramentos como eventos sociais na construção do que somos como sujeitos inacabados e abertos ao mundo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo trata das concepções de língua que norteiam a pesquisa e que materializam os protótipos de ensino. Como embasamento teórico-metodológico foram eleitos os estudos do Círculo de Bakhtin, com ênfase em conceitos-chave como o de enunciado/enunciação; ideologia e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010a; 2010b; 2016; VOLOCHÍNOV, 2013; VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995). Esses são conceitos que embasam os estudos desenvolvidos por Paula (2017), Paula e Luciano (2020a; 2020b; 2020c; 2020d) e Paula e Serni (2017) sobre a linguagem como verbivocovisual, estudos os quais fazem-se presentes nessa investigação teórica e na construção do protótipo de ensino. O capítulo inicia-se pela concepção de língua adotada nesta pesquisa e de uma análise do conceito de enunciado perpassada pela verbivocovisualidade, que a longo do texto torna-se essencial a compreensão de linguagem a elaboração dos protótipos. As considerações sobre os gêneros discursivos e as peculiaridades do gênero discursivo *vlog*, as discussões teóricas são pensadas a partir de questões do ensino de língua portuguesa no espaço escolar atadas aos estudos sobre a linguagem em suas diferentes dimensões (BAKHTIN, 1995; BRAIT, 2005; PAULA, 2017a). Desses pressupostos, passamos ao conceito de ideologia tratado pelos escritos do Círculo em conjunto a filosofia marxista, na relação inseparável de linguagem e ideologia na formação de nossa sociedade. No penúltimo texto traça-se uma aproximação entre o sujeito bakhtiniano, construído por relações de alteridade e os ecos de sua filosofia na teoria das identidades sociais (BUTLER, 2016; SILVA, 2013). Por fim, investigamos como a contrapalavra pode ser revestida de elementos carnavalescos, advindos da teoria da carnavalização de Bakhtin (2008), que serve de análise ao *corpus* e elaboração dos protótipos de ensino desta pesquisa. A visão carnavalizada se associa ainda a uma crítica ao machismo e a cultura patriarcal, pois, junto aos estudos de teóricas feministas, há um esboço de uma “pedagogia antissexista” como discurso contrário a representações machistas em nossa sociedade.

3.1 “Que Língua(gem) é essa” – a concepção de linguagem sob a filosofia bakhtiniana

O Círculo de Bakhtin, cujo líder intelectual é o teórico russo Mikhail Bakhtin, era constituído por intelectuais de diversas áreas que, entre os anos de 1920 e 1970, formularam uma singular filosofia da linguagem, dialogando sempre com as principais correntes de pensamento de seu tempo, na Rússia do início do século XX. Esses estudiosos desenvolveram pesquisas em torno de uma concepção social do mundo e do homem, que se constitui na e pela

interação verbal que se realiza com outrem. Uma das principais contribuições do Círculo foi estabelecer um estudo da linguagem no âmbito sócio-histórico-ideológico, considerando também o papel dos sujeitos sociais no processo de produção de significação através das interações verbais e da noção dialógica da linguagem.

Bakhtin e o Círculo de pensadores que o seguiram consideravam a linguagem como atividade social e postulavam a inteireza da palavra como cerne de toda a plenitude do ato de existir. A palavra exprime toda uma responsabilidade, uma verdade, por envolver um conceito, uma imagem e uma entonação. É a palavra “entendida de forma alargada, tridimensionalmente” (PAULA; LUCIANO, 2020a, p. 708), na relação entre as dimensões, que organiza nossa forma de dizer e de existir a partir da linguagem. O conceito de linguagem envolve ricas constituições filosóficas, e todo o construto de linguagem segue a uma afirmação da palavra viva, da linguagem como atividade que envolve eventos concretos e sujeitos reais situados historicamente. Bakhtin traça uma concepção de linguagem que foge à concepção abstrata e fundamenta a linguagem enraizada em um sistema linguístico material, histórico e social.

[...] que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em direção do objeto, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (BAKHTIN, 2010b, p. 50).

O axiológico, segundo Faraco (2009), é condição fundante e reiterada na concepção de linguagem bakhtiniana, pois, coloca o enunciado como materializado na comunicação verbal e inserido em construções valorativas. A axiologias são intrínsecas ao enunciado, que é compreendido em um contíguo de signos ideológicos, os quais completam suas funções por sermos seres valorativos, pois sempre assumimos posições frente a tudo, nos posicionamos valorativamente, e esse posicionamento pressupõe inevitavelmente uma relação, pois é impossível posicionar-se diante do nada. Com isso, o enunciado posto em dialogia, na interação entre ideologias, enunciados e sujeitos são uma tomada de posição axiológica, como resposta ao que já foi dito.

A visão de linguagem do Círculo³⁵ não é restrita a um sistema abstrato e fraturado entre sincronia e diacronia. Para o Círculo, a linguagem congrega na língua construções ideológicas

³⁵ A expressão refere-se a Composição do Círculo: V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvídev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT; CAMPOS, 2010, p. 17). Nesta pesquisa, em especial, há os escritos de V. N. Volochínov (1895-1936) e P. Medvídev (1892-1938).

e relações entre sistemas, palavras e sujeitos. As línguas não são apenas conjuntos de formas gramaticais, mas referem-se a diferentes concepções axiológicas dispostas socialmente e historicamente na relação entre sujeitos. A palavra é mais que abstração, ela é viva porque comporta as relações de sujeitos, de enunciados e discursos, que são originados nas relações sociais situadas em dado tempo.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um eu em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 107).

Vemos que as duas faces da palavra se referem a mim e ao outro, contemplando o lugar do eu e suas visões, e o lugar do outro no mundo. Na constituição bakhtiniana, é no limite, no outro, que o sujeito pode se constituir no uso concreto da língua, numa interação entre elementos que se cruzam do eu e do outro, que existe em virtude do *outro*, *para-si* e *para-outro* (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995). Bakhtin (2017) assinala que as ciências humanas se detêm a estudar as construções do homem em suas relações com o social e com a história, ou seja, o estudo é sobre o sujeito expressivo, aquele que se utiliza do ato de fala, que não é coisa muda, o sujeito que é detentor de uma voz que reverbera outras vozes.

Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa são lugares de investigação da vida social, de um ensino que rejeita os estudos de formas abstratas e gramaticais da língua isoladas de seus contextos e sujeitos. À lume da concepção bakhtiniana de linguagem, o ensino de língua portuguesa se dá da relação entre sujeitos e seus discursos, estudando os enunciados que materializam as vozes sociais e estabelecem os valores axiológicos. A ideia não é rechaçar o ensino da gramática, visto que é parte da língua e do uso, mas a intenção é extrapolar a concepção normativa da língua, tratar a produção de sentido como fruto do processo de interação discursiva, em uma concepção de língua viva e criativa.

Desse entendimento, o sujeito, na concepção de língua viva, se faz por seus enunciados concretos direcionados à interação com outros enunciados e com outros sujeitos, foge-se à concepção de língua abstrata, engessada pelo domínio de regras e analisada aos recortes. Assim é a ideia de um sujeito que se situa na linguagem, na interação discursiva, e que dominar uma língua não se perfaz apenas em identificar e nomear formas estanques. Vale ressaltar que a concepção de linguagem bakhtiniana não nega a importância de alguns postulados estruturalistas, essencialmente, aqueles tidos como saussurianos, mas ao considerar a forma

linguística em seu uso, em que “a forma linguística figure num dado contexto” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995) sempre em face das relações dialógicas e o projeto de dizer dos sujeitos, os signos linguísticos ou não, são *sempre variáveis e flexíveis* e condizentes a propósitos e necessidades sociais de interação dos sujeitos, essas relações formam parte do estudo da linguagem.

Como se observa, a linguagem é intrínseca ao sujeito na relação com o outro e seus enunciados; a linguagem, como atividade social, se apresenta de forma concreta por uma língua viva, real e singular, presente em extensões reais e sociais, constituída de valorações de mundo. É na relação entre sujeitos, mundo social e outros sujeitos na e pela linguagem que a língua se forma, sendo constitutiva de significação, pois, somos seres constituídos pela linguagem, e ela constrói a realidade e a historicidade. Seguindo Bakhtin (2016), a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a realizam; e é na língua, em interação, que os enunciados ganham vida e se *corporificam* nos variados campos de atividade humana.

Em sala de aula, o enunciado aparece no trabalho com os gêneros discursivos (textos), e diante da concepção de linguagem bakhtiniana deve-se fugir a um tratamento da gramática textual, do estudo das formas estanques que engessam o gênero. Uma vez que as escolhas gramaticais, a composição textual, a disposição das palavras e outras semioses são significativas, formam parte de um todo arquitetônico do gênero do discurso. A arquitetura extrapola o estudo e ensino das formas que compõem um enunciado, ela corresponde ao todo, ou seja, ela “não ordena só os elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido; a forma não é só espacial e temporal, mas também de sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 127 apud PAULA; LUCIANO, 2020a, p. 725). A noção de arquitetura traçada pela filosofia bakhtiniana não exclui o tratamento da forma composicional de um gênero, visto que essa é o que dá estabilidade e ‘acabamento’ aos enunciados. Assim, o tratamento em sala de aula deve permitir que os alunos entendam as relações dialógicas na produção de sentidos entre forma composicional e todo arquitetônico.

A compreensão, em Bakhtin e seu Círculo, se dá pela interação discursiva, por processos *dialógicos* entre sistemas, sujeitos e enunciados (textos), que constroem e constituem o que somos, num contexto histórico-social-ideológico. A definição de relação dialógica incide sobre todos os projetos de dizer, os quais nunca são desprovidos de conteúdo ideológico, de uma esfera social definida e da relação com o *Outro*, porque se assim o fosse não haveria a realidade da língua, não existiríamos, não agiríamos, não viveríamos como sujeitos sociais.

Os enunciados vêm à vida e com eles damos sentido à nossa vida, nos incorporamos, tomamo-los como parte do nosso corpo, e com este *corpo* embatemos, concordamos e

discordamos. O sujeito, conforme Bakhtin e Volochínov (1995), não é escravo da palavra, tampouco a toma somente para si, mas se constitui dela e por ela na interação discursiva. A compreensão nunca é passiva, pois, fugiria à máxima de palavra viva, que passa de um a outro, que exige uma resposta, mesmo que tardia. Assim, a natureza do enunciado é viver na historicidade e na cultura na busca por responsividade. E nesse jogo entram a reflexão e refração dos signos, dispostos em uma realidade social e natural, ligados ao processo de refletir uma ideia material e o de refratar outras realidades imanentes ao mesmo signo. Ou seja, o “que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 29), o signo ideológico carrega significados que, por sua vez, criam trilhas de sentidos com as quais os sujeitos convivem por meio das interações dialógicas da linguagem. Para Bakhtin, a constituição do signo passa pela constituição do ideológico, é um processo imbricado, feito pelo reflexo e pela refração, refração que se dá no entrecruzamento das *várias verdades* em constituição de um material semiótico que se reveste de sentidos que são sempre diferentes, a depender do momento de recepção. Dessa forma, um mesmo signo ideológico serve a diferentes significados e são usados por diferentes grupos na estruturação da enunciação.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo [...] (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN 1995, p. 30).

Com isso, assume-se que o aluno-sujeito é um ser participativo e responsivo na interação com outros alunos, com o professor no contexto imediato da sala de aula, com conjuntos de enunciados de estilos e conteúdos temáticos que exigem resposta. O aluno, como sujeito, serve-se de discursos do outro, se constitui na relação *eu-outro*, apreciando e rejeitando discursos saturados de valorações ao formar sua voz social, na interação discursiva. Nesse contexto, o feminismo surge como proposta de intervenção axiológica e analítica de gêneros discursivos que, situados na interação no espaço de sala de aula, interpelam os sujeitos envolvidos na construção da compreensão da realidade social, prospectando respostas à sua própria identidade social.

A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores. E as condições materiais da socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior numa época e num meio determinados. [...] A base material determina a estratificação da sociedade, sua estrutura sócio-política, e distribui hierarquicamente os indivíduos que nela se encontram em relação de interação. Tais são os fatores que geram o lugar, o momento, as condições, as formas, os meios da comunicação verbal (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 193-194).

Como vemos, a palavra constrói um espaço, um lugar comum entre *o eu* e *o outro*; ela nos define por relações de *alteridade*, formadas por uma consciência individual que só se constitui a partir do ideológico e no processo de interação social, que é o lugar dos signos (SOBRAL, 1999). Nesse território de interação, os enunciados são usos concretos, e os alunos-sujeitos são participantes, são o *outro* que se torna *eu* ao enunciarem e constituírem vozes sociais na interação discursiva. As vozes que ecoam desse *locus* permitem aos sujeitos se encontrarem e se reconhecerem como sujeitos sociais, que são construtores da realidade do que somos e como somos.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2016, p. 125).

A perspectiva dialógica da linguagem permite conceber uma linguagem além do verbal, do uso da palavra em uma única forma. A interação semiótica, advinda das interações entre os sujeitos no cotidiano social, é de grande relevância para a arquitetura sígnica, revelando como os efeitos de sentido são ressignificados. As interações semióticas se fazem presentes, por exemplo, por enunciados que não são só verbais, mas sonoros e visuais, enunciados repletos de palavras, signos, símbolos, cores, desenhos, traços que se manifestam como formas de criação ideológica. A essa dimensão da linguagem, denomina-se verbivocovisual (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017) e extrapola, a partir dos conceitos bakhtinianos, a linguagem puramente verbal, da noção de enunciado que envolve dimensões verbais, sonoras (tom/tonalidade) e visuais à compreensão e criação ideológica desse. Desse modo, ao considerarmos o enunciado como elo na interação discursiva, sempre respondendo e suscitando resposta por outros enunciados, temos que os sujeitos buscam outros enunciados à produção de sentidos, e que está busca não se dá apenas a enunciados verbais, mas a enunciados constituídos por outras formas arquitetônicas, que articulam em sua composição diferentes linguagens.

A noção de linguagem (fundada na noção de “linguagem das linguagens”, que semiotizaria, de maneira prototípica, as linguagens) quanto à materialização dessa tridimensionalidade verbivocovisual em qualquer enunciado (de que material semiótico for). Assim, mesmo um lexema verbal possui, em si, cunhado no signo verbal, uma dimensão acústica vocal/sonora, entoativa, que engata o lexema na cadeia discursiva; e uma dimensão visual mental, que remete à situação de comunicação real (PAULA; LUCIANO, 2020a, p. 717).

A verbivocovisualidade, pensada em conjunto com a noção bakhtiniana de gêneros discursivos e de enunciação, propicia a análise de enunciados sincréticos, em toda a complexidade de sua composição arquitetônica. Tais enunciados concretos podem ser prototípicos, ou seja, exemplos de como as semioses travam internamente e externamente, com outros enunciados, diálogo na compreensão discursiva e criação ideológica.

Nos enunciados sincréticos, o olhar, os gestos das personagens, o tom emotivo-volitivo de sua prosódia, a trilha sonora, o enquadramento, o figurino, a coloração, a movimentação e a posição da câmera e das personagens são alguns dos elementos que constituem não apenas cada cena, mas todo o enunciado, em sua arquitetônica composicional, (...) cada um desses elementos, não isoladamente, mas sobrepostos de maneira harmônica, constituem o enunciado – não como estrutura vazia, mas em sua potencialidade valorativa singular (PAULA, 2017a, p. 297).

A partir das dimensões visual, verbal e vocal, a complexidade do enunciado verbivocovisual expõe a necessidade de um ensino de língua que extrapole a análise do verbal e que se baseie por um tratamento das multissemioses, contemplando os contextos de produção, a circulação e a recepção, sem desconsiderar os sujeitos, envolvidos por relações dialógicas na interação discursiva. Nesse sentido, tratar de questões feministas em sala de aula, tendo em vista as relações dialógicas entre enunciados pictóricos de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, alicerça uma pedagogia antissexista, combativa ao viés conservador e biológico que reforçam papéis de gênero em nossa sociedade.

Diante dessa concepção de língua, não há espaço para o professor que deposita discursos aos educandos, nem espaço para alunos que atuam passivamente, sem analisar, sem cotejar os enunciados que têm diante de si. Também não há lugar para práticas que visem à memorização de regras de escrita, ou de repetição de modelos textuais voltados à avaliação quantitativa. A linguagem, como verbivocovisual, considera alunos-sujeitos como participantes do diálogo com o professor, com outros alunos-sujeitos, com outras vozes suscitadas como resposta à construção dos saberes, à produção de seus discursos e à construção de (multi)letramentos e letramentos múltiplos (ROJO, 2009).

Por fim, ao analisarmos enunciados em cotejo a outros enunciados, representados pelas semioses e construídos pelas relações dialógicas, podemos, nas aulas de língua portuguesa, tornar mais inteligíveis aos alunos-sujeitos como a ideologia forma, em seu poder discursivo, as performatividades de gênero que reproduzimos e repetimos socialmente, na busca de despir o machismo e o patriarcado na intenção de ressignificar nossas relações de modo menos excludente e violento.

3.2 “Concretos e prenhes de respostas” - conceitos do Círculo sobre enunciado/enunciação

Esboçar uma concepção de língua para Bakhtin e seu Círculo passa pela constituição de uma língua interativa que toma a palavra como endereçada a outrem e situada na interação verbal. A noção de enunciado para o Círculo (BAKHTIN, 2010a; MEDVÍEDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013; VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995), inicialmente, se centra na não separação entre enunciação e enunciado, de uma binariedade de função e uma relação de processo e produto, que são referências a discurso e texto, respectivamente. Assim, enunciação e enunciado, designados pelo mesmo termo russo, nos leva à compreensão de que o discurso (a enunciação) não só se materializa em texto (enunciado), mas é o próprio texto (PAULA; SOUZA, 2019).

Desse modo, o discurso imbrica o texto, torna-se vivo, ligado à interação entre sujeitos e entre discursos, ligado ao ideológico. De modo geral, o enunciado possui um locutor que emite sua vontade de dizer em direção ao *outro*, que é interpelado a produzir uma resposta; resposta que se dá como uma ativa compreensão, situada e envolvida pelo ideológico, ou seja compreensão envolta por relação dialógica. É da relação dialógica inserida em contextos reais, que se compreende o enunciado como elo na cadeia discursiva, inseridos no processo sócio-histórico-cultural ligado à memória retrospectiva e prospectiva, assumindo o enunciado como *resposta prenhe de resposta de outros*.

A compreensão de enunciado, por Bakhtin e o Círculo, insere a concepção de resposta nascida para a resposta. Logo, a dialética marxista se complexifica pelo pensamento bakhtiniano e se torna dialógica, uma vez que a síntese engloba a reflexão e a refração em infindáveis compreensões das contradições sócio-históricas. Tal assertiva, para Bakhtin, não retira a unicidade dos enunciados, pois, cada enunciado é único por ser integrante de uma dada situação espaço-temporal e das relações sociais que formam seu todo.

Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências humanas (à análise lingüística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver (BAKHTIN, 2010a, p. 332).

Dos escritos do Círculo, pode-se compreender que os enunciados se referem às palavras, às orações, aos signos linguísticos organizados, dotados de uma materialidade e uma significação. Mas, seguindo Paula (2017, p. 180), a verbivocovisualidade traz a complexidade

de enunciados sincréticos, envolvendo dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras articuladas à dimensão verbal; o enunciado possui “potencialidade valorativa, como unidade complexa” (PAULA, 2017a, p. 293). Dessa forma, as simples formas abstratas de uma língua não comportam o reflexo e a refração da realidade que a palavra como signo ideológico detém. Paula (2017) reforça a concepção bakhtiniana de que nenhum signo ideológico se apresenta desprovido de ideologia, as acepções axiológicas são imanentes aos movimentos entre infraestrutura e superestrutura, movimentos que são dialógicos, feitos pelas relações dialógicas, e dialéticos por apresentarem resistências à superestrutura – tal movimento dialético-dialógico se faz pela linguagem em uso e se materializa no enunciado e na enunciação.

Qualquer enunciado é um elo de uma cadeia organizada muito complexa de outros enunciados. O sujeito produtor de discursos, pela teoria, não espera uma compreensão passiva que somente leve à reprodução de seu pensamento ou de formas abstratas, mas anseia respostas de adesão, concordância ou oposição às ideias, a seus enunciados. A responsividade implica juízos de valores e apreciações dos sujeitos, que partindo da relação do enunciado com a realidade dialógica traz para o discurso os elementos ideológicos que o constituem.

A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Conforme vemos, não nascemos mudos, desde o princípio nos inserimos em uma comunidade linguística constituída pela língua dentro de um conjunto de ideologias. Dessa maneira, Bakhtin (2016) apresenta o mundo pleno de palavras que são enunciados do *outro* que, em processo de diálogo, se tornam também palavras minhas. Apanhamos nossos enunciados, já valorados, de outros discursos, e ao torná-los nossos os revestimos de outros significados. Nossa entonação valorativa direciona a palavra e comporta em si a compreensão valorativa feita pelo interlocutor, incluso na compreensão em silêncio, que também é resposta. Portanto, tudo o que falamos, escrevemos ou representamos em outras semioses é constituído de enunciados de relativa estabilidade, adaptados ao projeto de dizer que direcionamos a outros sujeitos, envolvidos por elementos ideológicos tensos.

Dessa forma, o enunciado é uma constituição central e vital ao Círculo de Bakhtin e articula histórico-sócio-ideologicamente um projeto de dizer, efetivado na interação social. Nesse sentido, a comunicação verbal é construída inteiramente pelo extraverbal, ou seja, a

materialização do enunciado se dá por uma valoração ideológica que é situada em contextos, e destinada a outros sujeitos, importando a compreensão, os processos de produção e recepção de tal enunciado. A compreensão, a unicidade e a concretude, dispostas nos tipos de enunciados, se estabelecem pelo conteúdo, estilo e composição dos enunciados e dos gêneros discursivos usados, conferindo-lhes singularidade.

Ainda em Bakhtin, os enunciados apresentam propriedades representadas pela alternância de sujeitos, na estreita relação contextual com outros enunciados e outros sujeitos, diferenciando os enunciados de orações simples e estanques na análise e constituição da comunicação. Por esse entendimento, a expressa vontade de dizer do falante e de fazer sentido no mundo reveste-se de uma *intenção discursiva* na inteireza e na delimitação de seus enunciados que buscam resposta.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia — seja filosófica, científica, artística — nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Assim, propor pensamentos filosóficos-políticos em cotejo com obras de arte permite aos alunos-sujeitos pôr e contrapor seus pensamentos, *performar*³⁶ visões de mundo em enunciados únicos, originados das relações com o contexto social. Na compreensão de que todo enunciado é dialógico, responsivo e responsável na esteira de outros enunciados situados no pequeno e no grande tempo; é assim que esse cotejo nos permite dialogar com as vozes feministas que ecoam e reverberam da estética antropofágica de Tarsila do Amaral e da estética subversiva de Frida Kahlo para compreender nosso próprio-eu.

A premissa que norteia a intervenção e a pesquisa se completa pela compreensão de Paula (2017), ao expor as marcas enunciativas como marcas discursivas, não sendo meros usos verbais ou pictóricos no enunciado, mas sim representações de um *sujeito, de um lugar histórico e social*, sendo condição fundante para que os discursos circulem e sejam compreendidos. Desse modo, é necessário que se demonstre aos alunos-sujeitos que todo enunciado responde tanto ao seu objeto quanto a outros enunciados que o precederam, de modo que o enunciado estabeleça os elos da cadeia discursiva, na compreensão de um traço, de uma posição, de uma escolha enunciativa no cotejo com outros. Dessa maneira, ao se adotar o enunciado como cerne do

³⁶ Essa ideia surge da necessidade de teatralizar uma compreensão, de usar uma máscara que a protege das retaliações e que traz condições de assumir um outro olhar. É uma aproximação a ideia de performance de Butler (2016) e da máscara carnavalizada (2008).

ensino de língua portuguesa, conjuntamente a uma visão verbivocovisual, os alunos-sujeitos têm mais *contrapalavras* de outros valores axiológicos e irrigadas de novos sentidos produzidos sempre em um movimento dialógico contínuo, aberto a ressignificações e a intersecções.

Como seres discursivos, podemos considerar que é pelo enunciado que se materializa o discurso próprio e o discurso alheio sobre um objeto (BAKHTIN, 2016, p. 53). Portanto, é no enunciado que as forças impositivas e as relações de poder tornam-se expressivas. Ao se conceber o movimento de forças como dialético, pelo marxismo clássico, as superestruturas são produtoras “do conjunto de perspectivas valorativas presentes na realidade cotidiana” (PAULA, 2017a, p. 297). Contudo, os valores que partem da infraestrutura, das relações mais íntimas, num movimento dialético, são reelaborados e ressignificados na superestrutura, retornando “à infraestrutura de forma impositiva” e “mascarada como natural” (PAULA, 2017a, p. 297). Cabe completar que o movimento dialético é feito pelo uso da linguagem materializada em enunciados e sujeito às relações sociais, que são relações dialógicas as quais impedem este ser um movimento estático e acabado.

Há movimentos de resistência, embates internos, na própria infra e também na própria superestrutura. Não há uma única visão de mundo de uma determinada classe ou de dado grupo. Dentro de cada esfera, de cada classe e de cada grupo, os pontos de vista são singulares e não necessariamente coadunam. Nesse sentido é que as forças centrípetas e centrífugas, como coloca Bakhtin (2002), colocam em jogo as valorações e o sistema, nessa perspectiva, não é encarado como estático. Ao contrário. Ele é movimento. Se, na superestrutura, a hegemonia se edifica, alicerçada na infraestrutura alterada; na infra, a resistência nasce e se consolida, modificada pela super, uma em resposta à outra. O embate móvel é que compreendemos como o movimento dialético-dialógico que constitui a linguagem, materializada pelo enunciado-enunciação (PAULA, 2017a, p. 298).

Com isso, tratar de feminismo (em sala de aula) utilizando-se de enunciados verbivocovisuais coloca em jogo os valores sociais que edificam os papéis de gênero e constroem as identidades sociais. Pautar tal discussão no espaço escolar tende ao diálogo constante entre a realidade e o pensamento, eclodindo vozes que se embatem, estabelecendo quais vozes concordamos e quais devemos discordar, para o enfrentamento das desigualdades.

O trabalho em sala de aula, diante da vivacidade da língua, contrapõe-se à configuração de uma língua tida como um produto morto, visto que não se pode retirar de seu movimento a vida social. Os alunos-sujeitos, da perspectiva bakhtiniana, podem perceber a língua que usam e que os define como detentora de um profícuo e constante movimento relativo “ao *dever* sócio-histórico” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995). Desconstrói-se, assim, o arcabouço de uma língua que não lhes pertence, embatendo contra o processo de alienação das identidades sociais.

Para o Círculo e Bakhtin, ainda compete salientar que é na comunicação verbal em enunciados que se tipificam os gêneros discursivos. Dessa maneira, o movimento social é intrínseco à elaboração da enunciação, que não se refere à palavra apenas como forma linguística, mas sim ao signo ideológico detentor de sentidos, nos enunciados que formam determinado gênero do discurso, nas mais variadas esferas de atividade humana. Reafirmando que assim como o enunciado, os gêneros do discurso são constituídos e constituintes do verbal e do extraverbal, articulam o *espaço* e o *tempo*, bem como o ideológico e a posição dos sujeitos. Tal constituição de contexto Volochínov (2013) determina de *situação*, que abaliza a compreensão e a constituição de um enunciado e, consequentemente, dos gêneros do discurso.

[...] a diferença das situações que determinam a diferença de sentidos de uma única e mesma expressão verbal. A expressão verbal – o enunciado – não se limita a refletir passivamente a situação; ela constitui, de fato, sua resolução, ela completa a avaliação, e ela representa, ao mesmo tempo, a condição necessária ao seu posterior desenvolvimento ideológico (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 11).

Com isso, todo enunciado forma *um tecido genérico*, ou seja, o conjunto dos enunciados formam *gêneros do discurso*; os quais, por sua vez, são produzidos, circulam e são recepcionados em função de uma esfera de atividade social. O enunciado, assim como o gênero do discurso, é endereçado a um destinatário específico, na expectativa de uma futura resposta. Logo, tanto a forma como os meios de composição do enunciado variam de acordo com os outros para os quais os enunciados são endereçados. Nesse sentido, os gêneros do discurso se caracterizam por seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo, por serem integrados pelos enunciados que apresentam a mesma constituição. Bakhtin (2016) observa que os gêneros discursivos possuem grande variedade, em virtude das diferentes esferas de atividades humanas que formam a comunicação social. Desse princípio de diversidade, incide o caráter dialógico dos gêneros discursivos, dado que assim como os enunciados, são em sua essência responsivos e responsáveis a um outro gênero situado no espaço e no tempo, marcado por vozes de autoria e vozes sociais.

As aulas de língua portuguesa proporcionam o diálogo entre vozes, discursos e gêneros, sendo a *situação* ideal para reflexões sobre ideologia e nossos atos discursivos. O pensamento bakhtiniano coloca o enunciado como inacabado e concreto, que exige resposta à sua compreensão, e reforça a inteireza do ato responsável do autor em direção ao ato responsivo do *outro*. Diante dessa concepção, para Bakhtin (2010a; 2016), os gêneros do discurso não estão restritos a um tempo, isolados e mudos; pois, se lançam no movimento histórico e social, permitindo respostas futuras, respostas que geram outras. É o reforço do enunciado *como elo*

na *comunicação discursiva*, inseparável daqueles que o precedem e interligado aos elos subsequentes, na formação das correias sócio-históricas, pelas quais se instauram os discursos e se permitem novas análises, novas formas de respostas.

Contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido. Encerrar uma obra na sua época também não permite compreender a vida futura que lhe é prometida nos séculos vindouros, e esta vida fica parecendo um paradoxo. As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, no *grande tempo*, e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade (BAKHTIN, 2010a, p. 365).

Tomamos os enunciados criados por Tarsila do Amaral e Frida Kahlo como enunciados verbivocovisuais, de materialidade não dada apenas por palavras, mas constituída pelos signos ideológicos. Tal compreensão passa pela condição do signo ideológico (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995) materializado na linguagem, por diferentes semioses, formados pôr e para a resposta. Desse exposto, cabe o entendimento de como enunciados verbivocovisuais respondem a discursos, envolvidos os sujeitos e o momento de produção e recepção, e como se lançam na busca de outras respostas e outros enunciados que possam estabelecer relações dialógicas. Ao aproximarmos as duas autoras-(pintoras)-criadoras e algumas de suas obras, para fins de um protótipo, assumimos, pelo trato verbivocovisual, a potencialidade dos enunciados de produzirem reflexos e refrações à realidade dos próprios alunos-sujeitos. Conforme a isso, o enfoque feminista traz um olhar sobre si e sobre o outro, marcado na análise das instabilidades enunciativas.

Por fim, o enunciado é visto por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva e cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro e nem o último, porque já é resposta a outros, pronto para ser respondido. Abordaremos que o evento é o que confere unicidade a cada enunciado, ainda que por fazerem parte de um tecido genérico, os enunciados assumem certa estabilidade ao se configurarem em gêneros do discurso. Dessa forma, os enunciados a serem analisados nesta pesquisa serão tomados como resposta a outros que os constituem, resgatando discursos outros, embasados em ideologias sexistas, dando a tais discursos uma nova roupagem e ressignificando conotações sociais negativas sobre as identidades de gênero.

O tópico seguinte indicará um estudo de como conceitos de enunciado formam os gêneros do discurso de Bakhtin (1995; 2016), com foco em salientar como o texto é entendido por Bakhtin e seu Círculo. Após passarmos à discussão da ideologia, para fins de apertar os pontos na concepção bakhtiniana de filosofia da linguagem. Todos esses aspectos constituem o entendimento da teoria que forma o *corpus* da pesquisa e a proposta prototípica de um material didático antissexista e adequado a pedagogia dos multiletramentos.

3.3 Os Gêneros do discurso

Com as discussões a priori, e seguindo a teoria bakhtiniana de que o texto é o centro das ciências humanas, deduz-se que o texto é conjunto de enunciados que habita o humano, com suas visões, suas escolhas, seu lugar e suas relações sociais amplas (BAKHTIN, 2017). O texto é assumido por Bakhtin para além do construto oral e escrito, aplicando-se o termo texto a todo *conjunto coerente de signos*, incluindo todo produto oriundo da estética artística. Assim, compreendemos a condição polimorfa dos enunciados e podemos assumir, a partir da arquitetônica bakhtiniana, a inextrincável relação entre os enunciados e seus tipos de relativa estabilidade (BRAIT, 2005). Esse conjunto denominado de gêneros do discurso permite dotar o texto como peremptório à atividade humana, construtor de enunciados e discursos que ganham sentido nas relações sociais.

A responsividade gera o dialogismo e a renovação do gênero, sendo possível a construção de novas leituras e de novos temas na constituição dos enunciados. A materialidade, que o discurso ganha no enunciado, conflagra mudanças no estilo do gênero que se embate com o estilo dos sujeitos e proporciona a reconfiguração de esferas que comportam novos gêneros. Cabe salientar que Bakhtin divide os gêneros discursivos em gêneros primários e secundários, estabelecendo uma diferença em suas origens, não refletida em diferenças funcionais, porque é da relação íntima entre gêneros primários e secundários que se compreende a real natureza do enunciado, da imbricada relação entre a linguagem e a ideologia, entre o uso material da língua e a materialização de ideias no discurso.

Os gêneros primários para Bakhtin configuram-se como *simples*, por estarem corporificados nas “condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Os gêneros discursivos, ao integrarem os gêneros secundários, se complexificam, uma vez que os gêneros complexos são aqueles que se originam em condições de convívio cultural e social mais amplo (BAKHTIN, 2016). Os gêneros secundários possuem um desenvolvimento “relativamente” mais apurado e mais orgânico. Conforme Faraco (2009), a oposição entre

gêneros primários e secundários parte da questão do enunciado e de sua natureza dialógica, pois, os gêneros estabelecem relações de complexidade e de troca, construindo uma dialética entre si na ressignificação de um gênero discursivo novo.

Considerando as orientações bakhtinianas, podemos conceber, a exemplo de gêneros primários e secundários, a relação entre o gênero réplica do diálogo e o gênero discursivo *vlog* na esfera da Internet. Tomando a réplica do diálogo de alunos-sujeitos com a temática do feminismo e a biografia de mulheres na formação do gênero discursivo *vlog*, pode-se perceber como o gênero primário se complexifica e se desliga de uma realidade-empírica, constituindo um outro acontecimento, uma outra realidade dentro de uma plataforma de vídeos de alcance universal, caso do YouTube. Desse modo, seguindo Bakhtin (2016), a réplica do diálogo imediato, incorporado à esfera da internet, constitui o gênero discursivo *vlog*, gênero que lança o enunciado à responsividade, torna-o *prenhe de resposta de outros*, configurado a uma esfera de atividade em que a resposta é feita de múltiplos modos. A esfera é que traz ao gênero *vlog* particularidades, como ser construído por diferentes semioses, estar conectado a outros gêneros na mesma esfera, ou seja, particularidades que reconfiguram e dão unicidade ao gênero discursivo, e que conseqüentemente, exige que o ensino desse gênero seja feito frente a essas particularidades.

O domínio dos gêneros discursivos reconhece as fronteiras do enunciado, sempre considerado em sua constituição material, sócio-histórica e ideológica e a esfera que configura suas particularidades. Logo, qualquer trabalho que ignore a questão do enunciado – harmonizado e estremado pela relação entre sujeitos situados – incorre em instruir a produção de estruturas abstratas, sem valor sócio-histórico, perpetuando um ensino engessado de textos desprovidos do todo. Ensinar um gênero discursivo não se refere a analisar e replicar propriedades estruturais dos textos, mas sim a uma intervenção que estuda o conteúdo e a composição integrados à interação entre sujeitos, entre interlocutores, dentro da relação dialógica construtora do projeto discursivo. Assim estudar um gênero discursivo na escola requer que se considere seus processos de reflexo e refração, bem como, os processos que colocam dentro de uma esfera de atividade.

Diante disso, as palavras, as orações e os textos devem fugir de uma constituição abstrata e estanque. A perspectiva bakhtiniana os concebe como entes valorativos em construção com a realidade, sempre em face de uma realização concreta do enunciado pelo sujeito do discurso, não exortando do objeto a visão de mundo. Bakhtin (2016, p. 48) sinaliza a neutralidade da palavra, considerando que as “palavras não são de ninguém” e “em si mesma nada valorizam”, ou seja, só se assumem sentidos se consideradas em uso, nas relações

dialógicas. Então, compete à escola se contrapor a um domínio estruturalista dos gêneros discursivos; a didatização deve refletir o gênero discursivo na constituição de discursos, na construção da comunicação verbal situada historicamente, na compreensão da composição e da arquitetônica do projeto de dizer dentro de uma esfera de atividade humana.

Desse caráter, o dialogismo é a proposta que nutre a perspectiva do Círculo, é a essência que define e aloca a ação responsiva, aloca o enunciado em suas particularidades como cerne da interação. Em Bakhtin (2016), o processo discursivo não é estanque: o que há é uma troca, os sujeitos intercambiam suas posições frente a um objeto, e ao entrarem em contato com este, estabelecem cognição e valor. Contudo, no uso de cada enunciado há vozes, reverberações discursivas de *outro* e do outrem. Assim, o filósofo define que enunciados alheios compõem nosso discurso. E essa relação de interação ocorre em menor ou maior grau de ressonância. Ao falarmos de um objeto, se embatem as visões de mundo, com as quais posso concordar ou discordar; a relação de aceite ou rejeição constitui o conflito, o embate, compreendido pelas respostas carregadas de juízos de valores.

Os alunos-sujeitos, ao integrarem uma postura dialógica frente aos gêneros discursivos, argumentam e embatem, concordando e discordando, constroem a partir do dialogismo suas leituras e reconfiguram suas visões de mundo, porque “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 45). Um enunciado pictórico, ao abrir discussão sobre o machismo embate com as visões dos alunos-sujeitos, que trazem outras respostas a este enunciado, utilizando-se de outras materialidades, outros enunciados de diferentes esferas de atividade na construção dos sentidos.

O embate traz para sala de aula a luta de classe, que ganha materialidade em enunciados que expõem a diferença, o outro inacabado. O feminismo, como uma assunção de direitos da mulher, dispostos em enunciados em uma dada situação concreta de aula de Língua Portuguesa, explora e expõe uma série de realizações discursivas, postas à manutenção do controle de uma identidade sobre outra. Nesse aspecto, a escola como instituição permite contradizer, com práticas pedagógicas, a reprodução da ideologia do *patriarcado* (SAFFIOTI, 2004). Assim, tratamos de práticas de ensino de língua, as quais analisam o fazer social do sujeito na e pela linguagem, sempre materializada em enunciados que dão concretude e respostas a outros.

Dessa maneira, o diálogo, ao lume do pensamento do Círculo de Bakhtin, é essencial à compreensão das relações discursivas e das lutas travadas, inclusive na língua, por classes e grupos sociais. Na articulação do estudo dos gêneros discursivos e um olhar verbivocovisual, pode-se agir de fora para dentro, do excêntrico ao centro, para se questionar a dominação e a

opressão, a partir de análises e estudos que evidenciem a instabilidade do que somos como seres de linguagem.

3.4 “Não-Oficial” – um olhar sobre ideologias que sustentam e reproduzem o que somos

Como vimos, a filosofia bakhtiniana concebe uma perspectiva dialógica da linguagem, em que o social, o histórico e o ideológico formam a língua(gem), e que os conceitos de enunciado e gêneros do discurso nos ajudam a compreender como a ideologia se materializa em nossas relações sociais. O movimento dialético entre superestrutura e infraestrutura é histórico e material, porém, não é estático, nem desprovido de resistência. As relações de forças e poder que compõem nossos valores sociais (como veremos) estão sempre em disputas na tentativa de uma classe (uma identidade, uma cor) de impor uma única visão e forma de existir, inclusive na língua e no ambiente escolar.

Marx, em uma crítica à filosofia hegeliana, traça a ideologia como um apanhado de ideias e representações dispostas aos sujeitos, que podem ser interpretadas como desligadas de uma materialidade, uma vez que o sujeito não percebe as contradições instauradas pela ideologia, num jogo de falseamento de sua consciência e da realidade. Essa é a tentativa da ideologia dominante de que o sujeito não perceba o movimento histórico, nem a materialidade das representações e dos valores sociais. Nessa perspectiva, as ideias não são representadas como produtos de signos em interação, mas estão dadas e são postas aos sujeitos, que veem as ideias e representações como entes autônomos da relação sócio-histórica. O conceito marxista de ideologia é ampliado na visão do Círculo de Bakhtin, porque apresenta à relação entre superestrutura e infraestrutura o caráter dialógico da linguagem. Assim, a formação da ideologia do cotidiano é dada por um movimento dialético-dialógico (PAULA, 2017a), em que o falseamento da consciência se dá pela reelaboração e apropriação feita pela ideologia oficial das representações valorativas. O conceito marxista de ideologia como dada e acabada, presente na consciência humana de modo individualizado, se distingue das definições do Círculo, que compreende ideologia junto do princípio de dialogia, de signo ideológico oriundo de um acontecimento vivo e situado em uma cadeia que se desloca de signo em signo.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1995, p. 32).

Se voltarmos a Marx, a ideologia é resultado da relação entre os sujeitos sociais, e o caráter nascedouro da ideologia se dá nos usos da linguagem dos diferentes grupos sociais. Desse ponto, cada classe social se representa em ideias orientadas por suas experiências e suas relações de produção com a realidade histórica e material. A origem da ideologia tida como oficial surge das ideias produzidas pela classe dominante, e essas ideias são expressas em representações materiais e imprimem valor, dão corpo à ideologia em uma sociedade. Chauí (2008) argumenta que as ideias podem parecer contraditórias aos sujeitos, porém, a ideologia, constituída como uma “falsa consciência”, obscurece a real percepção da contradição alocada no processo de alienação, numa não percepção da dialética, que nega e sintetiza as relações sociais divididas em classes pela divisão do trabalho. Desse modo, a classe (a identidade, a cor, a sexualidade) passa a ser, como as ideias, interpretada como algo dado, algo natural, propagado pela assunção das desigualdades, como natural aos sujeitos. Esse entendimento é proporcionado pelas forças dominantes que, em seu exercício de legitimação e dominação, se empenham na construção, assunção e manutenção de suas ideias como verdades.

Para o Círculo, a construção de ideologia oficial é alargada pela construção da ideologia do cotidiano, defendida como originada no movimento dialético com a ideologia dominante. A concepção bakhtiniana, segundo Miotello (2005), entrepara a ideologia do cotidiano como constituída na relação entre sujeitos, na proximidade social da interação íntima e fortuita. A ideologia do cotidiano, portanto, surgida nas interações sociais mais concretas e íntimas, tem caráter instável, cambiante entre diversos encontros que a comunicação real proporciona, encontros que são feitos por relações dialógicas, pois, “o homem individual isolado não cria ideologia, que a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo de comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 49), observa-se que as ideologias estão em constante relação dialógica e sem esse processo as ideias não assumiriam valor e poder.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 121).

A ideologia oficial tenta ter uma construção estabilizada frente à maior instabilidade da ideologia do cotidiano, porém, a ideologia do cotidiano é penetrada e penetra a ideologia oficial, por movimentos dialéticos-dialógicos que rearranjam valores e representações. O caráter

relativamente instável, o Círculo incide a concepção de signo, partindo do pressuposto de que a ideologia é também uma posição, uma visão de mundo oriunda do diálogo entre sujeitos e discursos. Bakhtin (1995) traz que todo signo ideológico possui materialidade que se dá na interação humana, e materializa-se sua encarnação da linguagem. Se para Marx a materialidade é dialética-histórica e se dá pelos sujeitos que produzem e reproduzem suas condições de existência, para Bakhtin e seu Círculo, a dialética se centra no signo ideológico constituído na comunicação, na interação entre sujeitos nas diversas esferas de atividade humana.

É uma dialética que aponta as contradições das relações sociais, mas que considera os sujeitos como produtores e reprodutores de suas relações com os outros, situados num momento histórico. O conjunto de relações interpretadas e apreendidas, por meio das incessantes interações que se materializam nos enunciados e no diálogo entre os sujeitos, são as marcas distintivas entre a *dialética-material* e a *dialética* do Círculo, pois, estas relações que são dialógicas apontam a um inacabamento das ideologias.

Ao pontuar tal questão, assumindo que na linguagem se constroem e se revelam as ideologias, o signo linguístico é mais que um conceito abstrato, como na visão estruturalista, porque também é revestido de valor axiológico. O signo é ideológico por possuir um *índice de valor* na marcação de *grupo social* dentro de seu uso em um *horizonte*. Tais características do signo ideológico também convergem a definir a realidade do signo linguístico em sua acepção sócio-histórica e ideológica.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 1995, p. 31).

Nessa esteira, os signos ideológicos se tornam inteligíveis e formam nossa consciência. As palavras são, *a priori*, por onde se materializam os discursos e seus valores axiológicos. Logo, o sujeito não é só reflexo da ideologia, mas também a refrata. A refração do sujeito se dá pelas vozes que embatem com as vozes que discorda, e se estabelece no signo uma “arena”, na qual “se desenvolve a luta de classes” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 47), pois, as classes sociais usam um mesmo signo ideológico e nesses usos se embatem visões de mundo, que expõem as contradições e diferenças.

As forças centrípetas que tentam estancar a atividade do signo ideológico, ao instituí-lo como refração deformada do sujeito, são o esforço da classe dominante de simular e ocultar a

realidade na tentativa de tornar o *signo monovalente*. Assim, a ideologia tenta esconder que nasce da contradição da luta de classes para servir as ideias da classe dominante. Dito isso, Bakhtin (2008) considera que as forças centrípetas unificam a ideologia e servem ao poder de uma classe em seu projeto de poder discursivo. Porém, junto com as forças que hierarquizam os sujeitos e os discursos, coexistem forças centrífugas que se opõem e permitem resistência. Assim, as vozes sociais, de grupos silenciados, por meio das forças centrífugas produzem e reverberam os ecos de seus lugares marginalizados e *desierarquizam* o espaço pela ruptura, pela subversão, pela resistência às vozes dominantes – esse movimento que só pode ser dialético-dialógico (PAULA, 2017a), pois, pretende revolver estruturas do excêntrico ao centro.

As vozes feministas, a exemplo, subvertem todo arcabouço da *ideologia patriarcal*, expõem-se e expõem as violências e violações a que são submetidas no processo de alienação de suas *respostas* discursivas, estas nascidas na e pela linguagem, no embate entre ideologias. Ou seja, é nas interpenetrações realizadas no movimento dialético-dialógico entre superestrutura e infraestrutura que são renovados e ressignificados os valores sociais.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. [...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. [...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma [...] (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 40).

A palavra é o elo que interliga os sujeitos, os discursos, suas visões de mundo e os coloca em diálogo. Os enunciados verbivocovisuais de Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector, Cora Coralina, Marielle Franco, Pagu, são as vozes dos sujeitos excluídos, vozes de resistência em busca de outras respostas. Se assentirmos ao feminismo em seus enunciados que materializam a representação do corpo feminino, da mulher e das identidades, estamos em um terreno para uma análise-política e crítica da alienação se partindo do lugar e das vozes dos que resistem.

A ideologia, como alude Chauí (2008), se encarrega de ser instrumento surgido na luta de classes, no intento da classe dominante em transformar suas ideias e representações em universais e destinadas a todos os sujeitos. É nesse sentido que a *ideologia patriarcal* (SAFFIOTI, 2004) reflete e refrata valores hegemônicos, revestidos não só de violência, mas de normas e regras institucionais que se materializam em enunciados, em todas as relações sociais, inclusive aquelas que construímos na escola. Do intento de ser outra voz contra enunciados que favorecem ao macho e ao machismo, e em uma abordagem que compreenda o

movimento cultural de subversão, a partir de traços estilísticos verbivocovisuais³⁷ (cores fortes, formas arredondadas, ângulos, sons em expressões e verbalizadas expressas nos títulos e escritos nas obras), que temos um material didático concebido na plurivalência do signo em contradição à monovalência de discursos hegemônicos.

Considerando a ideologia como social, todos os enunciados constituídos na interação entre sujeitos e discursos também o são. Os enunciados pictóricos, a exemplo, em vista de uma abordagem verbivocovisual e dos feminismos, descortinam as representações que se constroem dos corpos e identidades femininas, desde o tema da maternidade, em seus aspectos psicossociais, até a égide política de procriação e direitos reprodutivos, a questões de exploração das mulheres. Esse é um exemplo dos embates valorativos pretendidos na construção discursiva dos alunos-sujeitos sobre diversas questões sociais. Assumida posição de se trabalhar com enunciados e suas relações dialógicas no confronto das ideologias, o material didático pretende que os alunos-sujeitos possam encontrar as vozes sociais que produzem e reproduzem discursos de interdito e de regulação dos corpos, questionando “*de quem parte e para quem parte tais ideias?*”, e “*em que contextos elas se formam*”. Dessa perspectiva, os alunos-sujeitos entram na luta discursiva mais conscientes de suas vozes e de seus lugares de fala.

3.5 “Carnavalização feminista” – diálogos críticos de transformações e renovações

Em nossa visão, a sala de aula é um dos mais importantes espaços em que se possa discutir, refletir e aprender sobre temas relacionados à realidade sócio-histórica, articulando a potencialidade de construção significativa de uma sociedade mais igualitária, combatendo as iniquidades relacionadas a exclusões de gênero, orientação sexual, raça e classe. O debate de questões dessa natureza em sala permite que os textos ganhem contextos, sejam vistos e entendidos na esteira do constante diálogo entre discurso e ideologia. Posto esse prisma, os enunciados refletem uma realidade imanente e ocasionam uma refração de compreensões que são fortuitas ao ensino de língua portuguesa.

A escola como um espaço político e social é composta por diferentes ideologias que se manifestam na linguagem em uso. Assim, se a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 36), o combate a ideologias conservadoras

³⁷ A noção de verbivocovisualidade é estudada por Paula desde 2014 e aprofundada em seu projeto de pesquisa em andamento, mas que conta com resultado já publicados Paula (2017), Paula e Luciano (2020a; 2020b; 2020c; 2020d) e Paula e Serni (2017).

e machistas, que pretendem legitimação por pedagogias de impedimento ao pluralismo de ideias, é fundamental a professores e educadores que buscam refletir e refratar em suas práticas a pluralidade dos sujeitos. Desse modo, figurar sobre feminismo, em sala de aula, é agir contra a ideologia dominante, é revolver por dentro as fronteiras dos interditos, sobretudo se considerarmos escolas periféricas de cidades do interior, em que nos lugares sociais se cruzam ainda mais violações e desigualdades.

Oriundos de distintas referências teóricas e contextos sócio-históricos, as abordagens do Círculo de Bakhtin e as teorias feministas possuem pontos de entrecruzamentos, a teoria bakhtiniana apresenta fortuitas análises a questões relacionadas à identidade de gênero e o poder de voz da mulher. Apesar deste trabalho partir da filosofia bakhtiniana para tratar de questões sobre identidade de gênero e diferenças, passando por pressupostos feministas, é importante assinalar que o Círculo de Bakhtin não teoriza sobre as questões de gênero. O ponto de convergência entre tais teorias está nas identidades socialmente construídas na e pela linguagem, e como o corpo forma nossa noção de identidade constituída por ele e através dele. Esses são os principais encontros entre Bakhtin e as feministas, porém não único, pois se a comunicação é constante e direta com o mundo e com a ideologia, logo é impossível conceber o feminismo longe do dialogismo da linguagem.

Nesse tópico, exploramos a obra de Bakhtin (2008), a partir da Carnavalização³⁸ em junção a pressupostos dos feminismos, para tratar das arbitrariedades e instabilidades das relações sociais de poder. A natureza carnavalesca, estudada por Bakhtin em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987 [2008]), proporciona aos estudos feministas (BUTLER, 2016; LOURO, 1997) formas de compreender e empreender uma resistência contra as normas dominantes. Essa aproximação permite conceber uma possibilidade de poder politicamente transformador e subversivo através da presença feminina no espaço masculino, no espaço público dominado por visões machistas. O riso regenerador, a linguagem grosseira, o corpo grotesco, a dicotomia alto/baixo, a binariedade mulher/homem, a resistência à autoridade, e sobretudo a desestabilização das identidades são postulados que encontram ecos na luta feminista, de resistência contra as normas e violências do patriarcado.

A Carnavalização apresenta-se, por Bakhtin, como a instabilidade do ser, ser marginalizado que destrona em praça pública as ideologias normativas e dominantes. Esse

³⁸ Carnavalização, para o estudioso russo, refere-se a um princípio, organizado e coerente, de compreensão de mundo. O carnaval, propriamente dito, não é, um fenômeno literário, mas um espetáculo ritualístico que funde ações e gestos elaborando uma linguagem concreto-sensorial simbólica (SOERENSEN, 2011, p. 319).

pensamento ecoa não apenas na luta feminista, mas nos enunciados escolhidos para a composição do protótipo de ensino. Afinal, “As duas Fridas”³⁹, “Mi nana y yo”, “A Negra”⁴⁰ e “O veado ferido”⁴¹ são enunciados verbivocovisuais que conflagram tanto a natureza carnalizada quanto a discursos feministas na reescrita dos lugares das mulheres, ou seja, são protótipos advindos da energia libertária do carnaval no combate ao machismo em nossas sociedades, e que foram trazidos a sala de aula com mesmo intento.

O pensamento de Bakhtin pode ser usado como um modelo de “empoderamento” feminino no combate ao patriarcado, porque Bakhtin vê na diferença e na multiplicidade algo questionador. O sujeito em Bakhtin é inacabado, ou seja, um sujeito múltiplo em suas diferenças, constituído na e pela linguagem em relações alteritárias. A teoria bakhtiniana, ao centrar-se no dialogismo da linguagem, em enunciados e gêneros do discurso que são a materialização dos discursos, permite-nos a aproximação a estudos de formas enunciativas que contextualizam debates sobre a identidade, a discussões sobre gênero e sexualidade, uma vez que de acordo com Bakhtin, como vimos, a identidade é obtida através do diálogo, da relação alteritária entre um “eu” e um “outro”.

Retornando à Carnavalização, Bakhtin (2008) formula o carnaval como um conjunto de manifestações da cultura popular medieval e do Renascimento para compreensão do mundo. O carnaval, propriamente dito, não é um fenômeno literário, mas um espetáculo ritualístico (SOERENSEN, 2011) que funde ações e gestos em uma linguagem verbo-voco-sensorial e ideológica. Essa linguagem desestabilizadora e diversificada exprime as formas sincréticas de se compreender o carnaval, em sua circularidade, na relação entre o popular e erudito, entre o oficial e o não-oficial (PAULA; STAFUZZA, 2010, p. 133), elementos que Bakhtin (2008, p. 105) transporta à literatura e à vida, em uma visão carnalizada de oposições e quebra das hierarquias.

O processo de carnavalização bakhtiniano (2008) diz respeito à relação entre culturas (popular e não popular), sujeitos e sociedades. O termo *narodnyi* significa não apenas ‘povo’, ‘gente’, mas também ‘estado’, ‘nação’. Daí, a ambivalência do carnaval: embate entre oprimido e opressor, ‘não-oficial’ e oficial, baixo e alto, inversão de visibilidade e importância, a vida familiar, nas ruas e praças (PAULA; SOUZA, 2019, p. 78).

³⁹ AS DUAS FRIDAS. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/as-duas-fridas-1939/_wJCem8xJOWKLw?hl=pt-BR. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁴⁰ MI NANA Y YO. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/minha-ama-e-eu/ZwHixII9gC30Uw?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁴¹ O VEADO FERIDO. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/search?q=o%20veado%20ferido>. Acesso em: 20 jan. 2021.

O carnaval é o lugar privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excêntrico. Segundo Bakhtin (2008, p. 105), o que se abolia durante o carnaval era a hierarquia, as leis, as proibições e as restrições do sistema e da ordem cotidiana; revoga-se todo o sistema hierárquico e todas as formas de medo, culto, religiosidade, etiqueta e domínio, ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica ou qualquer outra espécie de desigualdade, inclusive a de gênero. A carnavalização é a visão vasta e popular de carnaval que se opõe ao sério, ao individual, ao medo, à discriminação, ao estável.

A visão carnavalizada da vida e as teorias feministas permitem interseccionar a luta de classes, questões racializadas e sexuais, uma vez que sujeitos não são apenas constituídos por uma identidade social, mas atravessados pela cor, pela sexualidade que formam seus lugares de fala (RIBEIRO, 2018). Dessa forma, tratar das teorias feministas em sala de aula dá a meninas e meninos, das classes sociais menos privilegiadas, representações plurais de suas identidades sociais. Além disso, a intervenção, ao apresentar a arte na vida, com enunciados e discursos que destronam a ideologia patriarcal, expõe as desigualdades e as formas que se instituem em atos e práticas sociais. A tal visão, com referência a Louro (1997), se conecta a pedagogias que arrolam todos no processo de construção e percepção de discursos excludentes e violentos, instituídos pelo e no uso da linguagem:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 1997, p. 67).

Com observa-se, a linguagem ocupa-se de definir discursivamente as identidades sociais, e por uma visão carnavalizada da vida, tem-se a oportunidade única de revelar os aspectos mais profundos da realidade cotidiana, inclusive aqueles perturbadores demais para se mostrar aberta e frequentemente. Nos enunciados escolhidos, as autoras-criadoras traçam uma visão carnavalizada sobre o corpo feminino em suas representações, não sendo característico à esfera artística, mas se situando nas fronteiras entre a arte e a vida, numa crítica que hoje podemos usar como crítica ao patriarcado. Nesse sentido, para a realidade da escola e para as aulas de língua portuguesa, a visão carnavalizada permite que a própria vida seja apresentada com elementos de representação nos enunciados, e a crítica às hierarquias se corporifica em protótipos de ensino, destinados a todos os alunos-sujeitos.

Vemos que o carnaval é a celebração do renovável, do olhar dinâmico e da presença do inacabado, ou seja, pela presença do diferente que constitui e desestabiliza o normativo. Tomemos tal premissa para aludir que os alunos-sujeitos, frente a enunciados e discursos, não são meros espectadores e sim participantes ativos, pois, a experiência da carnavalização, do dialogismo e dos feminismos conclamam respostas à vida, e os alunos-sujeitos são ativos participantes nas análises e produções de sentido.

[...] é um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores. Nos carnavais todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca. Não se contempla, em termos rigorosos, nem se apresenta o carnaval mas vive-se nele, e vive-se conforme as suas leis enquanto estas vigoram, ou seja, vive-se uma vida carnavalesca. Esta é uma vida desviada da sua ordem habitual, em certo sentido uma ‘vida às avessas’, um ‘mundo invertido’ (BAKHTIN, 2008, p. 122-123).

A carnavalização é a lógica do carnaval à literatura e outras artes, e produz uma visão carnavalesca de nossa vida social. Visão que promove a quebra de tabus, a liberação de ideias e identidades, castradas e censuradas pela ideologia oficial. O interdito dá lugar à transgressão, à inversão de elementos pelo riso e pela ironia. A carnavalização é compreendida como uma linguagem carregada de símbolos e alegorias, pautada na divergência entre o oficial e o não-oficial, marcada pela ruptura com o institucionalizado.

O debate dialógico travado entre esses dois mundos reflete e refrata os valores conservadores e homogeneizantes do mundo ‘oficial’ por meio da voz-ação do ‘não-oficial’. A comunicação entre esses dois mundos coexistentes reflete línguas, culturas e sociedades que convivem e dialogam: a interação entre o mundo ‘oficial’ e o ‘não-oficial’ revela o diálogo como embate entre forças-esferas, gêneros, línguas, ideologias e vozes, entre eu-outro, espaço-tempo (PAULA; STAFUZZA, 2010, p. 134).

A carnavalização é a cultura do revelar o oprimido, da inversão de valores e da combinação de opostos sociais a partir do diferente, ou seja, é coroação do excêntrico, sem que esses elementos se fundam. Os estudos feministas (BUTLER, 2016; LOURO, 1997) que entendem o gênero como uma construção sócio-histórica de corpos sexuados, instituída por repetidas ideias e representações materializadas em atos discursivos e práticas sociais. Com isso compete dizer que as relações de poder e as representações violentas sobre a identidade de gênero (SAFFIOTI, 2004), se originam na construção binária dos sujeitos (LOURO, 1997) e são circunscritas em seus corpos pela e na linguagem (BUTLER, 2016). Reforça-se uma identidade criada na e pela diferença, através da comunicação com o outro, em um contexto social, tempo e lugar específicos. Identidade, que como vimos, é voz dos sujeitos, como realização concreta de seu lugar de fala. Essa voz é também a metáfora do corpo, da presença

necessária do sujeito por inteiro no discurso, voz e corpo que não basta existirem como diferentes, mas devem ser vistos, falados, representados, assim o *Outro*, como outro corpo, outro gênero, outra cor, torna-se essencial à minha constituição como sujeito (BAKHTIN, 2010a; 2010b).

Nossa proposta de intervenção parte da perspectiva de gênero como identidade plural, viva e construída em relação material e histórica nas relações entre sujeitos, ou seja, de um caráter dialético-dialógico no processo de interação entre a ideologia oficial e a não-oficial. As teorias feministas, que adotamos como instrumento analítico dos discursos corporificados em enunciados situados historicamente e com valores sociais, permitem tanto figurar a relações de poder quanto as representações violentas e ideológicas sobre a identidade de gênero (SAFFIOTI, 2004), numa proposta de desconstrução binária, demonstrando que cada sujeito é diferente do outro (LOURO, 1997), e que mesmo diferente, o *Outro* faz parte do *Eu* (BAKHTIN, 2010a; 2010b).

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. [...] quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2016, p. 26).

Nessa perspectiva, as identidades de gênero são construídas como um dispositivo e constituídas na e pela linguagem na interação social, situada historicamente. A identidade é um articulador entre cultura e sujeito, operando significações e distinções que se manifestam em corpos e personificam valores axiológicos. Dito de outra forma, a linguagem, seguindo a orientação bakhtiniana, proporciona interação entre sujeitos, organizando-os socialmente e situando-os historicamente; contiguamente, a linguagem materializa o ideológico e fixa *performances* do que é ser homem/mulher em nossos enunciados e pensamento.

O corpo nos traz as questões do corpo grotesco na Carnavalização, corpo/voz não “separado do resto do mundo, não isolado, acabado nem perfeito”, mas que rompe os próprios limites e dá “ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, onde o mundo penetra nele” (BAKHTIN, 2008, p. 23). Os elementos do grotesco, como comenta Bakhtin (2008, p. 22), são representações “ambivalentes e contraditórias, disformes, monstruosas e horrendas” que distorcem o cânone, subvertem a estética clássica e revogam os sentidos da estética da vida cotidiana normativa e hierarquizada. O grotesco se apresenta como crítica a

comportamentos e atitudes sociais estabilizados e dominantes, com suas análises e reações de estranhamento que quebram paradigmas da conduta normalizadora. Somado aos feminismos, com o reconhecimento da existência do outro, diferente e inacabado, e de outras identidades, pode-se romper concepções duais de gênero e admitir que as diferenças existem, inclusive no ambiente escolar.

A assunção de práticas que subvertem a hierarquia das identidades traz a crítica e autocrítica feminista a conteúdos, enunciados, práticas docentes e discursivas em sala de aula, práticas que fogem à disciplina de “educação sexual”, pois, para Louro (1997, p. 46), a “sexualidade – consequentemente as identidades de gênero – está na escola porque é parte dos sujeitos”. Portanto, se nossa perspectiva é a de interação entre sujeitos, é necessário tratar da constituição das identidades nas relações discursivas, na materialidade dos enunciados e suas relações dialógicas, as quais revelam discursos e despem as ideologias. Reconhece-se, assim, como prática de ensino o contato com o outro, com o diferente na construção de nossas identidades plurais.

[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. [...] ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito [...] pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2017, p. 27-28).

Seguindo a aproximação entre Bakhtin (2008) e os feminismos, cabe salientar que o realismo grotesco é formado pelo riso, pela ironia e pela paródia que ridicularizam e subvertem os sentidos (BRAIT, 1997; PAULA; SOUZA, 2019). Esses conceitos “estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal” (BAKHTIN, 2008, p. 43). Ou seja, são estratégias estilísticas eficazes que operam ressignificação a enunciados e discursos. A relação entre os enunciados verbivocovisuais e a compreensão arquitetônica do todo passam pela relação irônica, pelo realismo grotesco, pela paródia. A exemplo, o enunciado “Umas facadinhas de nada”, de Frida Kahlo (1935), presente no protótipo de ensino, joga com os contrários, traz no verbal uma visão irônica entre o verbal e o visual na representação do feminicídio. O humor, na relação irônica entre as partes que compõem o enunciado, torna-se crítica, atualizada, em como são representados discursivamente o assassinato de mulheres e meninas.

Além disso, há conceitos citados por Bakhtin (2008) que se encontram fora da estética clássica; o ato sexual, o parto, a velhice, o despedaçamento corporal são elementos que

compõem o realismo grotesco e estão presentes em vários enunciados do protótipo de ensino. “A Negra” e “Mi nana y yo”, além de estabelecerem relações dialógicas pelo cotejo, trazem elementos do corpo nu, não o nu sensualizado, mas o nu grotesco das mulheres representadas. O elemento sensualizado não é um instrumento de sentido, mas uma forma de prender a atenção daqueles que olham tais obras. O seio exposto e protuberante de “A Negra” é um seio flácido, caído, simbolizando a exploração das mulheres negras escravizadas e subalternizadas, até hoje; é a imagem destacada da “ama de leite, a provedora da sinhá e suas crias, a mulher-objeto, cama-e-mesa do senhor” (PAULA; SOUZA, 2019, p. 87). Com essa análise, em cotejo ao seio da “Nena” – figura feminina ameríndia que dá leite a uma Frida Kahlo convertida em bebê gigante – traça sentidos tanto da exploração dos povos e das mulheres subalternizadas (a indígena e a preta) quanto permite, pelas vozes das autoras-criadoras, reconhecer que a exploração destas mulheres é um problema social, atual, e presente em todas as sociedades latino-americanas.

As características especiais desse corpo são que ele é aberto, inacabado, em interação com o mundo. É no comer que essas particularidades se manifestam da maneira mais tangível e mais concreta: o corpo escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo, fá-lo entrar dentro de si, enriquece-se e cresce às suas custas (BAKHTIN, 2008, p. 245).

A representação carnavalesca do corpo, no realismo grotesco, centra-se, com grande ênfase, nas imagens exageradas e deformadas do “baixo corporal”: a boca que devora o mundo, a barriga, o ventre, o traseiro, os orifícios dos corpos, para Bakhtin (2008), são as fronteiras entre o interior e o mundo e é por eles, na imagem carnavalizada, que as trocas são efetuadas. Com isso, o protótipo de ensino, a partir de enunciados verbivocovisuais em sua inteireza de sentidos, busca no corpo feminino formas de se falar do outro, do diferente, e estimular as trocas entre sujeitos e seus lugares sociais.

A imagem feminina abordada no protótipo de ensino é uma imagem ambivalente, inacabada, disforme, uma imagem fora dos padrões, pois, essa imagem se conecta à terra, e dá a morte a tudo que é velho, acabado e dominador (PAULA; SOUZA, 2019). O protótipo se interessa por representações femininas detentoras do leite e do ventre, do poder da vida e da regeneração, como crítica a um modelo de masculinidade carnavalizada e que circula na ideologia oficial e não-oficial (PAULA; DINIZ; ALMEIDA, 2020). O olhar que se pretende, no protótipo de ensino e nas práticas em sala de aula, é o da figura feminina promotora da renovação de discursos, na crítica ao machismo e ao sistema patriarcal, na troca do velho pelo novo, na renovação feita pela presença do diferente.

A carnavalização nos permite, nos enunciados abordados no protótipo de ensino, fugir à ótica negativa e vergonhosa sobre os corpos, inclusive o feminino, na dissolução da incorporação do pecado e estereótipos do *ser mulher e do ser homem*. São práticas que interseccionam a carnavalização, o dialogismo, a verbivocovisualidade, as práticas feministas e antissexistas na discussão e formação das identidades em sala de aula. Práticas renovadas pelas vozes dialógicas de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, para uma pedagogia feminista e antissexista, na qual os excluídos e as mulheres subalternas (KILOMBA, 2019) tenham suas vozes amplificadas. A aproximação entre a filosofia de Bakhtin e as teorias feministas tem a força de trazer a instabilidade, a heterogeneidade e a ambiguidade, além da natureza dialógica da linguagem e do significado, ao ensino de língua portuguesa, como valiosas contribuições a um método crítico para expor, recuperar e ressignificar o poder patriarcal e pensamentos machistas, na escola e fora dela.

4 METODOLOGIA: PRINCÍPIOS DA INTERAÇÃO VIVA E DINÂMICA ENTRE DISCURSOS

A pesquisa impõe escolhas metodológicas para que se tenha êxito em seus objetivos e ela resulte em contribuição à sociedade. Diante disso, a finalidade desta pesquisa era uma intervenção prototípica, destinada a alunos do 8º do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Contudo, o caráter interventivo da pesquisa foi reconfigurado devido ao contexto pandêmico e a proposta de aplicação do protótipo de ensino tornou-se uma proposta de material didático digital interativo, composto por protótipos de ensino, idealizado como um PDF-navegável (ROJO, 2012; 2013). A mudança não inviabiliza que a intervenção seja feita pós-pandemia, em momento de mais normalidade e sem mortes. O Material Didático Digital Interativo (MDDI) se adapta ao ensino remoto, por fazer uso de hipermídias e das tecnologias, ou seja, como PDF-navegável está configurado para as necessidades do ensino remoto. Entretanto, deve-se considerar a questão do acesso democrático à educação remota, a qual foi feita em caráter urgente e sem políticas adequadas, limita o alcance da proposta, devido às condições e desigualdades enfrentadas por professores e alunos.

A excepcionalidade do contexto pandêmico trouxe à pesquisa um caráter propositivo, em conformidade à Resolução 003/2020 de 02 de junho de 2020 (Anexo B) elaborada pelo Conselho Gestor, que definiu que os trabalhos de conclusão de curso da sexta turma do programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) poderão ter caráter propositivo, sem a necessidade de apresentar resultados da intervenção, pautando a pesquisa apenas a uma proposta de trabalho.

Com o exposto, temos uma abordagem metodológica que visa compreender, pela filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, conceitos fundamentais a proposta de trabalho e formação do *corpus* da pesquisa, conceitos; como dialogismo e exotopia permitem a compreensão ativa e responsiva da alteridade e das relações de sentido que produzimos no trabalho com os textos. Em conformidade a isso, a definição de cotejo, pensado pelo Círculo de Bakhtin, foi usada nesta pesquisa como base na construção do material didático e das sequências, além de pautar as relações de sentido na escolha do *corpus* da pesquisa. A abordagem metodológica sustenta a proposição do MDDI para tratar de temas feministas, de forma crítica, contemplando questões racializadas, questões de identidade de gênero, e como estes discursos influenciam na construção e compreensão do que somos. O material proposto centra-se na diversidade textual e diversidade de vozes, o que justifica uma abordagem teórica-metodológica a partir da verbivocovisualidade (PAULA, 2017a; PAULA; LUCIANO, 2020a;

2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017). Assim, nesse capítulo, a partir dos estudos da linguagem bakhtinianos, no uso dos gêneros do discurso como enunciados concretos que assumem no e pelo cotejo relações de sentidos, trataremos como a verbivocovisualidade dá condições de trabalho com as (multi) semioses em sala de aula, em um diálogo com a teoria dos multiletramentos e dos protótipos de ensino.

4.1 Dialogismo – reações às palavras de outrem e as promessas de novas respostas

O dialogismo na obra de Bakhtin é conceito fundamental e não resumido à réplica de um diálogo face a face, mas se amplia a uma compreensão semiotizada e multiforme das relações estabelecidas entre o discurso e o enunciado. Nessa esteira são trazidos conceitos que assumem que o discurso se dá entre duas consciências, entre dois sujeitos, na relação de um *eu* com um *outro*. O conceito de dialogismo é basilar à filosofia bakhtiniana e tem nas relações dialógicas a palavra (em suas várias dimensões) inserida na arena do debate, no processo de interação verbal, em que os sujeitos estão situados no âmbito social e histórico e expressam enunciados de diferentes valores sociais. Desse modo, as ciências humanas se debruçam sobre a significação e trabalham com a compreensão e não apenas com a explicação (AMORIM, 2004; BAKHTIN, 2017; FARACO, 2009), para o filósofo russo a compreensão é “uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2010a, p. 396).

Posto esse entendimento de ênfase à interação entre sujeitos situados socio-historicamente, qualquer sentido de um texto é a partir da relação com outros textos, ou seja, toda a compreensão, como defende Bakhtin (2010a), se dá no confronto entre enunciados e essa ideia permite que a pesquisa em ciências humanas contemple a voz do pesquisador em interação com as demais vozes sociais, na construção do conhecimento e do objeto da pesquisa. Tal concepção de pesquisa se engendra pelos conceitos bakhtinianos e impede que a pesquisa feita da concepção dialógica da linguagem torne-se um *discurso monológico*, pois é feita do embate das múltiplas vozes sociais sobre um objeto.

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...]. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não pode se dar nem garantir [...] A formação do ser é uma formação livre. Nessa liberdade podemos comungar, no entanto não a podemos tolher com um ato de conhecimento (material) (BAKHTIN, 2017, p. 59).

Nesse contexto, Bakhtin (2017) todo o conhecimento é sobre este ser, ou seja, o ser expressivo é falante e é dado nas relações de produção de seus discursos. Frente a isso, o lugar privilegiado da presença do eu-expressivo é o texto, *locus* que o ser se apresenta discursivamente e por relações dialógicas. O dialogismo se liga aos elos ininterruptos de vozes, vozes que nem sempre são harmônicas, mas que integram o contexto socio-histórico de qualquer falante e de qualquer objeto de estudo. Isso demanda dos envolvidos na relação dialógica uma compreensão ativa e responsiva, pois, todo agir discursivo é direcionado a alguém e sempre espera uma compreensão em forma de resposta.

Frente o exposto, não podemos conceber o feminismo como um objeto mudo, visto que se torna compreensivo a alunos-sujeitos pelos enunciados recebidos e produzidos nas relações discursivas que tornam o feminismo inteligível. Tomar o dialogismo como um princípio metodológico conflagra as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento, e ao se constituir um escape ao discurso monológico, busca-se um entendimento da vida contemporânea, de forma que se criem alternativas sociais e que se revelem as vozes dos que estão à margem, os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, os transexuais, homens e mulheres.

É nesse sentido de *contrapalavra* a materiais didáticos que no ambiente escolar silenciam e ocultam as diferenças, que propomos um material didático que represente e apresente a diversidade materializada por enunciados verbivocovisuais no estudo de língua materna. Pela via do dialogismo que proporciona uma concepção multiforme do objeto de pesquisa, busca-se um percurso que acolha a voz do pesquisador e dos demais sujeitos envolvidos no processo de construção do *corpus*, qual é pensado a dar voz e permite que as vozes sociais plurais façam-se presentes no ambiente escolar.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1995, p. 135).

O sujeito para Bakhtin (2010a, p. 404) não é um sujeito que possa “ser percebido e estudado a título de coisa”, o sujeito não pode ser concebido como sujeito mudo. Assim, qualquer conhecimento só pode ser operado pelo e no dialogismo, e o objeto e os sujeitos é que estabelecem as fronteiras em que se darão a interação social na produção do conhecimento. A pluralidade de usos do termo dialogismo se dá pela natureza interacionista desse conceito. Mas, por definição, podemos ter por dialogismo “o permanente diálogo, nem sempre simétrico e

harmonioso que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98). Nessa definição vemos que o jogo entre vozes é jogo tenso e não simétrico, e as vozes sociais surgidas não recebem o mesmo tratamento. Nesse seguimento, ao produzir conhecimento sobre *outro*, o pesquisador deve cuidar para que não abafe sobre seus discursos o direito que o outro possui a uma voz social.

O dialogismo, entendido como metodologia de pesquisa, concebe uma variação polifônica em que as múltiplas vozes, ao emergirem, carregadas de ideologias, devem ser acolhidas na compreensão do objeto e na construção da pesquisa. O pesquisador, como referido por Amorim (2004), define o objeto a partir das fronteiras da dialogia e da alteridade. Assim, é no limite do diálogo que surge o objeto de pesquisa. Dessa maneira, não existe sentido anterior ou último; há uma progressão dialógica que parte do texto e daquilo que existe nos contextos, contextos inacabados sem limitações a compreensão do texto. A ideia de dialogismo é o que “confere às ciências humanas um caráter provisório e plural” (AMORIM, 2004, p. 193), o que traz as ciências humanas o caráter dialógico em suas pesquisas.

Desse entendimento, vemos que o feminismo é um objeto que se apresenta, assim, a partir do dialogismo intrínseco a sua constituição, como um objeto que surge na voz do professor-pesquisador, dos alunos-sujeitos e dos enunciados prototípicos estudados e que, no limite de seus discursos com outros sujeitos e outros discursos, se abre à compreensão de uma realidade social. A concepção bakhtiniana das ciências humanas como espaço de tensão dialógica ao afirmar que um texto só pode se dizer através de um outro e a cada vez que é lido, cotejado, novos sentidos surgem, novas reinterpretações e releituras se confrontam na produção dos sentidos.

Do que foi apresentado, assumimos que o pesquisador não deve se resignar a uma abordagem monológica de seu objeto, que não busque no *locus*, observar, analisar, avaliar e quantificar, imparcialmente os sujeitos, tendo em vista a construção de seu *corpus*, restrito a uma relação de cientificismo e não de ciência (AMORIM, 2004). O pesquisador fundamentado pela dialogia se situa no âmbito da alteridade, nas relações de interação discursiva que são de constante tensão com o outro, na construção do *corpus*. Na perspectiva dialógica, a linguagem é vista em sua historicidade, seus liames socioculturais, com sujeitos e discursos envolvidos pela alteridade, entendida como um encontro com o outro, no intuito de dar-lhe voz, ao passo que se introduz a própria voz do *corpus* da pesquisa. Nesse processo, Amorim (2004, p. 31) aponta a um objeto-sujeito e que a pesquisa estuda “como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele”, permitindo-se que o objeto de pesquisa coexista com outras vozes, inclusive com e na voz do pesquisador.

A abordagem de um objeto estático de pesquisa é improvável, pois, seguindo Bakhtin (1995), todos os nossos atos são constituídos de atos de linguagem, os quais são carregados de escolhas axiológicas. O ato de apagar do objeto de pesquisa as marcas do outro, as marcas de alteridade, não são, por conseguinte, possíveis, porque qualquer apagamento empreendido evidencia o outro, ou seja, o dialogismo impede que o discurso monológico exista, já que não há o *eu* sem o *outro*. Desse modo, segundo Amorim (2004, p. 31), é essencial que se instaure “entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade”, relação propícia das diferenças de lugar que se tornam fundantes na construção do conhecimento, de modo que o diálogo configure-se como interação viva e dinâmica entre discursos.

O reconhecimento da relação de alteridade forma o objeto de pesquisa, a nós, a relação entre alunos-sujeitos e professor-pesquisador, ou a relação entre alunos-sujeitos e um horizonte social (pelo material didático e os protótipos, escritos, orais e virtuais) permite a concepção de um objeto de pesquisa, de um *corpus*, materializado nos enunciados verbivocovisuais e nas valorações a respeito do feminismo. O objeto não é mudo, é detentor de vozes que formam e dão significado ao *corpus*. O material didático como produto do *corpus*, construído do feminismo e de enunciados verbivocovisuais, é penetrado em toda sua estrutura discursiva pelo dialogismo, que estabelece constantes relações de sentido com outros discursos e outras vozes sociais. Tais relações, por conseguinte são tensas, por envolverem sujeitos e suas valorações de concordância, reiteração, discordância e confronto.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2010a) assinala duas diferentes concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre sujeitos e a do diálogo entre discursos. A primeira concepção traz que a interação ocorre entre sujeitos sociais. Desse modo, pensando-se a pesquisa, há a relação dialógica entre alunos-sujeitos, com professor-pesquisador e com outros sujeitos que formam o horizonte social. Cada sujeito ocupa um lugar e convive com outrem em um tempo específico no mundo, essa relação torna o ser responsável e “responsível” pelas interações que estabelece dentro do horizonte social. A responsividade, envolvendo os sujeitos que produzem, reproduzem e compreendem enunciados, constrói os sentidos, as significações das palavras e as próprias identidades dos sujeitos. Desse sentido, consideramos que há as vozes sociais de pintoras, escritoras, cientistas, poetas, feministas, e há a voz social de um professor da rede pública atravessado por diferentes dimensões sociais e identitárias, as quais se conectam às vozes sociais de alunos-sujeitos e suas identidades múltiplas na construção do *corpus* da pesquisa.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p. 88).

Nesse sentido, tudo o que é dito, escrito, produzido e reproduzido retoma outro enunciado e revela sua responsividade. Vale salientar que nenhum enunciado é puro, uma vez que todo enunciado é partícipe da cadeia dialógica ininterrupta de enunciados sempre reiteráveis. Dessa maneira, o *corpus* reitera outros enunciados e suas vozes sociais, no efeito de concordância ou discordância na produção de sentidos que embatem a discursos machistas. Com isso, os enunciados verbivocovisuais consideram os discursos do outro, que faz parte do ser expressivo, mas posto como um discurso inacabado e instável, constituído de vozes concorrentes e sentidos em conflito. Como nos diz Bakhtin (2017), o sujeito na pesquisa humana é um ser corporificado e como visto antes, um ser falante e expressivo, carregado de ideologias. O professor-pesquisador precisa ter essa construção bem precisa do sujeito, ao se colocar diante do objeto de pesquisa, sempre considerando de que lugar emana sua fala. Nesse caso, estamos diante de alunos-sujeitos, moradores de uma periferia, meninos e meninas que carregam valores sociais distintos e tensos. Os lugares não são únicos, são formados por lugares de fala (KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2018), e nesses lugares se entrecruzam diferenças na formação de suas identidades sociais.

A negação que se faz das diferentes identidades é apontada por Amorim (2004, p. 32) como uma imposição racista e eurocêntrica, qual ainda aludimos ser uma negação embasada na tríade *homem-branco-europeu*, a qual retira a condição de humanidade comum e, segundo a autora, concebe um “desejo de nada saber sobre o outro”, reverberado no “desejo de dominação do outro”; em outras palavras, a construção de um objeto sem identidade que contribuiu (e contribui) para pesquisas que auxiliaram na opressão de povos, na invisibilidade de grupos e no silenciamento de sujeitos e tende ao caráter monológico. Todavia, retomando o caráter dialógico da linguagem, o monológico também é constituído pelo outro, pois, “todo discurso é arena, lugar de enfrentamento, de presença do outro, não se podendo conceber um discurso monológico no sentido de discurso que neutralize todas as vozes” (SOBRAL, 2009, p. 38).

Nessa assertiva, e estabelecendo uma interlocução com Ribeiro (2018), podemos ampliar o entendimento do lugar que o pesquisador ocupa, porque do “manejo” das relações, das negociações de alteridade o conhecimento se produz. E ainda que as estruturas sociais usem forças para hierarquizar e desumanizar certos grupos e sujeitos, tais sujeitos não são mudos, pois, criam ferramentas, das quais se utilizam para romper com o silêncio, fazendo suas vozes

sociais serem ouvidas e compreendidas. Dessa perspectiva, o pesquisador, ao interagir com outros sujeitos, se altera e nessa relação altera seu discurso; o pesquisador tanto influencia quanto é influenciado pelos discursos do outro, de modo que a relação de alteridade faça-o agir responsivamente na compreensão e escuta do outro.

Não se esvazia a objetividade do texto científico de entendimento que a função desse é vincular e fazer circular conhecimentos em espaços públicos. Contudo, não se deve desconsiderar a identidade do pesquisador, uma vez que os deslocamentos e as alterações são inerentes ao processo de descoberta e conhecimento. Essa relação compete a qualquer forma de pesquisa, seja uma diferença cultural para a etnologia; numa diferença de classe para a sociologia; numa diferença de lugar enunciativo na psicologia; ou, como em nosso caso, uma alteridade na intervenção pedagógica, *traduzida* na relação sala de aula/contexto/pesquisa que torna os alunos-sujeitos um *outro*.

Traduzir não é se ater a um sistema simbólico, mas permanecer na diferença entre seu próprio sistema e a alteridade. [...] Esta forma geral da tradução enquanto estado de suspensão é a condição fundamental de todo processo de compreensão e conhecimento. A tradução faz aparecer a inevitável dinâmica de alternância entre o *dentro* e o *fora* e da abertura ao outro que é própria do conhecimento (AMORIM, 2004, p. 46).

Para Bakhtin (2010a), a voz é fundamental a todo texto, logo, é essencial compreender a alteridade nas vozes que ecoam na pesquisa, e a presença do outro em todo o trabalho científico em ciências humanas, assumindo que a compreensão não é um lugar claro e impregnado de sentido, mas um lugar de intermediação, no qual se constroem e traduzem os sentidos do texto.

Dessa maneira, tratemos da segunda dimensão do princípio dialógico que diz respeito ao diálogo entre os diferentes discursos que se configuram situados historicamente por valores ideológicos. O produto social que torna o ser expressivo é o texto. E por texto, na perspectiva dialógica, entende-se como tecido por múltiplas vozes, ou seja, o texto/enunciado é feito de vários outros que se encontram, afrontam-se, debatem-se e respondem uns aos outros na interação verbivocovisual. Assim, temos o produto verbal e semiótico, constituindo um objeto dialógico, formulado a partir das relações entre sujeitos e do diálogo com outros enunciados/textos anteriores, como nos afirmam Bakhtin e Volóchinov (1995, p. 290):

A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. [...] Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra isolada, mas um enunciado acabado

expresso por uma palavra. Na comunicação verbal, há muitíssimos tipos de enunciados.

Desse modo, o discurso reclama uma voz que o sustente, um enunciador que traga expressões valorativas, que confira um tom ao enunciado. Ou seja, o enunciador visa convencer o outro de suas ideias e que suas marcas enunciativas sejam compreendidas. A força do *eu* que fala ao *outro* não retira do outro seu lugar de sujeito, pois, *outro* não é vazio de ideologias e palavras, pelo contrário, é um *outro* responsivo que participa inteiro na interação discursiva. Desse ponto, é importante reconhecer que o pesquisador é um exilado e um anfitrião. Ao se afastar de seu objeto no intuito de torná-lo estranho, reconhece a alteridade como propulsora do diálogo e responsável pela compreensão. O deslocar, que se dá pela e na linguagem – como território comum dos seres expressivos – exila o pesquisador de seu lugar e o direciona ao território do *outro*, cuidando para que uma voz não se sobreponha à outra, em uma espécie de “escuta de alteridade”, buscando traduzir e transmitir as trajetórias entre lugares e o diálogo entre vozes – vozes que se alteram e que não se silenciam, tendo em vista a voz do pesquisador e a voz do sujeito de pesquisa, traduzem-se pela alteridade, como um método de encontros tensos e constitutivos do processo enunciativo.

Veremos, a partir do lugar que o pesquisador ocupa, que pode se constituir com seu *outro* a compreensão da realidade. Compreensão constituída com sujeitos envolvidos na pesquisa e que se refere ao *eu-para-mim*. Bakhtin (2010a, p. 118) traça que esse movimento concretiza uma compreensão longe de ser simpática, visto que não há um reflexo exato, passivo da experiência do *outro* em mim, mas há uma transposição, uma “transferência de uma vivência” que é situada, axiológica e materializada no *eu-para-mim*. Assim, tal transferência confere um conhecimento, “uma categoria nova de juízo”, uma construção e compreensão dos diferentes lugares de onde o pesquisador e seu *outro* falam, considerando, segundo as ideias defendidas pelo Círculo, que o lugar do *outro* também nos constitui.

Por fim, Bakhtin e Volóchinov (1995) afirmam que o discurso é dialógico e que o sujeito necessita da relação responsiva com o *outro*, feita na e pela linguagem, para constituir sua própria identidade. É essencial que os outros sujeitos ocupem um lugar em nosso discurso, que falem em e por nossas palavras, porque *outro* é, no pensar bakhtiniano, constitutivo – e constituído – da linguagem. De modo que podemos asseverar que em todo e qualquer enunciado que produzimos há a presença de outrem. Bakhtin (2010a) reitera a ideia de que a vida “é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, refutar” e no “diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida” (BAKHTIN, 2010a, p. 299).

Ao se tratar de dialogismo e alteridade na construção e compreensão metodológica do *corpus*, há a necessidade de elencar os conceitos de exotopia, para conferir um reconhecimento do lugar do professor-pesquisador e dos alunos-sujeitos, sobretudo, reconhecendo que é no excedente de visão, do movimento exotópico, que se compreende o *outro* como constitutivo do que somos.

4.2 A Verbivocovisualidade na filosofia bakhtiniana

No conjunto das obras de Bakhtin e o Círculo, a concepção de enunciado nos chega a partir de discussões sobre os limites dos discursos em sua materialidade. Tal conceito é abordado em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1995), pelo prisma da interação verbal em sua função de fenômeno social. Assim, o enunciado é tido como um acontecimento social, somente possível entre sujeitos situados historicamente e afetados pela ideologia. Desse modo, o enunciado compõe a realidade fundamental da língua e como interação passa a constituir a compreensão socioideológica de uma dada realidade. A concepção de enunciado é definida por Volóchinov em *A construção do enunciado* (2013) como “a unidade real da linguagem”. Dessa maneira, a compreensão e estudo do enunciado em sua materialidade é aprofundada em *Os gêneros do discurso* (2016), distinguindo o enunciado das formas abstratas da língua, pois, este possui uma dimensão dialógica plena de “elementos extralinguísticos (dialógicos)” que assumem significado em uma língua com outros enunciados postos em interação socioideológica.

Os elementos dialógicos que refletem e compõem o enunciado (BAKHTIN, 2010a, p. 79) são os elementos que formam as relações dialógicas; o estilo, a visão de mundo, os contextos de interação dão aos enunciados pelo menos “duas vozes, dois sujeitos (aquele que falaria assim tão sério, e aquele que parodia o primeiro)”. Logo, o enunciado assume materialidade além da forma verbal, por envolver em sua concretude, além do ideológico e do outro, um material sonoro, audível e compressível, e um material visual, na produção de uma resposta. O que envolve os enunciados, em suas dimensões, são materiais sonoros, visuais e verbais que circulam socialmente, não isolados, e indissociáveis à compreensão do todo arquitetônico de cada enunciado produzido. Em outras palavras, significa compreender e inserir o enunciado e seu horizonte social (VOLÓCHINOV, 2017) na compreensão ativa e responsiva dos enunciados em respostas a outros enunciados, considerando-os como atos éticos de linguagem (BAKHTIN, 2010b), que constroem e reforçam axiologias, materializados em dimensões verbivocovisuais que assumem significado com outros enunciados e com a

composição interna do discurso. Nessa perspectiva, em conformidade com Paula (2017), Paula e Luciano (2020a; 2020b; 2020c; 2020d) e Paula e Serni (2017) e com a filosofia bakhtiniana da linguagem, que se é entendida a linguagem como “linguagem tridimensional”, em uma visão que parte da teoria do Círculo de Bakhtin e extrapola seus conceitos, uma vez que pensam as concepções bakhtinianas aplicadas a textos cujas materialidades não se limitam ao verbal.

A amplitude das discussões sobre a linguagem em suas dimensões torna-se possível pelos estudos do Círculo conceberem o enunciado como acontecimento social, implicado por uma compreensão da comunicação discursiva como uma cadeia de elos, em que cada elo tem fronteiras materiais definidas. Assim, o enunciado, como elo, constitui sentido dentro da e na interação com outros enunciados anteriores e ulteriores. Dessa forma, o Círculo (BAKHTIN, 2010a; MEDVÍDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2013, 2017) constrói a noção de enunciado concreto como a unidade da comunicação real, que sempre se manifesta de uma tomada de posição ética, em resposta a um ‘já-dito’ e, portanto, embebido sempre de valorações e índices apreciativos, instaurado pelo movimento contínuo das relações sociais.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.

Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado (...). Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro desta resposta (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Pode-se entender a materialidade discursiva posta em um movimento dialético-dialógico, em que a situação concreta da enunciação se conecta às condições da comunicação social, sendo sempre articulada pelas estruturas sócio-ideológicas da interação entre sujeitos e entre discursos. Não há enunciação sem contexto de interação. Portanto, fora de um contexto social, sem as relações dialógicas a enunciação não existe de forma ativa e responsiva. Assim, o enunciado está intrínseco a diversas formas de interação social e se a palavra, como signo ideológico, compreende em si sempre duas faces (VOLÓCHINOV, 2017), as tensões e conflitos serão latentes na construção da compreensão responsiva feita pelos diferentes grupos sociais de um enunciado, compreensão que passa pela materialidade do enunciado além da semiose verbal.

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação (MEDVÍDEV, 2012, p. 183).

Nessa perspectiva, o sentido é visto de modo dinâmico, já que se trata das relações entre a língua e os elementos exteriores que compõem a interação discursiva. Pode-se então asseverar que uma língua é constituída de elementos semióticos, elementos de interação verbivocovisual, e por tal conjectura, temos uma compreensão ativa do discurso, em que o sentido de cada enunciado é marcado por um contexto socio-histórico-ideológico, materializado por elementos verbais, sonoros e visuais que se articulam como um todo na produção de sentidos. Assim sendo, a compreensão implica construir sentidos de acordo com o contexto correspondente, em que nossas palavras para compreender as palavras de outrem passem por uma compreensão das diversas semioses que compõem nossas esferas de atividade.

A linguagem, como prática social, é permeada pelas interações entre sujeitos. E tal interação constitui a compreensão ativa e responsiva de significar o mundo social em que nos inserimos. Desse princípio produzimos valorações e sentido de nossa realidade pelo uso da linguagem. Desse modo, a “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2010b) é o que permite estabelecermos a responsabilidade frente a enunciados, experiências de e entre sujeitos, com a realidade social e com discursos precedentes, concebendo que cada ato de linguagem é único e singular e possuidor de uma compreensão ativa e responsiva do contexto que se insere. O pensamento da linguagem como tridimensional considera todas essas premissas e desenvolve entendimento das potencialidades da linguagem, considerando o signo ideológico constituído de significante/imagem acústica, significado/conceito abstrato e da valoração sócio-histórico-cultural (PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b). Nesse sentido, o conceito de signo ideológico se dá de uma concepção semiótico-ideológica de enunciado, em que cada traço constitutivo do enunciado verbivocovisual carrega valores sociais que criam trilhas de sentidos, os quais os sujeitos respondem e compreendem por meio das interações dialógicas feitas pela linguagem.

A tridimensionalidade recobre-o e deixa vestígios, marcas ou pistas, conforme dissemos, por um lexema, um movimento de câmera, uma sonoridade, uma pincelada, a variação de uma tonalidade, seja musical seja cromática, etc., as quais nos remetem para outras linguagens, diferentes da expressa de forma material no enunciado, mas que se realizam plenamente na consciência encarnada por signos, consistindo em (a partir destes estudos) que todo enunciado é verbivocovisual e que se orienta e se articula materialmente à arquitetônica do projeto de dizer modulado em diferentes formas ideológicas (PAULA; LUCIANO, 2020d, p. 24).

Dessa maneira, a teoria bakhtiniana permite se pensar a materialidade semiótica da linguagem para além do verbal, atado à presença do visual, do sonoro, do sensorial, dentre outros sentidos que a linguagem possa exprimir. Temos, assim, condições de compreender como enunciados multissemióticos se articulam e produzem sentido nas variadas esferas de atividade, assumindo pela perspectiva dialógica que diferentes enunciados de diferentes semioses entrem em relação na produção das representações que possuímos do feminino e dos feminismos. A verbivocovisualidade, oriunda da perspectiva dialógica da linguagem, nos permite analisar e cotejar enunciados que versem sobre os feminismos, por vozes de mulheres que não se limitam pelo gênero, mas que respondem a questões sociais, raciais, de violência e de direitos. A proposta de se tratar da vida na arte e arte na vida nos traz sujeitos discursivos que, de seus enunciados verbivocovisuais, estabelecem sentido e resposta a outros enunciados de variadas semioses em nossa realidade.

Nesse seguimento, ao escolhermos diferentes mulheres, como Tarsila do Amaral e Frida Kahlo, estamos permitindo voz a sujeitos discursivos e feministas que reivindicam outros parâmetros de representação do que é ser mulher, desconstruindo padrões e trazendo uma visão instável e *carnavalizada* das identidades sociais. Os discursos, materializados nas pistas, nas cores, nos traços, nas posições, não são apenas o registro do momento histórico e da crítica social que engendraram. Mas são enunciados que, como elos, se conectam a outros, na atualidade, pelo uso das hipermídias, nas aulas de língua portuguesa, como respostas verbivocovisuais à diversidade que se faz presente em nós, são respostas vivas e contrárias ao construto de mulher presa a papéis de gênero.

Por esse aspecto metodológico, analisar como o sujeito sustenta nas formas estéticas, de uso da linguagem, seu projeto de dizer nos permite reconstruir parte da entonação nas cores, nas formas, nas disposições das figuras, no título da obra, na expressividade dos elementos pictóricos. Ou seja, nos elementos verbivocovisuais, na compreensão ativa e responsiva do todo arquitetônico. Nessa esteira que compreendemos as obras no material didático *As asas que eu quero!*, enunciados verbivocovisuais que são respostas a temas feministas e às representações do feminino, respostas que se articulam a outros enunciados dispostos na Internet e compostos pela complexa potencialidade sincrética dos enunciados verbivocovisuais. Assim, os enunciados de Frida e Tarsila respondem, no cotejo de sua essência imagética, a outros como representação semiótica de uma mulher que não se prende a padrões.

As dimensões verbivocovisuais, seja interna (potencial), seja externamente (explícita), constituem todo e qualquer enunciado, posto que se trata de uma articulação tridimensional que é constitutiva do sujeito. Em sua construção

enunciativa, o autor-criador busca realizar a sua expressividade nos limites da enunciação descritos acima, ao utilizar as dimensões verbivocovisuais, que podem aparecer ora explícita, ora implicitamente, como “pistas” (no traço mais forte do pincel, na tipografia gráfica, na pontuação, no tamanho da letra, na mímica, na expressão facial, na entonação, na cadência de uma música, na tomada de uma câmera, num flash, na descrição de uma cena etc.) (PAULA; LUCIANO, 2020d, p. 23).

Da perspectiva de linguagem verbivocovisual, temos nas formas artísticas a compreensão e existência como sujeitos, ou seja, as relações de sentido entre o vivido e a compreensão criam os signos e os revestem de valores sociais. Nesse passo, ao estabelecer as conexões entre atos de existência e experiência, temos o diálogo tenso entre valores sociais, que evocam ideologias, gerando assentimentos e discordâncias, ou seja, diferentes tons que recobrem os enunciados de sentido.

Um enunciado é sempre pleno de tonalidades dialógicas, as quais o tornam compreensível, pois, manifesta um ou vários tons. Por exemplo, em uma alusão, grosso modo, a ironia (tonalidade) pode ser usada em vários tipos de tom: superioridade, insatisfação, irritação. O tom, esta carga emocional, é também passado de enunciado para enunciado e ecoa nas palavras durante as relações dialógicas, assim como ocorre com a entonação. Porque é por meio desta que se vinculam às tonalidades (PAULA; LUCIANO. 2020a, p. 716).

Os signos são integrantes essenciais dos movimentos de interação, compreensão e significação discursivas, e são parte de uma realidade, natural e social, que sempre remete a algo situado fora de si mesmo, refletindo e refratando outra realidade. Dito de outra forma, “tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1981, p. 32). Na relação dos sujeitos com o mundo real/social organizado surgem os signos, os quais contêm uma carga ideológica de ideias e valores tensionados. Assim, o que é ideológico possui um valor semiótico de representação que difere em cada grupo social. Desse pressuposto, o verbal, o visual e o sonoro articulam a compreensão do ideológico em sua representação semiótica, na compreensão de uma realidade e servindo a um grupo social. Diante disso, a verbivocovisualidade⁴² envolve todos os tipos enunciados compostos pelos diferentes materiais sígnicos da língua viva, assumindo-se que não há enunciado puramente verbal, mas que todo enunciado está corporificado de uma determinada forma arquitetônica e composicional, que envolve as relações dialógicas.

Nessa perspectiva, a noção de arquitetônica na filosofia bakhtiniana constitui uma maneira metodológica de se analisar e se refletir enunciados *verbivocovisuais*, considerando

⁴² Termo utilizado nas pesquisas de Paula (2011; 2017); e presente em outras pesquisas sob orientação dos estudos e pensamentos da autora (PAULA; LUCIANO, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; PAULA; SERNI, 2017).

que na leitura/recepção de uma obra verbivocovisual, as partes que formam o objeto do conhecimento assumem sentidos diferentes, sempre relacionados à relação entre os sujeitos em interação com tal enunciado. Ao se cotejar um enunciado com outro, os elementos investem formas de concepção ideológica críveis e compreensíveis através da relação de sentido instaurada na existência socio-histórica e axiológica da obra. A exemplo, o enunciado verbivocovisual “A Negra” apresenta tom/tonalidades que evocam sentidos sobre a condição das mulheres pretas subalternizadas, de uma leitura carnavalizada, além do sensual, seu seio é signo ideológico, que em nosso material didático não é apenas sexual, mas signo ideológico do amamentar, do dar o líquido essencial à vida. O seio é o ponto de contato entre este enunciado e “Mi nena y yo” de Frida Kahlo, mas não único elemento de sentido.

Como observado, as relações discursivas produzidas a partir de signo comum se complexificam e corporificam uma crítica ao lugar das mulheres pretas e indígenas. Crítica que se liga ao tempo e espaço de produção, circulação e recepção das obras, mas que permite se atualizar e romper com sentidos estabilizados no discurso que intersecciona a classe, a cor e o gênero. Outros elementos, como a boca, os narizes, as mãos agigantadas são respostas carnavalizadas que se materializam no material verbivocovisual e constitui o sentido da exploração das mulheres pretas e indígenas na construção de nossas sociedades patriarcais. Percebemos, por essa breve análise, a potencialidade da linguagem como verbivocovisual, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas de Paula (2017), Paula e Luciano (2020a; 2020b; 2020c; 2020d) e Paula e Serni (2017), de se considerar outras matérias sígnicas, outros fenômenos constitutivos da linguagem e da compreensão de sentidos nas relações entre sujeitos, inclusive nas relações feitas nas aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, a influência da linguagem verbivocovisual, por exemplo, na observação dos corpos representados nas imagens do protótipo de ensino, como enunciados concretos vivos na cadeia discursiva dispostos nas hipermídias e da interação em sala de aula, apresenta muitas outras possibilidades de sentidos, se valendo de uma abordagem dialógica ao se falar das representações dos feminismos e do feminino. Assim, pretende-se trazer a luta das feministas, ratificada, aqui, pela configuração verbivocovisual de enunciados artísticos, a fim de se promover a ocupação dos espaços públicos, inclusive o espaço da sala de aula e das aulas de língua portuguesa com esse debate importante.

Por isso, consideramos a verbivocovisualidade necessária a uma pedagogia capaz de lidar com o que Rojo (2012) chama de novos multiletramentos, pedagogia realizada por um trabalho pautado nas questões dos alunos, partindo de “coleções”, em busca do conhecimento e reconhecimento de outras. A pedagogia dos multiletramentos nos permitiu criar um material

didático dinâmico e vazado, que permite ao professor e ao aluno-sujeito serem responsáveis e responsivos na compreensão ativa dos temas propostos. Assumindo pelos chamados protótipos de ensino (ROJO, 2017) práticas que nos levem ao letramento como um evento social (MOITA-LOPES, 2013), na possibilidade de representar as vozes e os sujeitos feministas na sala de aula, no uso da linguagem verbivocovisual, configurando outras formas de constituição das identidades sociais, passando pelas questões de gênero, sexualidade, direitos, etnia e formação familiar. E se utilizando dos novos multiletramentos a fim de compreender como tais formas se articulam nos novos modos de interação mediados pelo uso das multimodalidades.

Passemos a uma abordagem necessária a construção do corpus e do material didático como um produto contributivo. A noção de cotejo é o que forma o corpus, que permite as análises e as respostas possíveis na compreensão ativa e responsiva. Assim abordaremos como tal conceito é essencial não só ao corpus, mas construção do material didático adequado à proposta de multiletramentos.

4.3 Cotejo - enunciados que dialogam e assumem sentidos novos

A palavra é um signo ideológico, por excelência, pois, como nos diz Bakhtin (1995), a palavra é o solo fértil no qual se estabelecem as relações sociais, e é por meio das relações dialógicas que a consciência se forma e penetra por um fundo *ideológico (semiótico)*; fundo ideológico instituído no meio social por discursos e enunciados de outrem. Desse modo, qualquer relação de sentido em torno de um e outro enunciado se faz pelas relações dialógicas envoltas pelos contextos e os sujeitos, ou seja, o confronto de um quadro, como a “A Negra” de Tarsila do Amaral, obra de 1923, com o discurso político oral da vereadora Marielle Franco, de 2018, se faz pelo conteúdo ideológico e semiótico, estabelecendo tons/tonalidades de concordância ou discordância, reiterando a voz da mulher negra e ressignificando os espaços em que essa voz se insere. Ao aproximarmos os enunciados, em seus traços e discursos se valendo do cotejamento, podemos revisitar a visão que se tinham das mulheres negras há cem anos, confrontando essa representação com o lugar que ocupa a mulher negra hoje, cem anos depois.

São distintas visões, produzidas pelos enunciados e pelas vozes sociais engendradas nos discursos. “A Negra” de Tarsila é a voz social da autora-criadora, criada pelo deslocar de um lugar e retornar com um olhar sobre si e outro, o movimento exotópico forma os aspectos de um enunciado carregado de valores sociais, que nos permitir pelo cotejo remeter aos tons/entonação de outros enunciados. A representação da mulher negra, no enunciado em

questão, se dá pela voz da mulher subalternizada, oprimida e explorada, ao mesmo momento que se semiotiza um Brasil misturado, Brasil alimentado e fruto da mãe-preta, em uma visão ambivalente, e traz uma visão de instabilidade ao que somos como nação. O discurso de que somos múltiplos e plurais é semiotizado e apresentado pelos traços carnavealizados da mulher negra que Tarsila cria como voz social, na intenção de trazer lugar e olhar para as muitas mulheres escravizadas e exploradas em seu tempo.

São as marcas enunciativas do enunciado que permitem conectá-lo à vida e pensar pela voz combativa de Marielle Franco as tensões que envolvem o lugar de fala e as identidades das mulheres negras. O material didático, ao abrir com as representações de mulheres negras e encerrar com o discurso de uma vereadora mulher e negra, tem a intenção de discutir os lugares da mulher negra e como seu lugar ainda é marcado pelo silenciamento. Esse intento se abre à discussão do racismo, mas também do questionamento do sistema patriarcal na manutenção e reprodução de valores sociais hegemônicos e das relações de poder social.

Dos escritos de Bakhtin e seu Círculo, conjunto ao exemplo inicial, temos que não se pode compreender o enunciado fora de seu contexto, isto é, fora das relações dialógicas que o produziram. Desse modo, estudar o enunciado se faz em uma relação com seu contexto, situado socio-historicamente e das relações de sentido que envolvem os sujeitos e a interação discursiva. Retornando ao exposto, a “A Negra” é uma obra de 1923 feita pôr Tarsila do Amaral a partir de impressões cubistas, e em síntese buscou-se semiotizar o Brasil, ao escolher a mulher negra, a ama, a escravizada. A voz social dessa obra é contrária ao pensamento hegemônico e eugenista do seu período de criação, salientando que se rompe uma série de padrões clássicos na pintura e na representação até então de Brasil.

Com isso, ao considerar aquilo que já foi dito, estamos diante do reflexo que se coaduna àquilo que o próprio enunciado é capaz de dizer, em seu processo de refração, o reflexo e a refração são duas operações que ocorrem simultaneamente na compreensão ativa e responsiva de um enunciado. O exposto nos abre que estudar os enunciados é se comprometer com as relações de formação socio-histórica e ideológica destes, conflagrando suas posições axiológicas, isso significa, se compreender a refração ideológica de sua existência em signos, em suas formas, elementos e semioses. Desse modo, estudar um enunciado demanda que se reconstitua parte de um percurso em seu processo de produção, entendendo-o na esteira de seu contexto como um ato criativo, e colocando-o como elo que se responde, pois, a relação de sentido se produz a partir das respostas que são prenhes de qualquer enunciado.

Com isso, podemos assumir que os enunciados são o material semiótico feito na e pela linguagem que usamos para construir e significar nossas identidades. Em outras palavras, é a

linguagem subscrita nos corpos que tenta criar identidades a partir de uma matriz homogênea ou até monológica, na intenção de significar corpos de total diferença, em que os diferentes são marcados por violências físicas ou simbólicas. No seu contexto, o quadro referido acima apresenta um discurso racial do corpo e da voz social da mulher negra, em contraposição e construção de um novo sentido ao discurso proferido pela vereadora Marielle Franco, no dia 08 de março, dia instituído como Internacional da Mulher. Desse ponto, a metodologia aplicada nas unidades do material didático parte do cotejo para confrontar forças hierarquizantes que camuflam ou silenciam a emergência de identidades plurais e de suas vozes sociais, porque consideramos estar diante de sujeitos que concebem seus discursos em conjunto das vozes dos outros, em um ir e vir, incompleto e infinito, em um processo dialógico que não se encerra em um processo de síntese, como nos escreve Paula (2017), mas marcado por um processo que se amplifica na produção da significação.

O cotejo entre arte e vida, lançado em um grande tempo, do discurso de Marielle como resposta à “A Negra” de Tarsila, temos como a ideologia oficial modifica e alicerça valores sociais; a metodologia do cotejo entre enunciados desvela quais valores foram incorporados e quais ainda persistem como mecanismo de poder e controle social. Como o discurso não circula apenas pela estrutura linguística, pois, o enunciado se vale de todo material semiótico do signo ideológico vivo e concreto, em suas características no meio social e histórico em que é produzido e/ou recebido, faz-se necessário, em nossa metodologia, buscar a compreensão do discurso na reconstrução e assunção de novas relações dialógicas entre os enunciados por um olhar verbivocovisual, que busque nos tons/tonalidades os sentidos entre os enunciados, estabelecendo relações além daquelas centradas na intertextualidade, abrangendo a discursividade entre enunciados de diferente semioses.

O conceito de análise que evidencia as fronteiras do texto e do contexto, Bakhtin (2010) chama de cotejo. Para o filósofo russo, toda a palavra ou signo se “conduz para fora dos limites” do enunciado, assim a compreensão deve se dar em cotejo “de um texto com os outros textos” (BAKHTIN, 2010a, p. 404). O cotejo, como um encadeamento de enunciados e como um referencial metodológico, se constitui da relação entre enunciados junto da valoração do outro, ou seja, é da alteridade constitutiva e dos processos de reflexo e refração que se formula a compreensão, e confrontam-se pontos de vista, uma vez que “as significações não estão dadas no signo em si” (FARACO, 2009, p. 51), mas são marcadas pela história e pelas experiências dos diferentes grupos sociais. Dessa maneira, o cotejo não é uma simples reprodução de sentidos, sem refração da realidade, mas é um construto originado das relações dialógicas envolvidas no processo de interação social (BAKHTIN, 2010a). Com isso, os dois enunciados

trazidos das representações de mulheres negras em nossa sociedade não só refletem uma construção discursiva em torno da mulher, como refrata as diferentes valorações que podem se assumir na apreciação e compreensão destes enunciados em outros contextos e com outros sujeitos, como o caso do contexto de sala de aula com alunos-sujeitos.

Para Bakhtin (2010a, p. 404), a compreensão ativa e responsiva de um enunciado se dá ao coteja-lo com outros textos e pensa-lo num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro) as relações de sentido assumidas. Desse modo, temos a égide de nossa intervenção, ao cotejar as obras de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo, em uma perspectiva dialógica de linguagem verbivocovisual, correlacionando-as a outros enunciados, materializados em diferentes semioses, se valendo do movimento dialético-dialógico para ressignificar discursos machistas. Podemos frente os discursos já ditos anteriormente, com os contextos que os cercaram e as posições dos indivíduos, trazer as lutas feministas ao contexto de sala de aula, apresentando pelos protótipos, como os discursos concorrentes, as interpretações e as reconfigurações de significado sobre o papel da mulher são impostas e legitimadas até hoje. Tal proposta ainda prevê que da presença de diferentes vozes sociais sobre os feminismos e o feminino, se perceba a instabilidade e ambivalência das identidades sociais, na busca de emancipação de vozes subordinadas à cultura patriarcal.

Há na relação entre professor-pesquisador e alunos-sujeitos, com os enunciados verbivocovisuais, os gêneros discursivos na hipermídia e as vozes sociais de autoras-criadoras e mulheres públicas, junto a interação social e a produção de sentidos que nunca são isolados e que sempre se prospectam em novos discursos e enunciados. Assim, a construção do *corpus* não se restringe a um sentido, mas amplia-se posto em um horizonte virtual e social, na compreensão das identidades sociais.

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 2010a, p. 387).

Como vemos, a construção dos sentidos em uma dialética configurada pelo diálogo e reforça a compreensão de que todo “texto só vive em contato com outro texto (contexto)”

(BAKHTIN, 2010a, p. 404). Dessa forma, o cotejo, como metodologia, nos permite produzir um material didático que contemple as relações dialógicas, localizando as diferenças, as contradições e, sobretudo, no nosso caso, as similitudes discursivas nas construções de sentidos em diferentes enunciados produzidos por mulheres representativas.

Tomar o feminismo como um princípio de análise, um tom em cotejo, consente à reconstrução das pistas dos silenciamentos, das hierarquizações e homogeneização discursiva e ideológica, isto é, permite-nos entender como os juízos de valor machistas são legitimados sem que percebamos, e com isso, nos permitir agir com novos elementos necessários à compreensão da realidade social, porque é impossível compreender sem estabelecer o processo dialógico de ser e existir (BAKHTIN, 2010a). Esse processo incide em analisar os pontos que conectam os enunciados, quais discursos ainda resistem às tensões e tentam se reconfigurar na construção e réplica discursiva. O cotejo entre enunciados permite entender como o discurso de 8 março de Marielle Franco se torna o discurso “Não serei interrompida”, se contrapondo à “A Negra” de Tarsila do Amaral, que ainda não fala, com seus lábios carnavalizados, mas fechados. “A Negra”, apesar de uma representação forte à sua época, não nos representa lugar de fala da mulher negra, sendo voz social da autora-criadora, uma voz crítica a seu momento e que é prospectada e respondida por Marielle e outras mulheres negras na assunção de suas vozes sociais, em diferentes lugares sociais e momentos históricos.

Salienta-se ainda que o discurso de Marielle irrompe e deflagra a prática de *manterrupting*⁴³, atos de silenciamento da mulher e da mulher negra, configurado, a *posteriori*, no brutal silenciamento de sua importante voz social e abreviamento de sua vida. Essas análises deflagram a “socialização machista” que forma nosso sistema patriarcal e expõem a “relação de poder desigual entre homens e mulheres, que estabelece como destino natural das mulheres a submissão e exploração” (SAFFIOTI, 1976, p. 150), e consequentemente a violência e a morte daquelas que lutam contra o sistema. É sobre essa visão patriarcal que MDDI problematiza em alguns protótipos de ensino.

Por fim, noção de cotejo articula formas de se compreender e analisar um enunciado, um gênero do discurso, sempre na esteira das relações dialógicas e do “lugar social” de quem enuncia, proporcionando que as vozes sociais se façam presentes na compreensão ativa e responsiva. Assim, a partir dos lugares sociais de fala das autoras-criadoras e dos lugares sociais dos quais respondem os alunos-sujeitos, organiza-se e se apresenta enunciados de mulheres que

⁴³ Termo refere-se ao uso da linguagem sexista, que propaga uma cultura discriminação de gênero de forma natural. Os comportamentos machistas de *Manterrupting*, *Bropriating*, *Mansplaining* e *Gaslighting* (LIGUORI, 2015) são formas silenciosas e violentas de impedir voz a mulheres.

tratam de questões sociais da identidade de gênero, da sexualidade, da violência de gênero e o questionar sobre as identidades sociais. Proposta que pauta analisar os ditos e não-ditos interpretados nos discursos, na busca de romper aos interditos e trazer voz ao que é silenciado, colocando-se os protótipos de ensino como via de enfrentamento ao machismo como expressão de violência e dominação.

Dessa perspectiva, o trabalho em sala de aula se dará do cotejo dos enunciados pictóricos com outros gêneros discursivos, corporificando o trabalho com diferentes gêneros do discurso como o conto, a música o discurso político, o poema, a narrativa, a biografia, o *slam* e o *vlog*. São propostas de trabalho que visam tanto ao domínio do gênero nas diferentes esferas sociais, bem como ao uso da leitura e escrita em diferentes modalidades, quanto a perceber como o feminismo, em diversos contextos se constitui e como cada enunciado toca outro em sua discursividade. O cotejo relaciona a compreensão ativa e responsiva por enunciados que carnavalizam a noção de identidades sociais – dado que desse processo parte o estranhar e tornar familiar ao objeto de pesquisa, isto é, compreender como os feminismos fazem parte da construção de identidades plurais e como configuram-se proposta de uma pedagogia de multiletramentos, possibilitando uma visão múltipla de se falar da cultura e de se construir o conhecimento.

Tal perspectiva feminista, inserida em um movimento dialético-dialógico, traça um arcabouço teórico-metodológico que se atém às políticas socioeconômicas da construção da história e revela, em partes, as mudanças nas normas sociais, iluminando a construção social do que é “homem”, do que é “mulher”, confrontando-se o sentido do que é “identidade” e do que é “diferente”. Por outro lado, não se pretende impor construções ou posições de valor às leituras dos alunos-sujeitos. Qualquer imposição tende à ideia de hierarquia e foge ao escopo de se carnavalizar as relações, em sala de aula, na construção de uma pedagogia dentro dos multiletramentos. Portanto, ao tocar as diferenças e instabilidades na construção dos repertórios culturais e de suas identidades sociais, pretende-se acolher o dito e se trabalhar os silenciamentos e apagamentos, buscando compreender os movimentos e as relações de poder que afetam as construções de raça, classe, sexualidade e o gênero na língua. Põe-se em questão, ainda, como o conhecimento é produzido na escola, colocando as formas e o que costumamos conhecer, em contrapartida daquilo que é deixado de fora, questão que visa a pensar e reconfigurar a relação professor-aluno-ensino frente à interação de múltiplas vozes para um movimento essencial na definição de nossas identidades em multiplicidade.

Como finalidade, e engajamento do percurso do professor-pesquisador, aborda-se a relação entre uma pedagogia não-sexista (antissexista) de Louro (1997; 2000; 2008) a

pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2009; 2012; 2013). Tal relação passa pelo entendimento de que a escola tanto deva partir de letramentos locais, que façam sentido aos alunos, quanto deva abordar temas de forma crítica, e que essa criticidade deve preparar os alunos para responder e usar seus discursos em diferentes modalidades de escrita e leitura, de forma democrática e de respeito as diferenças. Passemos a discutir as aproximações entre as duas pedagogias, com o intuito de um referencial teórico-metodológico que se imbrica se complementa em nossa proposta de intervenção.

4.4 Em construção de uma pedagogia antissexista

Assumir práticas que subvertem a hierarquia das identidades de gênero favorece as críticas feministas a conteúdos, enunciados e, sobretudo, às práticas docentes e discursivas construídas em torno dos gêneros, da raça e das sexualidades. Tais práticas fogem à disciplina de “educação sexual”, por tratarem das identidades de gênero e das sexualidades além do determinismo biológico e social. Seguindo Louro (1997), a problematização das diferenças instituídas na e pela cultura, por meio da abordagem e discussão da sexualidade e do gênero, articula a linguagem e a ideologia no desvelar e no desnaturalizar discursos socio-histórico-ideológicos da cultura patriarcal. Conforme Louro (1997, p. 81), “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”, desse modo, a interação entre sujeitos e discursos orienta-nos a um trabalho com as identidades de gênero, com as sexualidades e outros temas a partir das relações dialógicas constituídas na interação com o texto. Texto que é entendido como enunciado verbivocovisual e que permite as análises, em seus modos semióticos orais, escritos e visuais, relacionar a construção e reconstrução das identidades sociais, reforçando o quanto somos sujeitos de identidades plurais.

As identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. institui a identidade do sujeito, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2017, p. 27-28).

A proposta de uma intervenção situada e concreta em diálogo com as condições reais dos alunos-sujeitos permite que se abram “as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão” (GERALDI, 2010, p. 124).

Essa abertura é feita ao se considerar o cotejo de enunciados pictóricos, verbais e orais, contemplando as múltiplas linguagens para se falar da pluralidade de identidades sociais, bem como alinhando as análises ao potencial carnavalizado para se responder, revelar e desnaturalizar os papéis de gênero. Essa abordagem confere ao ensino um trabalho sobre a multiplicidade semiótica, sobre o ler e o escrever a partir das novas formas e pautando-se por uma nova ética, que é tanto coletiva quanto única na formação do sujeito crítico. Assim, a proposta do material didático se vale da pedagogia dos multiletramentos e dos protótipos de ensino, embasada por pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin, com a finalidade de construir e refletir sobre uma pedagogia antissexista.

A ambição pode ser ‘apenas’ de subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos (...); promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia (LOURO, 1997, p. 124).

Assim, a construção de uma pedagogia antissexista (não-sexista) passa por um trabalho com os gêneros discursivos que se configura como um olhar sobre o objeto em relação ao espaço-temporal de interlocução e autoria, elaborando e aplicando atividades que desenvolvam a leitura, a escrita e a reflexão de gêneros discursivos compostos de multisemioses na construção e compreensão responsiva sobre a língua, o mundo social e a relação desses dois elementos na formação das identidades sociais dos alunos-sujeitos. Diante disso, uma pedagogia antissexista (não-sexista) faz-se por uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), que se corporifica, nesta pesquisa, na elaboração de protótipos de ensino (ROJO, 2012; 2013; 2017) que trazem os usos da língua frente a diferentes enunciados concretos formatados ao uso de ferramentas tecnológicas. A intencionalidade é discutir a potencialidade dos enunciados sobre os feminismos corporificando ao máximo a perspectiva de uma língua viva e construção de conhecimento cada vez mais interativo e on-line.

A concepção bakhtiniana de linguagem dialética-dialógica, composta por uma reflexão social, compreende a língua em constante processo interacional, concreto e vivo, em que vozes sociais ecoam e reverberam contra o silenciamento. Essa perspectiva de língua se faz de movimentos de ações responsivas ativas do outro na construção da comunicação dialógica, retoma-se que a interação discursiva também reflete e refrata os construtos socioideológicos dos sujeitos situados historicamente, assim, em sala de aula cabe traçar estratégias que tratem

os signos ideológicos, em sua diversidade e materialidade verbivocovisual, que constituem a imagem da mulher e os papéis de gênero que se configuram a partir disso. Portanto, é um trabalho que toma a linguagem como um “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1995, p. 123) de caráter social, histórico e essencialmente ideológico. Tal abordagem não desconsidera que a interação discursiva se projeta sobre uma compreensão responsiva ativa feita pelos sujeitos e que tal compreensão, por ser resposta ativa, traz valores conflitantes, ou seja, os alunos-sujeitos não são sujeitos passivos e ao entrarem em contato com uma análise, uma leitura, um enunciado desenvolvem relações de discordância ou concordância dos discursos engendrados. Esse movimento é essencial e natural ao dialogismo e compreensão de sujeitos únicos, mas abertos ao inacabamento, à divisão de suas identidades sociais. Louro (1997) argumenta sobre isso, ecoando a ideia de resposta ativa e dialogizada do Círculo:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir [...] Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

Há, portanto, pelos protótipos, formas de reconfiguração de nossas práticas de tratamento dos gêneros discursivos em sala, buscando temas pertinentes para que os alunos-sujeitos possam construir visões de mundo e se perceber em constante transformação em relação às identidades. Vale ressaltar que a reconfiguração de sentidos não toma o aluno-sujeito como vazio de valores sociais, como um sujeito que precise se desconstruir urgentemente, mas parte do princípio de falar sobre, de ler e escrever sobre as vivências de ser diferente, de ser mulher, de ser negra, de ser indígena, de ser singular e diferente, com a finalidade de desnaturalizar e dar um outro significado aos padrões de corpo, de gênero e de sexualidade (padrões heteronormativos e binários). Além da resignificação desses padrões, o confronto subversivo permite que se revele as valorações binárias que envolve o ser homem e o ser mulher nos diferentes contextos e espaços sociais. Assim, o trabalho com os gêneros discursivos, com análises feministas carnavalizadas em cotejo de enunciados pictóricos, compõe cada protótipo de ensino, em diálogo a diferentes vozes sociais e discursos que formam parte de nossa cultura e relações sociais. Os signos ideológicos e as representações dos corpos e dos sujeitos buscam a ruptura na hierarquia e na binariedade da relação masculino e feminino, como estratégia para

demonstrar que tais construções e compreensões são feitas em textos, ou seja, em enunciados diversos que circulam nas variadas esferas e que constituem o que somos e como somos.

Essa abordagem pedagógica está ancorada no reconhecimento e na participação efetiva dos alunos-sujeitos em práticas sociais com foco nas múltiplas formas de comunicação (ROJO, 2012), além disso, se alinha aos estudos iniciados pelo Grupo de Nova Londres (GNL)⁴⁴, que buscou caminhos teóricos-metodológicos para construir uma nova pedagogia que transformasse a escola *monocultural*, de um trabalho com o texto escrito e extremamente restrito ao uso da linguagem formalizada e governada por regras, em uma escola mais *multicultural*, pautada por práticas que tratassem das multimodalidades e das multisemioses na interação e construção dos sentidos que extrapolam o estudo da língua materna por construções puramente verbais. A discussão sobre os “*letramentos múltiplos*” (ROJO, 2009) surge como um prelúdio à “*Pedagogia dos Multiletramentos*” (ROJO; MOURA, 2012) e traz a abordagem pedagógica desenvolvida pelo GNL que objetiva conectar o ambiente social às transformações sociais que exponham necessidades enfrentadas pelos discentes e docentes diante de novas práticas de letramento ou de “*multiliteracies*”. Essa nova pedagogia se opõe à ideia tradicional de ensino da língua e da linguagem, pois, o conceito de “multi” carrega novas formas de construção e interação entre sujeitos e seus textos, ou seja, tendo em vista que vivemos um momento de grande multiplicidade de canais de comunicação, culturas e linguagens (ROJO, 2009), o GNL propôs que a escola passe a desenvolver atividades que proporcionem aos alunos-sujeitos acesso às transformações com que se deparam na sociedade atual, naquele momento inicialmente interativa e hoje cada vez mais virtual. Assim, ao interagir com as multiplicidades de semioses e estilos presentes nos textos contemporâneos, pode-se agenciar o desenvolvimento crítico (ROJO, 2009), ou seja, os alunos-sujeitos podem atuar, por essa nova pedagogia, nos mais diversos contextos sociais, seja na vida pública, comunitária ou econômica, pautando suas posições por respeito a diferença conflagrada pela multiplicidade.

Nesse sentido, os multiletramentos se dão por um currículo e materiais didáticos originados pelas concepções de multiculturalidade e multimodalidade (STREET, 2010), em que as múltiplas culturas fazem usos de diferentes modos de construção de sentidos. Rojo (2009; 2012; 2013; 2017) traz ao termo “multi” outros aportes com conceito de multiletramentos apontando as multiplicidades presentes na sociedade contemporânea que se referem à diversidade cultural das populações e às múltiplas semioses que constituem os textos com os

⁴⁴ Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) é um grupo de pesquisadores dos letramentos que esteve reunido em Nova Londres, onde após uma semana de discussões fez a publicação de um manifesto que recebeu o título de *A Pedagogia of Multiliteracies: Designing Social Futures* (cf. ROJO, 2012).

quais os sujeitos se informam e se comunicam, ou seja, a autora recupera alguns pressupostos da teoria bakhtiniana como valiosos à formação de uma pedagogia crítica a nossa realidade social. Para a autora a multimodalidade está nos diversos contextos em que os sujeitos estão inseridos na sociedade contemporânea (ROJO, 2012), nas mais variadas esferas de atividade humana. Assim, o toque no celular, o acesso às redes sociais e o clicar em links de um PDF-navegável são exemplos das inúmeras práticas de letramento que, como dito, são práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em relações dialógicas feitas com uso da língua e a presença da ideologia.

O termo “multi”, às múltiplas linguagens, reflete sobre os aspectos linguísticos, visuais, espaciais, auditivos e gestuais, nesse sentido, o “modo” em multimodalidade não diz respeito apenas à imagem que podemos identificar em um texto, mas a todo o aspecto visual, ou seja, ao “objeto, situado histórica e socialmente, constituído pela sua totalidade interna orientada pelas avaliações axiológicas do criador (da rede) e dos cocriadores (usuários)” (MELO; ROJO, 2014, p. 14). Assim, a autora constrói o termo “multi” pensando a multiplicidade de linguagens que diz respeito às semioses presentes nos textos em circulação, considerando ainda a totalidade que envolve os valores axiológicos e ideológicos na produção e recepção desses textos. Com isso, há o argumento de que os textos contemporâneos exigem que vários modos de significação sejam acionados para que a compreensão aconteça, assim, exige-se dos alunos-sujeitos, por exemplo, habilidades que envolvam o domínio da escrita e leitura correlacionado ao conhecimento e domínio de outras linguagens na compreensão do todo arquitetônico que envolve um projeto de dizer.

É o caráter da arquitetônica concreta do mundo na visão estética. Aqui o momento de valor está condicionado em toda parte [...] pelo lugar único de um objeto na arquitetônica concreta do evento, do ponto de vista do lugar único de um sujeito participante. Todos esses momentos são afirmados e fundados como momentos constituintes na unicidade concreta de um ser humano. Os momentos espaciais-temporais, lógicos, valorativos - todos são consolidados ou encorpados aqui na sua concreta unidade [...]; todos estão correlacionados com um centro de valores concreto, isto é, estão subordinados a ele arquitetonicamente, e não sistematicamente; são compreendidos e localizados através dele e dentro dele. Cada momento está vivo aqui como um momento único, e a própria unidade não é senão um momento da unicidade concreta de um ser humano (BAKHTIN, 2010, p. 90).

Como vemos, a totalidade de uma obra se dá de um autor-criador que, de seu lugar social, do valor axiológico nas ideologias, interage com seu texto/enunciado posto como um elo da cadeia discursiva. Pode-se perceber que é de um lugar histórico maior e também de um lugar imediato que o enunciado é refletido e refratado, assumindo a forma composicional de um gênero discursivo e correspondendo a diferentes formas de gerar significados a partir das

partes que o compõe – partes que são pertinentes às culturas e as ideologias (MELO; ROJO, 2014). Assim, Melo e Rojo (2014) asseveram que os recursos semióticos correspondem à forma de gerar sentidos dos textos, que são sentidos gerados pela interação feita entre os sujeitos, que não ocupam posições fixas diante dos enunciados e das plataformas digitais que diversificam a leitura e escrita de um texto. Para Rojo (2009), os modos – seja na escrita, na imagem, nos sons etc. – são capazes de gerar significados por serem dados por uma forma arquitetônica que “articula justamente a totalidade e as valorações axiológicas e ideológicas na forma, no material e no conteúdo” (MELO; ROJO, 2014, p. 14), forma, material e conteúdo que, como escreve Bakhtin (2016), parte do princípio de que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua efetuada por enunciados concretos e únicos que se apresentam em condições e finalidades diversas, as quais são infindáveis e inesgotáveis, pois, se ampliam à medida que as esferas de atividade humana se desenvolvem e complexificam. Assim, ao observarmos um *slam*, por exemplo, é possível refletirmos sobre os movimentos, as cores, as escolhas verbais, os tons/tonalidades dos interlocutores, o posicionamento das pessoas, e até mesmo os silêncios e pausas que formam a totalidade arquitetônica e nos traz a compreensão responsiva dos discursos. Vê-se que o gênero do discurso se reveste de outros elementos sógnicos para gerar sentido, ou seja, a noção de multiletramentos converge ao entendimento de uma linguagem verbivocovisual.

A linguagem (ou a palavra- que não se resume ao lexema) constitui-se tridimensionalmente, uma vez que se articula com e se realiza na interrelação das dimensões verbal, vocal (sonora) e visual (imagética). Em outras palavras, a verbivocovisualidade constitui a linguagem em qualquer materialidade enunciada, com maior ou menor vigor, como potencialidade (implícita) a ser explorada explicitamente, a depender do projeto arquitetônico autoral e genérico realizado (PAULA; LUCIANO, 2020a, p. 708).

Para Paula e Luciano (2020a, p.708), a linguagem relaciona os diferentes sistemas na produção de sentidos, ou seja, as concepções de entonação, imagem do autor, voz, polifonia, arquitetônica, entre outras, configuram a noção de linguagem bakhtiniana e traçam as relações entre as dimensões verbais, sonoras e visuais como interligadas ao projeto de dizer. Assim, com esse pressuposto, retornamos a Rojo (2012), que propõe uma pedagogia que nos liberte de textos escritos, engessados a escrita e leitura de uma única semiose. Ao deixarmos de ser prisioneiros de livros e textos estanques, nos tornamos agentes livres que têm a capacidade de ir além do que está posto nos livros impressos, navegando pelas possibilidades de diálogo, construindo uma própria coleção, encontrando recursos e caminhos novos na produção de sentido e de nossas identidades. Ou seja, exige-se que realizemos nossas ações com criticidade

e esse julgamento crítico se aprende praticando, por letramentos que são práticas sociais e que se dão no ambiente escolar e fora dele.

Retornando ao intento de uma pedagogia que valorize novas leituras sobre as identidades de gênero e as sexualidades, há de se construir uma oposição às leituras consideradas canônicas ou clássicas dessas representações em sala de aula. Leituras que proporcionem um incentivo cada vez mais significativo para que os alunos-sujeitos sejam capazes de construir sua própria coleção, usando cada vez mais as novas tecnologias (ROJO, 2012). A esse processo de *descoleccionar*, faz-se necessário desenvolver ações e ferramentas escolares que envolvam reflexões críticas considerando a heterogeneidade da turma – heterogeneidade também social, nas práticas multiletradas de falar, escrever e ler as diferenças.

No âmbito dos estudos da Linguística Aplicada, as práticas de letramento têm se tornado cada vez mais presentes, pois, conectam pessoas, representam ideologias e identidades compartilhadas (MOITA-LOPES, 2002), identidades que não são coletivas, como argumenta o autor, mas que são fragmentadas, expondo a divisão do sujeito em diferentes identidades sociais que se complexificam em nosso contexto social. Nessa perspectiva, os multiletramentos abrem caminhos para que sejam explorados gestos, comportamentos, contextos, modos e tantos outros aspectos como insumos para construção de sentidos e reflexão sobre a realidade dos alunos-sujeitos.

Nesse viés, a teoria dos multiletramentos objetiva atender às demandas da sociedade com sua cultura plural e multifacetada, feita da diversidade de textos que assume diferentes formas semióticas a partir das tecnologias da informação e multimídia, e estabelece o olhar à cultura pela ótica do inacabamento ou como uma unidade aberta, em que a cultura é originada na interação de sujeitos com sujeitos, com o social e com o material, construindo e compreendendo signos, práticas e valores alocados em um alicerce histórico. Ou seja, “não se pode traçar limites absolutos para a cultura” (BAKHTIN, 1998, p. 7), já que, a compreensão de uma cultura só se dá em *diálogo* com uma cultura, somente, “no contracampo” (*idem*) que se pode conceber uma compreensão deveras responsiva.

Somente aos olhos de outra cultura que a cultura alheia se manifesta completa e profundamente... Um sentido descobre suas profundezas ao encontrar-se e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio... Colocamos à cultura alheia novas perguntas que ela nunca cogitara, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos, suas novas possibilidades de sentido... No encontro dialógico duas culturas não se fundem nem se mesclam mas cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, mas ambas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 1998, p. 7).

Somado a isso, os multiletramentos são constituídos de aspectos interativos e colaborativos, os quais transgridem as relações de poder pré-estabelecidas, são híbridos, fronteiriços e mestiços, e apresentam-se ao ensino como o caminho para se questionar uma cultura hierarquizada e de certa forma imposta, como é a cultura patriarcal. De um outro modo, por promover a interação em universos virtuais, por meio de gêneros produzidos na esfera digital, as práticas multiletradas se fazem da interação entre sujeitos e enunciados, interação tensa e nunca passiva, como são as relações sociais – tensas e, por vezes, conflituosas. É nesse sentido que os feminismos, não apenas como uma disciplina, mas sim como campo epistêmico e social caracterizado por diferentes concepções críticas e teóricas, formam uma cultura, o *contracampo* que dá a *contrapalavra* a cultura patriarcal e machista. Assim, teorias feministas, como são práticas sociais transformadoras das identidades e das formas de interações entre os sujeitos, são abordadas pela pedagogia dos multiletramentos com a finalidade de constituir um pensamento crítico sobre temas tensos dentro e fora da escola.

O dialogismo em seus ecos nas teóricas feministas rechaça a correspondência da identidade de gênero e da sexualidade como biológicos, dados e acabados pela natureza, pois, são construções discursivas, feitas pelas relações que envolvem a linguagem e a ideologia, além da alteridade, que ecoam dos discursos e na compreensão e a construção de uma identidade social. Assim, no espaço escolar, além de propor a produção de textos colaborativos por meio das práticas multiletradas, busca-se ampliar as reflexões dos alunos-sujeitos, tornando-os analistas críticos sobre a realidade em que se insere e insere seus discursos. Essa perspectiva desloca os alunos de um lugar-acrítico por meio de sequências colaborativas e dialógicas que, como propõe Rojo (2012), alinham-se ao uso da hipermídia e das novas tecnologias e completam, no sentido do argumento de Moita-Lopes (2012), uma análise pedagógica do discurso que torne os alunos-sujeitos “conscientes do papel do discurso na construção” das identidades de gênero e das sexualidades.

Apertamos os nós entre a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2009) e a pedagogia não-sexista (LOURO, 1997; 2000; 2008). Os multiletramentos, proposta pelo GNL e ampliada por Rojo (2012), considera importante um projeto didático que faça uso de uma prática situada, ou seja, de enunciados e gêneros imersos à cultura dos(as) alunos(as) em diálogo a cultura letrada, que soma a uma instrução aberta, analisando as práticas e gêneros com os quais os alunos têm contato, em uma proposta de trabalho que visa ao *enquadramento crítico*, realizado da interpretação dos contextos sociais e culturais em que os enunciados estão inseridos, ou seja, das relações dialógicas que os enunciados, em suas múltiplas dimensões, estabelecem sentido. Todas essas premissas visam à *prática transformadora* que envolve tanto a recepção quanto a

produção/distribuição dos textos. Nesse sentido, tanto o professor ou professora quanto os alunos-sujeitos precisam ser capazes de criar e participar de maneira refletida de novas práticas fundadas em objetivos e valores definidos. E as novas práticas letradas devem corresponder aos anseios da contemporaneidade, anseios que devem estar presentes no espaço escolar desde a formação inicial, já que é de interesse dos estudantes verem suas práticas de leitura e escrita do cotidiano presentes na escola, pois a identificação, o interesse e a vontade de estar em sala de ampliam e constroem novas formas de aprendizagem e autonomia.

A vontade de estar em sala deve ser ampliada por tratar de questões que envolvam um “olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites” (LOURO, 1997, p. 125), um olhar sobre as diferenças que constitui o que somos. Ou seja, abordar nas práticas letradas temas que evidenciem que linguagem não apenas “expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e tenta fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 61) e isso traz a questão da criticidade como essencial à prática transformadora. Ao nosso ver, ainda, uma prática transformadora passa pelo retorno às práticas situadas, aos enunciados e discursos dos estudantes no intuito de demonstrar os aspectos contraditórios e monológicos que atravessam suas visões sobre o outro. Esse retorno é o que permite alinhar os multiletramentos a uma pedagogia não-sexista, pois, a prática transformadora não somente refere-se ao uso e domínio dos textos interativos e das tecnologias, mas à interação e reflexões críticas sobre os discursos. Tal criticidade está presente nos protótipos dessa pesquisa e visa perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, um dos legados mais significativos do feminismo, para desalojar as hierarquias e ressignificar contextos.

5 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: AS NOVAS FORMAS QUE INSTITUEM OS PROCESSOS DE SE LETRAR

Ao tratar de linguagem e signo ideológico, o Círculo de Bakhtin constrói a noção de linguagem como uma prática social de caráter sempre dialógico. Do pressuposto bakhtiniano, temos que a língua se constitui da interação/comunicação verbal. Interação que é feita entre sujeitos, por relações entre seus enunciados que são situados historicamente e repletos de valores sociais. Em vista disso, a teoria dialógica de linguagem, representada pelos estudos de Bakhtin (2010a), Volóchinov (2017) e demais integrantes do círculo bakhtiniano, atribui reflexões ao ensino da leitura e da escrita, permitindo-nos conceber um ensino pautado pelos gêneros do discurso, uma vez que estes constituem e são constituídos pela linguagem como prática social, concreta e viva, ou seja, prática originada da interação entre os sujeitos e seus discursos. Os estudos do Círculo sobre ideologia (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1995), enunciado, gêneros do discurso, alteridade e compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016) permitem reconfigurar ações e reflexões sobre as práticas de ensino da leitura e escrita, condicionando-as como práticas sociais que devem envolver mais que o domínio das formas abstratas, pois, o signo ideológico, a palavra e qualquer outro material sótico são oriundos de relações sociais que estabelecem a compreensão da realidade e a construção do que somos como sujeitos.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois ‘homo sapiens’ quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos organizados formem um grupo (uma unidade social) só assim o sistema de signos pode constituir-se (VOLÓCHINOV, 2013, p. 35).

Logo, ao falarmos de alteridade, estamos diante de questões que tangenciam a identidade e as diferenças que constituem os sujeitos socialmente e historicamente situados, pois, a real substância da língua não está na interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sim, no processo social da interação verbal. Assim, o contexto social é o organizador da atividade linguística, considerando que as relações de sentido se formam para e dentro das práticas sociais, as quais por sua vez, são práticas de uso concreto da linguagem. Com isso, temos a noção de letramento que recobre práticas de ensino de leitura e de escrita que vão além do simples ato de ler e escrever, isto é, estão além do simples ato de alfabetização (FREIRE, 2000) ou de um letramento autônomo (STREET, 2010). Ser letrado significa que o educando sabe

fazer uso do ato de ler e escrever em situações sociais concretas e específicas, situações que ao envolverem o *outro* – como parte formativa do ato responsivo de produzir escritas e fazer leituras – formam uma compreensão das diferenças e das *performances* em contextos de letramentos escolares. Assume-se a responsabilidade de se ensinar além da escrita e da leitura (MOITA-LOPES, 2013) formas de se resistir a qualquer tipo de normalização e opressão social, pois por meio dos letramentos estamos construindo nossas relações com o outro e com o mundo social.

Se o discurso tem, na vida contemporânea, a importância, é essencial que em contextos de letramento os alunos aprendam que, quando usamos a linguagem, estamos posicionando os outros e nos posicionando na sociedade. Isso só é possível se compreendermos os contextos de letramento como práticas sociais por meio das quais estamos construindo o mundo social (MOITA-LOPES, 2013).

Desse modo, ao tratarmos de questões sociais, representações e constituições identitárias temos de refletir e agir sobre os fenômenos linguísticos e suas formas de manifestações em nossas práticas de letramento feitas no contexto escolar. Pois, pensar o impacto dos estudos do letramento é imprescindível para a libertação dos indivíduos, e para uma escola de práticas orientadas por práticas discursivas que não reproduzam dominações e que estejam comprometidas com a diminuição das desigualdades, respeitando-se, no processo de se letrar, as diferenças que constituem nossos interesses e nossas identidades sociais.

Com isso, estamos sob a reflexão de uma prática que contemple a concepção do sujeito como ser de linguagem, incorporando as nossas práticas de ensino e metodologias que desnaturalizem concepções formalistas de ensino e uso da língua, concepções ainda fortemente arraigadas à nossa cultura escolar. Nessa esteira, adensa-se a necessidade de se desessencializar as constituições identitárias que fazemos pelo uso da linguagem, necessidade feita do mobilizar outros e novos sentidos discursivos, na intenção de questionar o lugar e a compreensão hierarquizada em torno das identidades sociais (MOITA-LOPES, 2013). A proposta de Moita-Lopes de *queerizar* a língua, à qual unimos uma abordagem sobre as teorias feministas, defende o diálogo entre o desnaturalizar concepções de ensino e o desessencializar os sentidos dos textos, unindo a compreensão da língua em suas manifestações de escrita e leitura por usos sociais situados historicamente e carregados de valores axiológicos.

Essa abordagem pode ajudar a situar as práticas escolares sócio-historicamente ao alinhá-las com redescrições contemporâneas da vida social. Desse modo, queerizar acarreta problematizar qualquer visão universalista, trans-histórica e transcultural dos gêneros, das sexualidades e das raças. É na interação, performativamente, que efeitos semânticos sobre nossos corpos são produzidos, o que leva ao reconhecimento da

instabilidade e da desessencialização do que se entende por gênero, sexualidade e raça, é o modo queer dos letramentos escolares ao chamar atenção dos alunos para seus próprios processos de socioconstrução de sua sexualidade e dos outros na escola e em outros lugares (MOITA LOPES, 2013, p. 244).

Desses pressupostos, quando uma prática/teoria concebe a língua, a partir da noção dialógica, temos uma língua que se apresenta como resultado das interações socio-históricas (VOLÓCHINOV, 2013), e assim estamos frente à potencialidade de se compreender a relação língua/cultura/identidade, uma vez que, o signo refrata a realidade, bem como a representa e a constitui, instaurando, sustentando ou superando modos de dominação. Nesse sentido, a ideologia é localizada no signo, ao conceber que a consciência é um produto social e só pode existir na sua materialização em signos criados na e pela interação social. Assim, como somos seres de linguagem, somos constituídos dentro de uma cultura, por relações de poder que hierarquizam a constituição de nossas identidades materializada pelos signos. Essa visão dialógica fundamenta o desnaturalizar os letramentos convencionais, o quais, seguindo a Street (2010), se pautam pelo domínio da escrita e da leitura, em que os sujeitos são categorizados em letrados, aqueles que usam a escrita como forma de existência e domínio, em contraste daqueles que são *a-letrados*, sujeitos que não dominam a escrita e a leitura, e que têm suas existências limitadas.

Contudo, a linguagem em uma perspectiva dialógica desnaturaliza práticas de uso da escrita, na escola e fora dela, feita pelos interesses de uma classe dominante e desenvolvidas por um modelo de ensino unilateral, modelo que Street (2010) denomina *letramento autônomo* e que ensina a decodificar sinais escritos, em uma abordagem que tende a associar o letramento ao progresso, a liberdade individual e mobilidade social, enxergando-o como uma variedade independente de uso da leitura e escrita dissociado das práticas sociais. Frente a isso, o desnaturalizar expõe que as práticas de letramento são práticas sociais e, portanto, não são práticas monológicas, fechadas e acabadas, pois, o dialogismo e a interação social permitem formas de comunicação e existência dos *não-letrados* em uma sociedade pautada pela escrita. Nesse seguimento, a linguagem como dialógica confere a grupos excluídos formas de romper o silêncio e formas de compreensão da sociedade que fazem parte, pois encontram em outras linguagens e outros usos modos de serem sujeitos e de terem suas existências permitidas pelos usos da língua nas diferentes práticas sociais. O caráter dialógico da linguagem, ultrapassa o domínio da escrita e leitura como ferramentas de poder, pois, mesmo os sujeitos possuem voz e condições de produzirem seus discursos por diferentes práticas de leitura e escrita, além daquelas tidas como escolarizadas. Os sujeitos não-letrados interagem inclusive com os

letrados, utilizando os diversos gêneros discursivos nas mais diversas esferas sociais, e o uso da linguagem parte de uma perspectiva que engloba a verbivocovisualidade, ou seja, envolve a linguagem em suas diferentes dimensões adequadas as distintas mídias, como formas de expor as relações de domínio e exclusão dos *sujeitos*.

Ao consideramos que os sujeitos compreendem e produzem seus discursos engendrados por enunciados ligados a um contexto histórico, marcado por valores sociais, o escrever se dá em um contexto imediato de produção que determina as formas de recepção, ao mesmo tempo que inserem o enunciado como elo que responde a outros discursos de discordância ou concordância na produção de sentidos. Com isso, há a oposição a práticas de letramento autônomo que trata o sistema de leitura e escrita enquanto produto acabado do qual o aluno precisa apenas apropriar-se. Nosso entendimento de letramento se pauta por acontecimentos enunciativos únicos e historicamente situados, que estão sempre em diálogo, seja na interação imediata, seja na interação com outros discursos e vozes sociais que instauram a responsividade e responsabilidade (BAKHTIN, 2010a). Assim, os conceitos de dialogismo, de gêneros discursivos e de esferas de circulação são ponto de partida para que se construam eventos e práticas de letramento objetivando à interação de pessoas, favorecendo a formação crítica, democrática e protagonista dos alunos-sujeitos (ROJO, 2012), pois, as práticas de escrita e leitura, são práticas sociais efetivadas nos lugares sociais em que os alunos-sujeitos vivem e dialogam com diferentes sujeitos, com os diferentes discursos e diferentes enunciados na construção de sua compreensão ativa e responsiva.

Ao tomar os contextos de uso e as práticas sociais correlacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, em que a prática da escrita se dê como prática discursiva, estamos diante do letramento como evento social que pauta o ensino não limitado ao ler e escrever em práticas unilaterais, mas contribuindo para processos de multiletramentos dos alunos, levando-os a constituir melhor as suas formações como os sujeitos da linguagem que são. Vale lembrar que existem vários letramentos, não se limitando apenas àquelas práticas de leitura e escrita (ROJO, 2012), nem àquelas práticas feitas por agências reprodutoras de desigualdades (KLEIMAN, 1995), pois, as práticas de escrita e leitura são os lugares onde os sujeitos se constituem e constituem sua compreensão de mundo.

Nesse contexto, a escola é a mais importante agência, que em muitas de suas práticas reproduz processos de letramentos marcados pela desigualdade (KLEIMAN, 1995) e pelo silenciamento de vozes sociais, além de tomar o ensino da escrita e leitura apenas pelo signo verbal, como a única forma de compreender o mundo e de ser existir nele. Contrariando a essa perspectiva, a escola deve ampliar e abrigar diversas formas de se letrar, contemplando práticas

coletivas e colaborativas na formação de sujeitos sociais críticos e capazes de relacionar todas as formas enunciativas de uma cultura à compreensão da realidade. Essa abordagem apoia-se em Rojo (2009; 2012) e Soares (2001) que asseveram necessária a presença do *multiletrar* na escola, uma vez que os sujeitos escolarizados muitas vezes não conseguem dar conta de práticas letradas fora da escola e, por outro lado, tais sujeitos escolarizados ou não-escolarizados possuem práticas de letramentos diversas, realizadas fora da escola que assumem maior significado em suas vidas, logo, compete a escola, enquanto espaço de construção do cidadão, promover o diálogo a partir de textos das diversas culturas, sejam elas locais ou valorizadas, buscando nesse intento aproximar cada vez mais as práticas de letramento a vida dos alunos-sujeitos. É nesse sentido que Rojo (2012) propõe práticas que atendam às demandas sociais de letramento, manifestadas nas relações sociais desenvolvidas em diversos espaços, inclusive o espaço virtual e hipermediático, constituindo a concepção de que os letramentos são múltiplos e, portanto, a escola deve pautar suas práticas por essa concepção de multiplicidade cultural e multimodalidade interativa.

Considerando que o enunciado (se) comunica e é por onde a comunicação acontece, sempre em comunidade, sempre dirigido a um outro enunciado, socialmente e historicamente situado, e que o enunciado é também a materialização do projeto de dizer do sujeito e de sua existência discursiva, os estudos sobre letramentos (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2012; 2013; 2017; SOARES, 2001) adotados nesta pesquisa partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas e ideológicas que visam constituir habilidades de uso da linguagem, com múltiplas funções inseparáveis dos contextos sociais e esferas em que se desenvolvem.

Nessa linha de pensamento, o papel do professor abre-se a um novo papel social, passando do alfabetizador para um agente de letramento (KLEIMAN, 1995), em que se considera um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais didáticos de ensino, às informações trazidas à sala de aula e envolvendo as relações de alteridade que constituem as identidades sociais dos alunos-sujeitos. Tal abordagem implica uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura e os alinhando aos multiletramentos. Assim, a perspectiva dialógica da linguagem coloca a necessidade do professor se preparar para atuar diante de novos desafios no exercício de sua profissão, exercícios que envolvem práticas de letramento construídas também pela presença e falas de outrem.

Da definição de enunciado, feita pelo Círculo de Bakhtin, como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 116), tem-se que o enunciado se dirige a um interlocutor real, em um horizonte social e tempo determinados.

Portanto, a natureza social, histórica e única do enunciado, definida pelas relações dialógicas de sentido, torna o trabalho com os enunciados e os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016, p. 12) desenvolvidos dentro das diferentes esferas da atividade humana, adequado às práticas de letramento como práticas sociais. Uma vez que, o dialogismo forma a compreensão responsiva e ativa da realidade, ou seja, forma a compreensão ativa do enunciado, dado em uma dimensão verbal, sonora e visual, visto que todo ato de compreensão é uma resposta nova que introduz o objeto de compreensão em um novo contexto (VOLÓCHINOV, 2017), gerando novas respostas, feitas por diferentes enunciados na produção de sentidos. Dessa maneira, as relações dialógicas favorecem aos multiletramentos, porque o desafio é ensinar a ler e escrever extrapolando a escrita e leitura da palavra, e buscando uma compreensão verbivocovisual dos enunciados construída em contato com os valores sociais que são nossos e de outrem.

A estabilidade de um gênero do discurso é relativa, uma vez que a repetição garante a familiaridade na recepção dos enunciados. Porém, tal repetição gera outro evento-único e torna o enunciado sempre novo, sempre uma nova resposta a ser compreendida. Assim, cada esfera de atividade concebe uma forma arquitetônica em que os enunciados serão dispostos na compreensão dos diferentes projetos de dizer. Ao se lançar, por exemplo, um poema construindo relações de sentido com um *slam*, os enunciados não só mantêm certa estabilidade de seus gêneros, como constituem novas formas de se compreender os discursos a partir do cotejo entre eles. Para tanto, cabe a escola não somente falar destes gêneros, ou fazer produções estanques replicando sua composição, mas compete estabelecer relações de sentido, colocando-os lado a lado na construção da compreensão responsiva, que se torna uma nova resposta, a qual pode se configurar pela produção de um outro poema, um *slam*, ou uma tela. Essa abordagem, dada pela pedagogia dos multiletramentos, é fruto do reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, materializada nas múltiplas maneiras de se construir e constituir sentidos, encarando os sentidos como novas respostas, a partir do pensamento bakhtiniano. Respostas novas que são dadas igualmente pelas diversas formas e meios de comunicação que compõem nossa sociedade.

Bakhtin e seu Círculo traçam pelos gêneros do discurso os sentidos de nossas vidas, e os utilizamos na formação e compreensão das relações sociais, das mais formais às mais informais, pois, são por eles que se transmite a historicidade e a linguagem (BAKHTIN, 2016, p. 268), ou seja, é pelo domínio e uso dos gêneros que transformamos nossas práticas sociais, respondemos ativamente o *outro* e a outros discursos e construímos nossas identidades sociais. Essa definição do Círculo nos permite assumir que as relações sociais são construídas de questões ideológicas e históricas da linguagem, e que as relações entre linguagem, ideologia e

poder estabelecem raças, classes, gêneros e sexualidades, isto é, materializam nos enunciados nossas identidades sociais e as formas como as compreendemos. E conforme a isso, as relações de alteridade expõem o caráter sempre aberto do sujeito bakhtiniano, de um sujeito sempre aberto a construir novas compreensões sobre si e sobre o outro. Essa visão de sujeito constituído da relação de alteridade é materializada nos enunciados e no conjunto de enunciados que usamos para dar sentido a nossas vidas (BAKHTIN, 2016, p. 155), e pode-se, aproximar a compreensão de *identidade* de acordo com a concepção de Hall (apud SILVA, 2013), a qual entende a identidade construída e transformada ao longo do tempo por processos de socialização, e “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL apud SILVA, 2013, p. 113). Tal narrativa do *eu* que é atravessada pela presença do *outro* e da materialidade dos enunciados, expõem ser ilusória, pois a língua não é um ato individual, mas, sim, uma forma de interação, na medida em que, ao me comunicar, dirijo-me ao outro que também estabelece uma relação dialógica com o mundo, em uso prático da língua “inseparável de seu conteúdo ideológico” (BAKHTIN, 2010a, p. 95), inseparável a apreciação do outro.

O discurso chega à interação social pelo uso dos gêneros do discurso, ou seja, segundo Bakhtin (2016), todo discurso implica-se por um gênero, seja das “réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia [...]” ou das manifestações mais complexas e estilísticas formas, como no caso das “variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (p. 12). Consoante a isso, os gêneros formam nossa vida, são parte integrante de nossas interações sociais em todas as esferas desenvolvidas pela sociedade, abrangem desde as manifestações mais formais até as mais pessoais na constituição de nossas relações sociais. O pensamento bakhtiniano concebe cada gênero do discurso como intrínseco a uma situação de interação social, e a compreensão de sua parte linguístico-textual é inextricável a sua dimensão social. Desse modo, torna-se impossível desvincular o gênero de uma situação social e de sua esfera social, porque esta determina uma finalidade discursiva específica. Com base nisso, a teoria dos multiletramentos toma textos multimodais como insumos para construção de sentidos e reflexão crítica, não encarando o texto sem seu contexto social e sem a prática social que o define. Essa ideia coaduna que a língua não serve apenas para comunicação e representação escrita, mas ela constitui lugares de inclusão e exclusão aos diferentes sujeitos sociais e serve também a inúmeras práticas sociais dadas por meio da multiplicidade de linguagens que circulam nos diferentes gêneros do discurso configurados às diferentes esferas de atividade humana.

Para tanto, o sujeito estará sempre se constituindo no processo de interação com outros sujeitos, com outros discursos. Esses elementos são apresentados pelo Círculo de Bakhtin como questões integradas, inseparáveis e constitutivos aos atos humanos. Em outras palavras, o sujeito é considerado sempre de forma situada em uma dada situação social, histórica e concreta, e os atos humanos situados são corporificados em enunciados e gêneros do discurso. Logo, retomando a noção de transmissão da história e linguagem, as representações que construímos de nós mesmos se dão pelos enunciados que nos chegam já valorados. A esse entendimento, se soma o de enunciados entendidos da tridimensionalidade da linguagem, a noção verbivocovisual (PAULA, 2017a) confere às palavras, às cores, aos gestos e à infinidade de material sígnico que reveste o ideológico, formas de compreensão sobre uma identidade de gênero, uma sexualidade, uma raça, uma classe, ou seja, não são apenas as palavras que carregam os valores sociais, mas os enunciados em suas multiplicidade sígnica também formam as representações que temos sobre o eu e sobre o outro. A compreensão que é responsiva, isto é, assume concordância ou discordância, e que é atravessada pelas relações entre linguagem e ideologia, estabelecem as relações que se configuram em relações de poder, permitindo a alguns sujeitos estabelecerem raças, classes e gêneros superiores a outros em diferentes representações nas diferentes esferas de atividade humana.

Nesse sentido, algumas raças, classes, identidades de gênero e sexualidades ganharam inúmeras referências e representações enunciativas, e outras raças, classes, identidades de gênero e sexuais serão silenciadas, passando por um processo de representação pejorativa ou de desaprovação. Em conformidade a isso, tais identidades sociais subalternizadas precisam criar ferramentas e formas de revolver as hierarquias para se fazerem nos espaços sociais com representações igualitárias e que respeitem suas diferenças e singularidades, ou seja, precisam trazer materialidade a suas vozes por meios que rompam com o discurso hegemônico.

Volóchinov (2017) afirma que o processo de compreensão de um signo consiste na aproximação do signo apreendido com outros signos já conhecidos. É possível perceber, dessa maneira, que o signo é ideológico por assumir relação de sentido com diversos outros signos, ou seja, o signo não apresenta valor absoluto fora da interação social, visto que está sujeito a critérios ideológicos, que só assumem sentido em uma materialidade enunciativa particular e única dentro das relações sociais. Assim, no contexto da sala de aula, tratar de temas como os feminismos permite construir uma compreensão dialógica de seus pressupostos em enunciados multissemióticos e que fazem sentido, se relacionados a outros no uso da interatividade. Tal abordagem alinha-se às novas pedagogias do (multi)letramento ao introduzir a descontinuidade do *eu* – ou a fragmentação do *eu* como denomina Moita Lopes (2002), que questiona as

identidades sociais coletivas de classe, raça, nação, gêneros e de sexualidade, materializadas em análises, leituras, produções e discussões de textos verbivocovisuais – em seus modos semióticos orais, verbais e visuais, que visam construir sentidos novos, e com a finalidade de demonstrar como os textos (enunciados/gêneros do discurso) estabelecem nossa compreensão da realidade e de nossas identidades. Diante disso, é necessário que se pratique a leitura não como mera identificação, sem compreensão, porque as letras, as sílabas, as palavras e as sentenças, bem como as cores, as posições, os sons, não são sinais desprovidos de valores ideológicos. A imanência dos signos é dada por forma composicional a qual constitui, junto com o ideológico e as relações dialógicas, o conjunto arquitetônico de um enunciado, de um gênero do discurso dentro de uma esfera de atividade humana.

As formas arquitetônicas, segundo Paula e Luciano (2020, p. 12), “definem a imagem do autor externamente, sua assinatura do projeto de dizer”, ou seja, trazem o valor “ético e estético, no qual o sujeito está inserido de modo duplamente orientado”. A noção de arquitetônica traçada pela filosofia bakhtiniana pode se apresentar como compreensão e construção dos sentidos frente à multiplicidade semiótica e das representações culturais. Em outras palavras, a forma arquitetônica engloba o todo na compreensão responsiva de um texto, tanto em suas formas internas quanto sua exterioridade que permite se ligar a outros textos. Tal análise, não se elimina a compreensão formal de um enunciado que confere sua relativa estabilidade como um gênero do discurso. Mas, partindo da orientação de Campos (2012), pode-se construir a compreensão de que os materiais didáticos ao frisarem atividades apenas de reprodução de estruturas textuais, não estão proporcionando aos alunos-sujeitos domínio sobre o gênero do discurso estudado, uma vez que não articulam os textos verbivocovisuais como um todo de sentido relacionado ao projeto de dizer. A autora argumenta, por exemplo, que ao tratar as imagens como auxiliar, como pretexto para reprodução de um gênero escrito, desconsidera-se a multiplicidade discursiva do enunciado artístico, deixando de fora parte essencial, a compreensão, num intento que limita as possibilidades de diálogo e, consequentemente, as possibilidades de sentidos.

A noção de arquitetônica permite pensar mais à frente as propostas de leitura de textos verbo-visuais em livros didáticos, uma vez que traz um possível caminho teórico-metodológico: na primeira etapa da sequência analítica, identificam-se as partes que compõem o objeto, na segunda, analisam-se como as partes se articulam construindo sentidos e, por fim, as relações dialógicas construídas desse movimento é a repercussão histórica, social e cultural do objeto no seu tempo e espaço (CAMPOS, 2012, p. 252).

Seguindo Rojo (2012), e os argumentos de Campos (2012) e Paula e Luciano (2020b), podemos assumir que na recepção, produção e compreensão de enunciados verbivocovisuais são requeridas uma nova ética, dado as diversas estéticas que configuram as formas de se estabelecer sentido entre os enunciados. Por nova ética, Rojo (2012) refere-se às relações sociais que devem se basear no dialogismo, na construção em conjunto dos sentidos, pautada pela hibridização de ideias e no uso democrático da expressão e formação da compreensão por novas estéticas, ou seja, novas formas e formatos de expressão em uma sociedade hipermidiática, que usa de diferentes semioses em conjunto para vincular um discurso. Nessa pedagogia, intitulada de pedagogia dos multiletramentos, tem-se a noção de que cada sujeito pode hoje construir seu repertório, no que Rojo e Moura (2012) chamam de “coleção”, que são as coleções de diferentes enunciados de múltiplas semioses que diferem de pessoa para pessoa, ou entre os grupos sociais, e que servem ao propósito de relacionar sentidos sobre um dado tema. A pedagogia dos multiletramentos difere, portanto, do conceito de letramento autônomo, por se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, fazendo referência à capacidade de produzir uma multiplicidade cultural, que é marcada pela multiplicidade semiótica de constituição dos textos na formação dos discursos (ROJO, 2012).

Desse modo, os gêneros discursivos nas mais variadas esferas de atividade social não se limitam à produção de sentido restrita às representações do enunciado escrito, porque se traz por essa pedagogia novas formas de se produzir sentidos e novas formas de se trabalhar os textos em sala de aula. Assim, por intermédio da metodologia do cotejo, compreendida por Bakhtin como o diálogo entre textos e, conseqüentemente, entre sujeitos (BAKHTIN, 2010a, p. 67), juntamente a um olhar carnavalizado (BAKHTIN, 2008) sobre enunciados verbivocovisuais (PAULA, 2017a), constrói-se a proposta de um material didático que se pauta pela pedagogia dos multiletramentos, e que é constituído para e pelo embate entre vozes distintas sobre identidades sociais que visam questionar os papéis de gênero em nossa sociedade. A finalidade, ainda é de se apresentar significados que componham as coleções dos alunos-sujeitos sobre a luta feminista e os principais pressupostos filosóficos que compõem a pluralidade do objeto de estudo na busca de uma formação crítica e ética sobre si e sobre outro.

São essas intencionalidades que nos fazem construir uma proposta de ensino de língua que se valha das multissemioses para ressignificar contextos e desconstruir pensamentos machistas. Ou seja, parte-se da potencialidade sincrética de enunciados verbivocovisuais de Tarsila do Amaral, como “Operários”, na intenção de crítica à exploração das mulheres pelo capitalismo, explorando nesse percurso de cotejo, as diferentes lutas feitas por diferentes mulheres, pois o enunciado de Tarsila frente ao discurso poético e político de Pagu e ao discurso

político de Laudelina de Campos Melo confere essa possibilidade de produção de novos sentidos e questionamentos. Assim, a proposta é por enunciados de diferentes semioses, e estabelecer relações dialógicas de sentido sobre o lugar social da mulher refletindo e refratando as questões de classe, raça, gênero, não deixando de fora o debate sobre a exploração de sua força de trabalho.

O embate entre vida, arte e política se completa no contato com outros enunciados proporcionados pelo uso da internet e das novas tecnologias; isto é, por uma pedagogia dos multiletramentos. Pois, busca-se, do confronto de uma notícia e vídeos da plataforma YouTube, sentidos críticos à representação discursiva do “8 de maio”, como dia Internacional da Mulher, estimulando a formação da arena e o confronto de distintas visões no espaço de aula. Outro exemplo de potencialidade, e que se configura, da proposta ser um protótipo de ensino, aberto e vazado, em que o professor pode atender à sua demanda; é de uso do enunciado verbivocovisual de Frida Kahlo – seu “O veado ferido”, que é abordado com outras finalidades no material didático, mas que assume outros sentidos, encarnando outro gênero do discurso, ao ser parodiado na Internet, como *gênero meme*⁴⁵, na representação das violências sofridas por pessoas LGBTQI, em uma campanha de combate à homofobia vinculada nas redes sociais. Os exemplos citados se condicionam ao estudo do enunciado em seu pleno projeto dizer, relacionando o internamente e externamente para a produção de sentidos. E, em outras palavras, as obras se reconfiguram por novas estéticas e permitem um tratamento ético outro, para se tratar temas caros que formam nossas relações sociais.

Assim, apresentamos um material didático que tanto é ferramenta quanto crítica a materiais didáticos que não tratem o dialogismo, a alteridade, enunciados verbivocovisuais como constitutivos à pedagogia de novos e múltiplos letramentos. Críticas a materiais que não trazem condições de estudos da escrita e da leitura como práticas sociais, que não levam em consideração o quanto o desenvolvimento e o florescimento da literatura, da cultura popular e das mídias modificaram as formas de responder, reagir e agir nas variadas esferas discursivas que dão novos aspectos e sentidos aos gêneros discursivos e nossas práticas sociais.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha

⁴⁵ Para melhor compreender o trabalho com gênero meme e suas potencialidades indicamos as leituras de: ‘Constituição de identidades e novas perspectivas de vida: protótipo para o trabalho com memes nas aulas de língua portuguesa’ (PITTA, 2020) e ‘O “meme do caixão” e a dimensão verbivocovisual dos enunciados’ (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020).

complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Dessas breves considerações, atando compreensão dos estudos bakhtinianos, destacamos a excelência dos conceitos como instrumentos para o ensino e aprendizagem de língua materna, e para a compreensão do protótipo de ensino em sua totalidade e frente ao tema *feminismos*. Nesse sentido, contemplamos a importância do trabalho com enunciados verbivocovisuais, que se abram ao uso da *web 2.0* e das TDICs⁴⁶, uma vez que tanto a leitura quanto a produção escrita devem estabelecer relações de sentido com os usos imediatos e mais significativos aos alunos-sujeitos com o uso da internet.

Tal proposta de pedagogia não desconsidera a prática de letramento como domínio da leitura e da escrita, mas que as considera como construtoras de um espaço de sentido a nossas práticas socioculturais. E mais especificamente, de quem somos, pelas relações que colocam a linguagem e a ideologia na materialização dos textos. Com isso, é no processo de aprendizagem, e descobrindo que a língua tem funções sociais diversas, que estamos em “construção ou *performance* de quem somos ou de quem estamos nos tornando em tais eventos sociais” (MOITA LOPES, 2013, p. 236). Tais construções que ocorrem enquanto aprendemos o que conta como um letramento, sendo necessários contextos de letramento que tragam às salas de aula a sociedade reflexiva na qual participamos fora das escolas, em outros eventos de letramento.

5.1 Protótipos de ensino para o ensino de Língua Portuguesa

Um dos referenciais da intervenção é a produção de protótipos de ensino (ROJO, 2012a; 2012c; 2013a; 2013b; 2017) voltados a temas feministas. Tal conceito se abre ao professor de língua como forma de flexibilizar o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, pois, o protótipo constitui-se de uma proposta navegável e interativa, marcada por um discurso autoral e professoral. Em suma, o protótipo de ensino parte das estruturas das sequências didáticas impressas, mas procura dar conta da oferta de gêneros multimodais em contextos multiculturais, atendendo ainda a perspectiva de web currículo. Com isso, a intenção de um protótipo de ensino é levar os alunos a um trabalho interativo, aberto, investigativo e colaborativo, orientado por uma construção prototípica e por novos e múltiplos letramentos feitos pelos o uso das tecnologias.

⁴⁶ Ver nota 3.

Para Rojo (2013), os protótipos são construtos flexíveis, uma espinha dorsal de atividades que dá flexibilidade ao trabalho com os gêneros do discurso. Como são modelados pelo e no processo de uso, relacionados a princípios de análise crítica, representação e circulação dos discursos, os protótipos são abertos e adaptáveis aos temas e projetos de dizeres, ou seja, são abrangentes aos gêneros que se pretende trabalhar em sala de aula.

Um protótipo de ensino seria um esqueleto de SD a ser encarnado ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros sem seus acervos ou bancos de texto, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final (ROJO, 2013, p. 193).

O conceito de protótipo de ensino proposto por Rojo (2012; 2013; 2017) tanto pode ser uma sequência didática digital quanto compor materiais didáticos digitais interativos (MDDI), uma vez que o cerne da proposta é serem flexíveis e permitirem a interação entre os sujeitos, enunciados e a *Web*. Assim, qualquer que seja a nomenclatura, se caracterizam por serem “uma transposição didática [...] do saber teórico ao saber ensinar” (ROJO, 2013), configurando o protótipo de ensino como uma proposta de sequências didáticas “flexíveis e de estruturas vazadas” (ROJO, 2012, p. 08), que otimizam e organizam o trabalho com um objeto de ensino. A estrutura aberta e flexível dos protótipos é o ponto de oposição às atividades ou sequências didáticas de um livro didático impresso, e a flexibilidade e interatividade são características principais que permite ao protótipo ser adaptado pelo professor ou professora, que ao “preenchê-lo” atende as demandas locais e as questões de seus alunos.

Na proposta de intervenção optamos por um material didático digital interativo (MDDI) que contempla atividades para as aulas de Língua Portuguesa baseadas em enunciados verbivocovisuais sobre a temática dos feminismos e a construção das identidades plurais. Vale salientar que a estrutura vazada e flexível do protótipo permite liberdade autoral e professoral, ou seja, o professor, como um mediador, otimiza as unidades de ensino a depender das condições e demandas de seus alunos, dando a melhor abordagem didática ao tratar de uma temática (ou mesmo temáticas variadas) com foco no ensinar o gênero discursivo dentro das relações dialógicas que lhe conferem sentido.

Para Rojo (2012), a construção dos protótipos é atravessada pela pedagogia dos multiletramentos, que como dito anteriormente, é o estudo da multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados gêneros discursivos em suas mais variadas esferas de produção e circulação e, diante disso, os *(multi)letramentos* são trazidos para ressignificar letramentos convencionais que caracterizam-se por ensinar, analisar e compreender o

funcionamento de uma única linguagem, quase sempre priorizando a escrita e a leitura. Nesse sentido, os multiletramentos estão relacionados às práticas sociais que questionam quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (MOITA-LOPES, 2008; 2013; ROJO, 2012). Do exposto, o protótipo de ensino é mais do que um simples modelo de sequência didática impressa, é um material digital navegável e interativo que viabiliza o desenvolvimento de um web currículo, atendendo ao mesmo tempo o que propõe a pedagogia dos multiletramentos e o entendimento de letramentos como práticas sociais.

A produção desse material didático dá autonomia ao professor para selecionar o acervo que será contemplado na proposta didática e conduzir um trabalho que é ao mesmo tempo aberto, investigativo e colaborativo. Os protótipos de ensino não se fecham em lidar com apenas signos verbais, mas traçam uma construção de sentido pela multiplicidade de linguagens, por *multissemioses* (ROJO 2012; 2013) em contextos virtuais. Assim os multiletramentos exigem habilidades de ler e compreender desde imagens estáticas, em pinturas e desenhos, diagramas, gráficos, mapas, infográficos, ilustrações e fotografias, a imagens em movimento, como filmes e vídeos, e sons, da fala, música ou áudios diversos, para que o texto/enunciado produza sentido.

Desse ponto, o MDDI *As asas que eu quero!* elenca os quadros “Operários” (1933), “A Negra” (1923) e “Maternidade” (1932) de Tarsila do Amaral e “As duas Fridas” (1939); “O veado ferido” (1946); “Mi Nana y Yo” (1937), “Umas facadinhas de nada” (1935) de Frida Kahlo e os relaciona por seus discursos a textos escritos, visuais e orais e às representações socioideológicas da violência de gênero, do papel social da mulher e das questões de identidades de gênero. Com isso, a proposta é trabalhar com o signo ideológico em suas dimensões verbivocovisuais (PAULA, 2017a), em que a construção de sentidos passa pelo diálogo com outras linguagens, com elementos externos e internos que conferem sentido a cada enunciado. A multiplicidade dos temas sociais abordados em cada protótipo parte desse princípio, de se encontrar nas cores, posições e elementos visuais, verbais e sonoros sentidos que conclamem outros enunciados e outros sentidos ampliando seus discursos.

O material didático digital difere de muitos livros digitais que fazem a simples transposição do impresso ao ambiente virtual, pois, é um PDF-navegável em que os enunciados assumem novas possibilidades de interação a cada link acessado pelos alunos-sujeitos. A proposta é se conectar a outras mídias e redes e gerar familiaridade aos alunos que usam essas redes. Por seus *hiperlinks*, *multissemioses*, pretende-se conferir ao aluno liberdade em interagir na construção de sua compreensão, desse modo, os protótipos representam uma metodologia que adequa temas complexos, valendo-se de diferentes esferas de produção dos discursos, acolhendo nesse processo as contribuições dos alunos, sendo o que diferencia a intervenção

prototípica de intervenções de projetos didáticos engessados, que não se abrem a um letramento crítico frente a um gênero discursivo, a sua vinculação social e sua constituição sócio-histórica.

Como definido por Rojo (2017, p. 209), os protótipos de ensino são “sequências didáticas para os multiletramentos (...) com uma estrutura arquitetônica vazada e não preenchida completamente”, assim, nos protótipos o professor ou a professora tem a oportunidade de construir um material didático de “coleções culturais” adaptadas às necessidades específicas de sua turma, cultura local e necessidades de trabalho. Essa coleção são os links que conectam os enunciados e os discursos dos protótipos a outros, conferindo flexibilidade ao modelo didático do gênero abordado, e com isso as características e funcionamento de um gênero do discurso assumem a complexidade pelo contato com outros gêneros, além de vozes sociais múltiplas na compreensão ativa e responsiva.

A internet, entendida como uma das esferas de atividade/esfera de comunicação, reconfigura as formas de linguagem e cria novas regras que orientam as nossas relações e as formas de escrever e ler pelas diferentes tecnologias e programas. A *Web*, ao se organizar em multisemioses, demanda novas práticas de letramento diante das formas de produção e circulação dos gêneros discursivos, práticas que reconfiguram as formas de receber e interagir com os sujeitos e seus enunciados por novas tecnologias e novas formas de interação social.

[...] os novos letramentos, alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos. Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede, os textos como um domínio público e não privado. Se no letramento convencional a raridade e o ineditismo dos textos eram um valor importante, determinante de cânones intocáveis, nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e a apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). Se, no letramento convencional, a distribuição dos textos era controlada por casas publicadoras, por editores e livrarias, por direitos de autor, nos novos letramentos a apropriação, a avaliação e a re-elaboração (remix) dos textos em circulação é o principal modo de funcionamento (ROJO, 2017, p. 200).

As distinções entre os letramentos tradicionais e os novos “multi” letramento são o que reconfiguram as novas formas de relações com os textos. A simples inserção da escrita e da leitura em aparatos tecnológicos, ou inserir um texto escrito em uma mídia, não se configura um novo letramento, uma vez que os novos letramentos demandam não só o uso de novos aparatos tecnológicos, como programas, ferramentas digitais ou aplicativos — de texto, cálculo, áudio, vídeo, imagem, animação, comunicação em redes — e dispositivos — computadores, consoles de games, tocadores de mp3 e mp4, celulares, tablets —, mas essencialmente

convocam uma nova ética de ensinar, uma nova ética e estética ao se usar todos esses recursos tecnológicos e suas funções, que reconfiguram as relações sociais e formas de interação. Consoante a isso, a *Web 2.0* ou *mentalidade 2.0* (ROJO, 2013) traz o foco na interação entre sujeitos e instituições sociais baseadas na coletividade e colaboração. A autora argumenta que no contexto de *Web 2.0* há a diluição das fronteiras entre usuários e desenvolvedores de conteúdo, a autoria é descentralizada e distribuída e a inteligência formada pela interação coletiva, conforme vemos na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação entre mentalidades

<i>Mentalidade 1.0</i>	<i>Mentalidade Web 2.0 (novo ethos)</i>
O mundo opera basicamente de acordo com princípios e lógicas físicas/materiais e industriais.	O mundo opera, cada vez mais, de acordo com princípios e lógicas não-materiais (ou seja, ciberespaciais) e pós-industriais. O mundo é descentralizado e plano.
O valor varia em função da escassez	O valor varia em função da dispersão.
A produção é baseada num modelo industrial.	Visão pós-industrial da produção.
Produtos são artefatos materiais e mercadorias.	Produtos gerados a partir dos serviços que o requerem (customização).
Produção é baseada na infraestrutura e em unidades e centros de produção (por exemplo, uma firma ou uma companhia).	Foco no processo de alavancagem e de participação não finita.
Ferramentas são, em sua maioria, ferramentas de produção.	Cada vez mais, ferramentas são de mediação e tecnologias para relacionamento
O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência.	O foco é, cada vez mais, no coletivo como a unidade de produção, competência e inteligência.
Habilidades e autoridade estão localizadas no indivíduo e nas instituições.	Habilidades e autoridade são distribuídas e coletivas; habilidades híbridas.
O espaço é fechado e obedece a finalidades específicas.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Relações sociais marcadas pela hegemonia do livro prevalecem; uma “ordem do texto” estável.	Relações sociais marcadas pela crescente participação das mídias digitais são cada vez mais visíveis; textos em mudança contínua.

Fonte: Rojo (2013, p. 187-188).

Como vemos, as práticas de letramento se reconfiguram e se ressignificam diante da *mentalidade 2.0*, as mudanças profundas de paradigma se dão tanto na questão da autoria individual de um texto trocada pela produção colaborativa, quanto a raridade e o ineditismo das

produções, que cedem lugar a textos cunhados a partir de *remixes*, que são, de acordo com Rojo (2012), as mesclas de textos que produzimos. Tanto a circulação quanto a divulgação de um enunciado, na nova mentalidade, se dá por compartilhamentos impulsionados por valorações de apreciação ou discordância, que marcam a interação por meio de comentários e “*curtidas*” nas variadas redes sociais. Além disso, a produção de novos enunciados passa pela apropriação de outros, trazendo-os a novos contextos de circulação e possíveis sentidos. Como observamos, dentro da nova mentalidade se forma um novo *ethos* e evidencia-se que os materiais didáticos podem ser mais interativos e abrir-se a propostas de construção de um acervo de gêneros em colaboração entre professor, como mediador, e os alunos-sujeitos, pensando a construção das coleções por análises críticas que garantem um ensino dialógico de língua materna.

Outro ponto a ser desenvolvido a partir dos protótipos de ensino, e pensando-se a pedagogia dos multiletramentos, é a habilidade de curadoria feita pelos alunos a partir da pesquisa colaborativa, da relação do *hiperlink*, que lança o aluno a *Web 2,0* para uma relação mediada e constitutiva do gênero discursivo. A possibilidade de *curadoria*, segundo Rojo (2013), exige habilidades de seleção e análise para transformar e apropriar-se dos diferentes textos no ato de criação, implica aos alunos-sujeitos uma postura crítica que saiba usar adequada e eticamente a voz que lhe são conferidas nas redes sociais que fazem parte. Ou seja, a criticidade ao publicar e redistribuir um conteúdo criado passa pela criticidade dos enunciados que estabelecem relação de sentido com o dito — e que o dito não parta de preconceitos e violações contra grupos e sujeitos.

Um outro argumento é o de acesso democrático, que para Rojo (2013) deve partir de uma avaliação diagnóstica antes da produção e distribuição de protótipos de ensino e MDDI, pois, deve-se conhecer a realidade e os suportes possíveis ao uso das novas tecnologias no espaço escolar, bem como elencar quais saberes já foram internalizados pelos alunos-sujeitos como nativos da mentalidade 2,0. Essa avaliação diagnóstica favorece a maior participação e acesso aos protótipos de ensino e faz com que o uso das novas tecnologias não se torne uma questão de desigualdade, mas que potencialize as formas e usos das tecnologias na produção, divulgação e remixe de um gênero.

De ferramentas gratuitas com alta capacidade de armazenamento e acessibilidade democrática; ferramentas colaborativas, também públicas e gratuitas, que permitem interação colaborativa tanto entre o proponente e o professor, como entre o professor e seus alunos; os bancos ou acervos compostos majoritariamente por textos hipermidiáticos e multissemióticos, características típicas dos textos contemporâneos; e os acervos podem combinar e contrastar textos de diferentes coleções e culturas (popular, de massa, erudita), e não somente do cânone valorizado pela escola, para que, comparando-se diversas coleções, a um só tempo, possa se aproximar da cultura

local dos alunos e professores e garantir o papel cosmopolita da escola (ROJO, 2013, p. 195).

Assim, o ensino dos gêneros discursivos não se resume a um tratamento apenas pelas diferentes ferramentas e programas, pois, os *apps* (para dispositivos móveis, como o caso da rede social YouTube, bem articulada a *smartphones* que filmam, editam, remixam e compartilham estes gêneros discursivos) impactam diretamente nossa relação com o enunciado, agora tido como um texto em mudança, um texto aberto ao diálogo, ligado diretamente à maneira como esses novos gêneros discursivos circulam socialmente pela *Web* e estabelecem sentido, formam coleções. É a essa perspectiva que se baseia a cultura da participação, instaurada por uma cultura de múltiplas vozes e enunciados, reforçando letramentos que permitam regras mais fluidas de trabalho com o texto e que deem visibilidade a uma *cultura participativa* e democrática de ensino (JENKINS, 2008).

Com o exposto, vemos que a ideia de protótipo de ensino se adapta a nova ética e as novas estéticas, que a partir da abordagem pedagógica proposta pelo GNL traz entendimento de que o professor ou a professora precisa estar aberto às mudanças tanto no modo de pensar como na forma de agir para que novas práticas pedagógicas encontrem espaço na sala de aula, esse pensamento condiz com a presença das multimodalidades e a multisemioses no ensino de todas as áreas do conhecimento, construindo lugares que acolham as diferentes culturas e que o aluno possa sentir-se representado. Com isso, compete ensinar habilidades de leitura, escrita e compreensão das multisemioses em circulação multimídia (LEMKE, 2010), sendo essencial que os letramentos convencionais deem espaço a novos letramentos e que a escola ressignifique suas práticas de ensino, partindo do interesse de tornar a escola mais interativa ao aluno e de construir a criticidade frente a produção e circulação de textos e discursos nas multimídias.

A pedagogia dos multiletramentos e o uso dos protótipos de ensino, portanto, permitem alicerçar novos letramentos aos alunos-sujeitos, os quais podem analisar o que recebem e o que compartilham de modo crítico e comprometido com uma ética para além dos espaços escolares de interação. Com o objetivo de tratar dos multiletramentos, a próxima seção, traz a importância da adoção de um web currículo, argumentando como esse se relaciona à pedagogia dos multiletramentos e a nova condição de ensino remota que nos inserimos.

5.2 Organização do protótipo “*As asas que eu quero*”: noções de web currículo e a reconfiguração da pesquisa

Tendo em vista que as tecnologias digitais, especialmente as relacionadas com a *Web 2.0*, fazem parte das práticas sociais exercidas pelos alunos e professores dentro e fora da escola e que devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, o conceito de web currículo, cunhado por Almeida e Silva (2011), ganha significado pela necessidade de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação social (TDICs), as quais passam a fazer parte do currículo escolar e das práticas de ensino de forma integrada a construção dos saberes. Vale ressaltar que as relações que permitem mudanças no currículo são relações de poder em disputa, e tais disputas também estão presentes na adoção de novos letramentos, práticas e de um web currículo. Assim, o interesse de que o currículo possua atividades pedagógicas, em que professores e alunos se apropriam das tecnologias e as utilizam para aprender, é um interesse social em disputa (SILVA, 2013), inclusive no acesso e utilização das TDICs.

Somado a isso, as questões de desigualdades de acesso à *Web*, que se tornaram mais latentes durante a pandemia de Covid-19, quando as aulas foram paralisadas e houve a tentativa de implementação de ensino remoto ou híbrido pelos vários entes estatais, colocaram alunos e professores frente a uma nebulosa forma de realizar o processo de ensino. Tais desigualdades não são novas, e reforçam antigas problemáticas aos novos letramentos (ROJO, 2013), pois, não há políticas públicas que deem conta do atual momento, e que tem afastado ainda mais os alunos da escola por conta do acesso restrito as plataformas e internet. Essas questões se somam ao entendimento de que o uso de um web currículo não se trata de abordar as tecnologias em sala de aula como um apêndice, como um recurso periférico em uma disciplina separada em que simplesmente substitui-se a lousa comum pela tela do *notebook* ou *smartphone*, ou o livro de papel pelo livro digital. As mudanças, que vem acontecendo inclusive no ensino híbrido e remoto, simplesmente traspuseram a aula tradicional ao uso da tecnologia, e tal transposição conserva propostas de atividades centradas na produção escrita e reprodução de textos estáticos, ou seja, em abordagens cristalizadas de ensino.

Para tanto, a adoção de um web currículo não se restringe a digitalizar os processos da educação, digitalização que pode ser excludente e ir contra a pedagogia dos multiletramentos. Por isso, os processos de adoção de um web currículo passa pelo uso consciente e democrático das tecnologias digitais e por “ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano [online e offline]”, a fim de se tornar “públicas as experiências, os valores e os conhecimentos [online]” (ALMEIDA, 2012, p. 60). Nesse sentido, a noção de democratizar o acesso faz do protótipo de ensino uma ferramenta a mais na construção de uma educação conectada ao *ethos* colaborativo, interativo e inclusivo (ROJO, 2013), rejeitando a ideia de exclusão e interdito.

Dessa perspectiva, o professor de língua dispõe de um instrumento não convencional de abordagem dos gêneros discursivos, que favorece a execução diante da hibridização e que comporta a interdisciplinaridade no trabalho em sala, uma vez que o protótipo de ensino é ideal ao diálogo com outras áreas do saber, rompendo com as ideias de um currículo oculto que limita e disciplina o tempo dos alunos e professores. Diante disso, Rojo (2017) aponta que não se trata de conceber novas disciplinas, mas de se construir novas formas e olhares para uma temática nas aulas. É sobre esse argumento que se baseiam os protótipos de ensino desta pesquisa. Ao se elencar obras de arte para uma educação não-sexista, não se estabelece uma nova disciplina, mas um caminho a mais feito pelo ensino da língua, por uma perspectiva dialógica e dentro da pedagogia dos multiletramentos, para se questionar as hierarquias e como elas constroem nossas identidades sociais. Essas novas formas não restringem a liberdade de adaptações durante a execução e não desconsideram os interesses dos alunos, não anulam as demandas emergentes do contexto social e da sala de aula, pois, não foge ao protótipo como um esqueleto adaptável as demandas e necessidades da turma.

O MDDI proposto, dentro desse entendimento, permite ao professor organizar atividades que vão da abordagem de conceitos, leituras discursivas de gêneros diversos, propositura de debates, cotejo de obras e discursos, a análises da objetivação de preconceitos e violências nas relações sociais. As atividades são propostas com a pretensão de conduzir os alunos a refletirem sobre discursos materializados e situados, dispostos em uma multiplicidade de linguagem e que completam o diálogo com o uso da internet.

O trabalho com esses novos textos e esses novos letramentos na escola torna-os necessariamente interdisciplinar: não bastam os professores de línguas e o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita) – é preciso levar em conta conceitos e funcionamento das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal etc.), pois será preciso pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção, em ambientes impressos, analógicos e digitais (ROJO, 2017, p. 93).

Nesse sentido, tendo em vista a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, podemos construir os protótipos em uma arquitetônica vazada e adaptável aos contextos de ensino e temas propostos. Com isso, os protótipos, determinados por um todo de caráter inacabado, permitem sua abordagem em outras disciplinas, com alunos de outras séries e outros espaços de letramento, como o espaço totalmente virtual que a escola foi obrigada a se inserir devido à pandemia de Covid-19. Além disso, os protótipos – como são acompanhados de tutoriais sobre os princípios de funcionamento de ferramentas, *gadgets* e *apps* em que diferentes textos digitais

circulam – permitem que sirvam como elementos propulsores do processo de autoria docente e discente, respeitando a liberdade identitária dos sujeitos na produção de novas significações.

Essa concepção de protótipo foge à concepção de uma simples sequência, pois, articula-se na esteira da multiplicidade de linguagens na compreensão do gênero discursivo em suas diferentes formas de recepção na *Web*. O professor de língua portuguesa não mais se centra sobre o verbal, mas aborda temas em variadas semioses, construídos pelas relações dialógicas e sentidos novos. Aqui a noção de web currículo retorna, pois, as tecnologias integradas ao currículo devem ser propulsoras de um ensino que desenvolva o pensamento crítico e autônomo dos alunos-sujeitos, permitindo que a presença do diálogo entre culturas e identidades sociais seja cada vez mais frequente em sala de aula.

Cabe ainda o encontro da prática transformadora com a prática situada em eventos de letramentos críticos que busquem analisar os contextos sociais e culturais e que envolvem a produção e a circulação dos enunciados na *Web*. Essa *prática transformadora*, seja de recepção ou de produção/distribuição, exige que os alunos não apenas repliquem o que foi aprendido, mas criem e recriem seus próprios discursos para propósitos reais e situados de interação com o outro e outros espaços, dentro e fora da escola.

Figura 1 – GNL: Diagrama Pedagogia dos multiletramentos



Fonte: Adaptado de GNL (2012 [1996]).

Fonte: Rojo (2013, p. 20).

Assim, pelo diagrama (Figura 1), o aluno-sujeito torna-se um analista crítico, caso se transforme em questionador de sua realidade, sendo hábil em analisar, filtrar e apurar informações autênticas que circulam na internet. Desse modo, tal construção passa pelo domínio de um *usuário funcional* relacionado a um *criador de sentidos*, para que, por fim, o

aluno-sujeito seja mais que um mero replicador de enunciados e discursos e passe a ser um *transformador de sentidos*, criando e remixando novos conteúdos modificados e significativos no exercício de transformação social e política de sua realidade.

O protótipo de ensino elaborado dentro da concepção da pedagogia dos multiletramentos apresentada por Rojo (2012; 2013; 2017) não se restringe a função do professor transmissor de conhecimento, nem pretende usar a *Web* como troca da lousa para a tela do computador. Os protótipos desta pesquisa visam a prática transformadora, e pretendem pelos textos/enunciados abordados, que exigem criticidade e habilidades novas, como novas formas de leitura e escrita, contribuir a construção de novas formas de remixagem e edição, que se somam as habilidades de curadoria, no tratamento ético da voz conferida aos alunos-sujeitos no compartilhamento de seus discursos.

Para tanto, é necessário que o currículo combine as práticas de letramento convencionais a práticas de letramentos digitais e interativos. O encontro é fortuito, porque enunciados concretos, organizados e dispostos em um gênero discursivo assumem outras formas a partir da complexidade das esferas de atividade humana. Dessa perspectiva, seguindo Machado (2005), faz-se necessário novas práticas para tratarmos de gêneros discursivos dispostos nas diversas esferas de produção e não restritas às representações escritas. Por outro ângulo, a linguagem como verbivocovisual (PAULA, 2017a) ou multimodal (ROJO, 2012) estende a noção de gêneros discursivos àqueles surgidos das novas relações e práticas, como os gêneros fílmico, televisivo e, principalmente, os diversos gêneros das mídias sociais digitais (memes, fanfics, blogs, vlogs, tweet, post, entre outros).

Dessa perspectiva, o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula é um instrumento essencial para o reconhecimento da importância da linguagem na constituição do que somos e exige uma prática que tome a multiplicidade semiótica como integrada a compreensão do gênero. Vale ressaltar que o domínio de um gênero envolve identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo que os alunos-sujeitos possam empregá-los com competência na elaboração de seus discursos. Contudo, a linguagem verbivocovisual corrobora a uma pedagogia que contemple e inclua a leitura e produção de gêneros do discurso multissemióticos, ou seja, tal visão de linguagem é essencial aos novos (multi)letramentos, pois, tornam o visual e sonoro constitutivos de sentido articulados sempre ao verbal.

Nesse sentido, ao favorecer a entrada de questões de multiplicidade cultural e gênero/raça/sexualidade por meio de enunciados artísticos, se contempla a presença das multisemiões no ensino de língua por um protótipo que faz uso de gêneros familiares aos

alunos, situando a prática aos seus contextos e demandas. Esse entendimento traz a condição de remixagem tão comum ao meio digital como ferramenta para a produção e leitura dos gêneros do discurso.

Por fim, ressaltamos que o contexto pandêmico impediu a aplicação do protótipo em sala de aula, portanto, houve a reconfiguração do produto a um MDDI destinado ao professor e à professora, aplicando uma visão feminista para se debater questões relativas às identidades sociais em sala de aula. Como referido, por ser aberto e de estrutura vazada, o protótipo de ensino permite que as unidades e sequências pensadas sejam trabalhadas de outras formas, atendendo as realidades e necessidades dos alunos e, conseqüentemente, abordando outros textos em diálogo. Outra questão é ao cenário de ensino híbrido: embora a proposta possa ser perfeitamente adequada, deve-se passar por uma avaliação diagnóstica, a fim de se pontuar as desigualdades de acesso dos alunos à internet e às TDICs⁴⁷, para que todos possam desenvolver criticidade em sua prática cotidiana e que sejam capazes de realizar o distanciamento necessário sobre o que aprendeu para criticar questões culturais e identitárias a partir dos protótipos de ensino.

5.3 “*As asas que eu quero*” e as vivências dos multiletramentos

O uso do material didático digital interativo (MDDI) *As asas que eu quero!*, pautado na concepção de protótipo de ensino, amplia as possibilidades de intervenção do professor em sala de aula, adquirindo novos sentidos não só ao uso do material didático como suporte ao professor e ao aluno, mas como possibilidades de abordar temas marginalizados nos contextos escolares. Questões como identidade de gênero e papéis de gênero surgem do cotejo de enunciados e gêneros do discurso multissemióticos, dando novos sentidos e condições de análises para uma compreensão responsiva de temas sociais relevantes à escola. Nesse sentido, o material didático digital interativo apresenta-se como uma forma de letramento e como prática social situada e significativa capaz de ressignificar a realidade social.

Dos objetivos pedagógicos gerais do material é possível sistematizar inúmeras estruturas de aula, uma vez que o princípio de flexibilidade do protótipo de ensino se adapta às necessidades de cada turma, com possibilidade de uso inclusive no ensino remoto. A flexibilidade está na integração de textos e com a navegação na internet, em que a coleção e o uso dos hiperlinks complementam e ampliam as discussões sobre o corpo feminino e o lugar

⁴⁷ Ver nota 3.

social da mulher. Como a coleção tem autoria e é professoral, o uso dos enunciados e da “coleção” servem para discussão de outras temáticas, e cada protótipo que compõe o MDDI pode ser “preenchido” por uma outra ideia de aula com outras temáticas.

No caso do MDDI *As asas que eu quero!*, a ideia de se trabalhar as representações sobre o corpo feminino em obras de arte de autoras-criadoras se opõe a visão sexista que inúmeros enunciados midiáticos constroem da mulher, com valorações patriarcais e machistas (SAFFIOTI, 2004) sobre o ser mulher nas diferentes sociedades. Seguindo esse pensamento, traça-se para cada sequência uma análise que destrinçe questões que mostrem como “o sexismo não é somente uma ideologia, mas, uma estrutura de poder, muito desigual, em detrimento das mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 35), que como estrutura de poder aprisiona e tenta fixar representações sobre as identidades femininas e também as masculinas. A questão de construção das identidades pelas diferenças se corporifica pelos feminismos que questiona, por exemplo, os sexismos em nossa sociedade patriarcal, com reflexões e ações que desierarquizam a forma monológica de pensar o que somos de um modo plural.

Buscou-se materializar essas questões em vários protótipos de ensino. Para sua elaboração utilizou-se o software *Canva*, ferramenta que permite criar marcas, portfólios, *e-books* e livro digitais, utilizando imagens, animações e links, em uma infinidade de “coleções” que facilitam ao professor/ à professora pensar e reconfigurar a ideia dos protótipos a suas necessidades locais. O uso dessa plataforma requer algumas habilidades e conhecimentos prévios dos professores, porém, uma característica da ferramenta é o ensinar a fazer. Com alguns tutoriais, que também devem compor o protótipo, o professor ou a professora consegue se familiarizar e adaptar-se ao uso da plataforma.

A construção do protótipo de ensino na plataforma *Canva* permite as funções off-line e on-line, assim tanto se cria um PDF-navegável com uma coleção de links, quanto os alunos-sujeitos podem acessar o material didático digital pelo computador ou pelo *smartphone* de modo on-line pelo navegador. Como vemos, uma das vantagens dos protótipos é não depender de ferramentas técnicas avançadas para sua elaboração, já que o material pode ser diagramado como um simples PDF-navegável, por exemplo, levando a links externos. O protótipo de ensino desenvolvido nessa plataforma permite a exportação como um PDF-impresso, sem vídeos e áudios, apenas com os enunciados verbais e visuais, contudo, o uso como material impresso limita o contato com os outros enunciados que conferem vida ao *protótipo de ensino*. Rojo (2012; 2013) argumenta que o esqueleto do protótipo de ensino mantém o acervo de gêneros multissemióticos, preenchendo a estrutura vazada das sequências didáticas e podendo ser utilizado como material impresso, no entanto, para autora, a melhor maneira de se materializar

os protótipos seria na forma de Materiais Didáticos Digitais Interativos (MDDI) que, segundo Pavan (2019), são dispositivos cujas características principais são a interatividade e o uso da hipermídia, características que dependem do acesso à internet, questão essencial a ser tratada por políticas educacionais que se voltem à construção de uma pedagogia dos multiletramentos.

Dependendo dos caminhos de estudo escolhidos pelo professor ao longo da aula, a sequência de atividades e seus respectivos sistemas de gênero do discurso podem mudar, inclusive, pode-se considerar esse material como um material didático tradicional, que deve ser aplicado linearmente, da maneira como seus elementos encontram-se dispostos, sem a possibilidade de construir diálogos com a hipermídia. Entretanto, mesmo como material linear, que foge da ideia de protótipo de ensino, a proposta de se trabalhar questões feministas no ensino de língua materna se apresenta como um evento de letramento, como prática social na construção das identidades dos alunos-sujeitos. Desse modo, qualquer um dos protótipos de ensino, se adaptados para uso como sequencias didáticas impressas, já representam infinitas possibilidades de discussões que enriquecem a compreensão dos alunos-sujeitos e pautam a construção da identidade frente as diferenças.

Acreditamos na importância do professor ou da professora torna-se também responsável pela elaboração dos instrumentos e ferramentas didáticas oferecidos aos seus alunos-sujeitos. A ação do professor de colocar-se enquanto autor mobiliza sua capacidade criativa e o desloca do lugar de usuário para o de criador/coleccionador. O deslocamento permite que as práticas sociais situadas dos estudantes possam ser consideradas no processo de organização e construção do material didático. Outra possibilidade é de implicar os alunos-sujeitos na construção de algumas sequências, envolvendo-os no processo de uso das TDICs na construção ética de suas coleções voltadas ao estudo de um determinado gênero. Esse envolvimento é o retorno de uma prática transformadora à prática situada ressignificando os saberes dos alunos-sujeitos.

As possibilidades elencadas são possíveis, pois, a plataforma on-line *Canva* permite que vários usuários editem um mesmo conteúdo, além de permitir que alunos e professores montem grupos de trabalhos para realização de suas atividades e portfólios. Essa abordagem por si só é uma prática de multiletramento, de ensinar a partir de uma disciplina currículo, letramentos novos, passando pela criticidade a saberes significativos aos alunos em suas vidas. Diante disso, cabe uma apresentação simples da área de trabalho do *Canva*, que é organizada da seguinte forma (Figura 2): (1) lateral - estrutura do documento, com o título do livro e a barra de ferramentas para edição; (2) corpo do documento e quadro de edição; (3) parte inferior lateral

direita com a visualização do documento pronto no modo de visualização prévia e o botão de ajuda; (4) exportação e compartilhamento.

Vale observar que o *Canva* é apenas uma das várias ferramentas que o professor ou a professora pode utilizar na produção de seu protótipo de ensino, cabendo ao professor ou a professora adequar seu produto às condições reais das turmas e da escola na implementação e uso das novas tecnologias. O *software*, que é on-line, requer acesso à internet e alguns recursos e templates são de uso restrito, sendo liberados com o pagamento de uma assinatura. Porém, professores e alunos podem acessar a plataforma e recursos maiores por meio do *Canva for Education*, que permite o uso de recursos avançados de edição que permitem flexibilidade à criação do protótipo de ensino e de outros trabalhos, caso a turma acesse em conjunto com o professor.

Figura 2 – Fotografia da prancheta de edição do Canva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os componentes da Pedagogia dos Multiletramentos e seus objetivos formativos estão sempre imbricados, sendo impossível separá-los, ou seja, não há distinção de quais aspectos estariam sendo tratados em cada atividade do protótipo, pois, a leitura de um texto se complementa pelo acesso a um link, ou a pesquisa de uma palavra. Não é pertinente aos multiletramentos separar qual habilidade está sendo trabalhada, uma vez que diferentes habilidades são elencadas nessa pedagogia. Entretanto, guiados por materiais didáticos convencionais, que separam as habilidades de ensino, criamos uma tabela (Tabela 2) a fim de visualizar de maneira mais clara e prática em qual momento cada componente didático e objetivo formativo da pedagogia está sendo trabalhado e quais os percursos para esse objetivo.

Essa distinção, meramente bibliográfica, visa a aproximação com os objetos de ensino em atividades práticas elencadas pela Base Nacional Curricular Comum, retomando a discussão inicial de interdição ao tema feminismos e questões de gênero/sexualidade em sala para demonstrar como é possível articular os saberes e conteúdos pretendidos a partir da pedagogia dos multiletramentos a saberes e posicionamento crítico em relação ao machismo e a cultura patriarcal.

Tabela 2 – Organização metodológica da Unidade 1 do MDDI As asas que eu quero!

	Tema/ Descrição	Gêneros discursivos na seção / Semioses de divulgação	Modalidades de linguagem -	Habilidades e competências esperados	Relação com - BNCC
Seção 1 – “E eu, não sou também uma mulher” * A gente começa assim.... * Contra/ponto * Leituras e leituras... * Quem tem medo do feminismo? * Proposta de produção textual 1 * Proposta de produção textual 2	Seção 1 - “E eu, não sou também uma mulher” Sexismos e racismos – O que são? Representações do corpo negro feminino e outras questões - Discussão a respeito dos tipos de preconceitos presentes na sociedade e da constituição social do gênero e da sexualidade em enunciados.	* Enunciados introdutórios (ANegra – Tarsila do Amaral / Yo y mi Nena – Frida Kahlo) – imagens estáticas de pinturas. * Artigo de opinião (A nequinhada) – verbal e visual; * Gênero entrevista oral (O feminismo negro: entrevista com Djamila Ribeiro) verbal, áudio e visual; * Gênero Verbetes – Sexismo e racismo (hiperlink) – verbal e visual * Gênero vlog (Sexismo? Misoginia? Feminicídio?) Glossário Feminista Canal Não Me Poupe: Aline Fase) - verbal, áudio e visual * Gênero diário – Leitura – passagens de “Quarto de despejo” Carolina Maria de Jesus - verbal e visual; * Cotejo entre imagens e outros textos – “Foto de Carolina M. Jesus autografando livro a Clarice Lispector” – Leitura e discussão da passagem da biografia de Clarice	Práticas de escrita; produção de texto; práticas de leitura e de oralidade	1. Compreender a influência de fatores políticos, ideológicos e econômicos na construção do discurso sexista e em sua valorização; 2. Perceber a existência de “verdades” biológicas contrastantes na construção social; 3. Identificar e reconhecer discursos feministas tidos como marginais; 3. Ler, analisar e interpretar artigo de opinião; ler, analisar e interpretar infográficos, ler, analisar e interpretar vlogs; ler, analisar e verbete de dicionário. 4. Analisar (em cotejo) os efeitos de sentido construídos pelas imagens e vídeos da seção. 5. Compreender a estrutura, situação de comunicacional e intenção de comunicação do gênero artigo de opinião dentro da escola e fora dela;	(EF08LP01) (EF08LP02) (EF08LP04) (EF89LP30) (EF89LP31) (EF89LP32)
		Lispector sobre esse evento - verbal e visual; * Gênero vlog (Novas formas de pensar o feminismo negro Jaqueline Conceição) - verbal, áudio e visual		5.1. Relacionar questões raciais no processo de construção e disseminação de verdades sobre o corpo feminino na sociedade, alinhado ao conceito de Feminismo Negro – Djamila Ribeiro, Jaqueline Conceição – marcando a existência de feminismos. 6. Compreender a estrutura, situação de comunicacional e intenção de comunicação do gênero infográfico dentro da escola e fora dela; 6.1. Analisar os efeitos de sentido construídos pelas imagens ilustrativas em relação com o uso verbal. 7. Produzir argumentos orais; desenvolver a escuta diante a interação. 8. Produzir (texto escrito) – gênero artigo de opinião; produzir (texto escrito, visual e interativo) – gênero infográfico - desigualdades sofridas por mulheres pretas;	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O material didático digital proposto neste trabalho surge como crítica a abordagem sobre questões de violência de gênero e a representação do feminino no material DOM do 8º ano, utilizado por alunos da cidade de Capivari e Monte Mor. Além disso, a proposta de se trabalhar com a arte, com enunciados artísticos de Tarsila do Amaral, é um projeto de imersão em uma

prática situada, uma vez que entra em tensão a cultura dos alunos com outras culturas, retirando parte das hierarquias que separam o canônico do popular, na intenção de se retirar a diferença entre o *nós* e o *eles*, construindo o olhar de que a arte de Tarsila é sobre os Brasis, diferente, carnavalizado e multissemiótico. O confronto de culturas, de lugares sócio-históricos singulares, e as valorações axiológicas se ampliam no jogo dos sentidos ao se cotejar outros enunciados de outras culturas, como com os da mexicana Frida Kahlo. A leitura e compreensão da realidade se expande para uma visão social de América Latina, de lugares distintos, mas marcados pela submissão e opressão colonial que situam Brasil e México como países à margem. Tais leituras se tensionam por serem visões de mundo de mulheres que retrataram suas realidades e identidades de formas únicas, carregadas de suas vozes sociais que permitiram trabalharmos com outras vozes, deslocadas no tempo.

Podemos afirmar que tais atividades não são destinadas apenas a avaliação quantitativa de aprendizagem, mas, como prática aberta, servem a um ensino crítico e situado, permitindo que a pedagogia dos multiletramentos adentrem o espaço de aula. O material conta com atividades de análise linguística, constituídas por práticas de análises multimodais em que os enunciados abordam a variedade linguística, aproximando-se de conceitos de uma gramática voltada a produção discursiva, em que as estratégias discursivas organizam os textos em uma situação comunicativa, se ligando ao tecido social e ao reflexo histórico com que os sujeitos interagem e constroem a compreensão das estruturas da língua em uso (CUNHA; TAVARES, 2016).

Além de atividades de leitura e análise linguística, temos atividades de escrita e produção de textos, com foco em produções de gêneros do discurso na esfera digital para permitir que os alunos explorem recursos, criem domínio e expressem-se por múltiplas linguagens. É o caso da atividade de produção de *vlogs* para a plataforma YouTube. Tal proposta, para além da ótica capitalista de consumo no uso da plataforma, visa demonstrar como inúmeros grupos sociais entram em contato, com seus discursos e ideologias nos vídeos, e que a escola pode e deve contribuir para que alunos-sujeitos se insiram nessa nova interação social dotados de letramentos e criticidade ao analisarem os discursos que recebem e os conteúdos que produzem.

No outro sentido, ainda pensando questões do mundo do trabalho, das novas profissões, como *streamers*, *youtubers* e *vloggers*, e conforme a nova mentalidade 2.0, que traz “novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo” (ROJO, 2013, p. 188), a escola não pode ignorar as mudanças trazidas pelas tecnologias, cabendo dotar-se de novos saberes e ferramentas que, a partir de um viés histórico, social, político e ideológico, possibilitem agir e

transformar a realidade dos alunos, inclusive preparando-os para o contexto social, cada vez mais fluído e digital, seja para o trabalho, para as relações de consumo ou relações sociais.

Esses conjuntos de atividades constituem o protótipo didático que, potencialmente, pode auxiliar no trabalho tanto com multiletramentos digitais quanto letramentos (críticos e sociais), possibilitando não só a formação de um aluno produtor ativo de artefatos digitais e bens na sociedade digital, mas que busca a constituição de um sujeito crítico às questões de multiplicidade cultural, como um questionador de discursos que hierarquizam os corpos e tentam limitar compreensões que fazemos de nós e do outro.

6 PENSANDO UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA: O MDDI “AS ASAS QUE EU QUERO!” NA COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS

Questões sobre identidade de gênero e assuntos relacionados à sexualidade, ao serem abordados em sala de aula, não versam apenas sobre a construção identitária de adolescentes e crianças, mas expõem a luta contra a discriminação, a violência e a exclusão feitas dentro e fora do espaço escolar (LOURO, 2017). Como já dito, o currículo escolar, impõe a escola, como um espaço social, a reprodução de discursos sociais de dominação de grupos e sujeitos sociais, portanto, romper com tal pressuposto implica “recolocar o debate no campo social” considerando que “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”, inclusive as relações sociais que “constroem as identidades de gênero” (LOURO, 2017, p. 26), ou seja, a identidade de gênero, bem como a sexualidade, a raça e a classe são debates importantes de se fazer nos espaços escolares, pois, estes espaços têm potencial de ressignificar ideologias.

Desse modo, não há neutralidade ao se fazer escolhas por determinados materiais didáticos e poucos são aqueles professores de língua que atentam aos discursos machistas e sexistas ecoados dos gêneros discursivos presentes nos diversos livros didáticos que utilizam como suporte em suas aulas, uma vez que muitos são levados a adequar o material aos conteúdos programáticos, não tentando oportunidades de adequar o material às necessidades locais e turmas.

Posto isto, há algumas escolhas de tratamento didático que estão associadas às concepções de mundo e posicionamentos preconceituosos que os próprios professores possuem. O preconceito, ao entrar em embate com enunciados do outro, silencia as vozes sociais e o próprio sujeito produtor dessas vozes. Como vemos, essas são práticas pedagógicas que também funcionam como controle e que têm consequências na construção das identidades de gênero e na concepção social da sexualidade de alunos-sujeitos.

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis (LOURO, 2017, p. 146).

Conforme o argumento de Louro (2017), o espaço escolar deve acolher as diferenças, ou seja, se entendermos que a identidade é formada na e pela linguagem, devemos conceber práticas pedagógicas que tratem as questões de gênero e das sexualidades como inerentes às

construções identitárias dos sujeitos, inclusive pelos discursos vinculados no ambiente escolar. Tratar os feminismos a partir da construção social das identidades, por meio de enunciados artísticos e multimidiáticos, converge à adoção de práticas de letramentos em face a multiplicidade social e não tratadas apenas em questões binárias. Busca-se, com os temas tratados do MDDI *As asas que eu quero!*, fugir da dicotomia discursiva com a presença de multiplicidade e multimodalidades que ampliam as formas de ser, de se referenciar e de se representar (LOURO, 2017).

O material didático digital interativo (MDDI) *As asas que eu quero!* tem a finalidade de romper com estereótipos sexistas, portanto, trata em seus enunciados questões feministas por uma visão dialógica da linguagem. Pois, os textos, entendidos como enunciados verbovocosuais, permitem um ensino de língua contextualizada a interação entre interlocutores e a compreensão de uma forma linguística se dá tanto pelo fenômeno de língua como por suas valorações sociais assumidas e determinadas pelos limites do enunciado.

A abordagem de temas como identidade de gênero, classe e raça foge dos estereótipos e pauta-se no diálogo, rechaçando o artificialismo de alguns materiais didáticos ao tratar desses temas. A relação entre questões identitárias e o discurso busca acolher a diferença como a base para a construção do ensino-aprendizagem. A proposta não se apresenta como uma novidade, nem como um trabalho iluminado, visto que inúmeros bons trabalhos já foram desenvolvidos com enfoque no ensino de português como língua estrangeira ou no ensino de literatura tratando questões de identidade de gênero e sexualidade, ou em materiais didáticos dedicados a outras disciplinas do currículo na tentativa de reformularem os discursos sobre feminismos. Trabalhos feitos inclusive no ProfLetras, que partiram da criação de protótipos para se debater questões sobre raça ou violência de gênero na sociedade. E com essas vozes, como resposta, apresentamos um material didático pensado ao grupo de alunos-sujeitos integrantes da pesquisa, concebido dentro da pedagogia dos novos multiletramentos, para propor questionamentos sobre o machismo e a cultura do patriarcado a partir dos feminismos – essa finalidade toma o letramento como um evento social, voltado à criticidade e a transformar realidades.

Desse ponto, partindo da interação entre professor-pesquisador e alunos com os enunciados, temos uma prática de ensino que pensa a língua na constituição dos sujeitos sociais, como resultado da interação socioideológica, historicamente situada (VOLOCHÍNOV, 2013). Desse modo, a função do professor passa de um orientador, ou até mesmo de um transmissor de saberes e valores (FREIRE, 2000), para o lugar de um educador mediador, que problematiza questões em eventos de letramentos, produzindo uma prática de ensino em que o educador “se

encontre dialogicamente com os educandos” (FREIRE, 2000, p. 45). É a essa mediação problematizadora que buscou-se atender com o MDDI, pensando um trabalho mediado por protótipos que favorecem a propostas colaborativas, investigativas, multissemióticas e hipermidiáticas, o diálogo entre culturas, identidades, sujeitos e seus discursos na compreensão de nosso lugar social.

6.1 “Quem tem medo dos feminismos?” – um olhar carnavalizado sobre as obras do protótipo de ensino

Para ampliar as possibilidades da concretização das práticas pedagógicas na sala de aula, criamos um material didático digital e interativo que apresenta a alunas e alunos o diálogo entre as diferentes culturas e linguagens representadas nos enunciados e discursos de mulheres das Américas. A proposta busca um ensino de língua portuguesa que trabalhe gramática, compreensão de gêneros do discurso e produção de textos de modo contextualizado ao uso das *hipermídias* e que se construa sentidos entorno dos feminismos e das lutas feministas na dissolução de pensamentos, falas e ações machistas.

O material didático digital de ensino de língua portuguesa, intitulado *As asas que eu quero!*, foi produzido no âmbito do ProfLetras, é um PDF-navegável interativo com 39 páginas, organizado em três Unidades Temáticas. O material didático contém atividades elaboradas para aula de Língua Portuguesa compostas por textos escritos, imagens e vídeos, entre outros recursos que atendem ao que propõe a pedagogia dos multiletramentos, e todas as questões nele propostas são focadas em diversos objetos e eixos de ensino da língua materna. Sua grande novidade é o olhar sobre a arte, que a partir da verbivocovisualidade e conceitos de Carnavalização, sustentam as análises e escolhas de cada enunciado abordado pelo MDDI *As asas que eu quero!*

Nas três unidades do material didático interativo há a presença de enunciados pictóricos como entrada e discussão sobre temas sociais, os enunciados de Tarsila do Amaral – “A Negra” (1923), “Maternidade” (1932) e “Operários” (1933) –, em cotejo com outros enunciados pautam parte das atividades e discussões. A outra parte, que coteja e responde outros enunciados, são as obras de Frida Kahlo – “Umas facadinhas de nada” (1935), “Mi Nana y Yo” (1937), “As duas Fridas” (1939) e “O veado ferido” (1946). Essas obras foram escolhidas pelo seu potencial verbivocovisual, que alinhado a características multimodais, hipermidiáticas e interativas abrem um novo leque de possibilidades de ensino e aprendizagem que permite ao contexto escolar um universo de práticas sociais muitas vezes silenciado. De acordo com Rojo (2013),

as multimodalidades e multisemioses dentro da interação hipermidiática configuram a pedagogia dos multiletramentos, que atamos a pressupostos feministas, corporificados no diálogo entre os enunciados e vozes sociais, com a finalidade de uma pedagogia antissexista (não-sexista).

A primeira unidade centra-se no diálogo entre as obras “A Negra” (Tarsila do Amaral, 1923) e “Mi nana y yo” (Frida Kahlo, 1937). O cotejo parte de um olhar carnavalizado sobre as multisemioses, pois, considera-se as cores, posições, representações e traços como tom emotivo-volitivo das autoras-criadoras em semiotizar suas visões sobre a mulher explorada. Os corpos de ambas, em suas formas disformes, são analisados e aproximados a partir do conceito de corpo grotesco, oriundo do Carnaval, em que Bakhtin (2008) aborda as características de diálogo do corpo com mundo, bem como a ponta as fugas e a negação ao cânone, as representações clássicas dos corpos. Essa unidade abre com uma fusão entre as duas “Nanas”, que não pretende torná-las únicas, mas demonstrar suas singularidades, instabilidades que referem às diferenças de exploração sobre os sujeitos e os corpos em diferentes culturas.

Para Bakhtin (2008), a cultura popular apresenta sua totalidade cômica em forma de protesto e as estéticas antropofágica de Tarsila e surrealista de Frida assumem contornos de estéticas carnavalizadas ao construir-se por representações grotescas como formas de violação brutal às formas e proporções “naturais”, que não apenas rompem com o clássico, como trazem valor axiológico de protesto, de repúdio as explorações das mulheres representadas. Ainda em Bakhtin (2008, p. 31), o grotesco refere-se a “tudo o que se aparta sensivelmente das regras estéticas correntes, tudo que contém um elemento corporal e material nitidamente marcado e exagerado”. Assim, os seios exagerados, os lábios disformes e as mãos e pés gigantes de “A Negra” e “Mi Nana y yo” assumem formas críticas sobre esses corpos, além de apresentar aos alunos-sujeitos outra forma de ser, que foge dos padrões clássicos sobre o corpo feminino.

Vale ressaltar que a imagem feminina é ambivalente: reaproxima da terra e dá a morte a tudo que é velho e acabado, mas nesse processo, a mulher é detentora do ventre, o princípio básico da vida. Nesse contexto, as imagens das mulheres se fundem a paisagem, seja pela “A Negra” conectada ao chão/raiz por seus pés gigantes, ou pelas ramificações no seio da “Nana” (“Mi Nana y yo”) que lembram raízes. Tais características são próprias da formação do corpo grotesco, como explica Bakhtin (2008, p. 244): é “difícil por vezes traçar uma fronteira precisa entre elas, de tal forma estão orgânica e essencialmente ligadas”. Desse modo, as figuras são integradas à paisagem como estágio dos seres (naturais), enraizadas ao chão ou misturadas aos elementos naturais (PAULA; SOUZA, 2019). A ambivalência da gravidez na imagem da velha grávida como símbolo de morte e vida (BAKHTIN, 2008) nos dois enunciados é ressignificada,

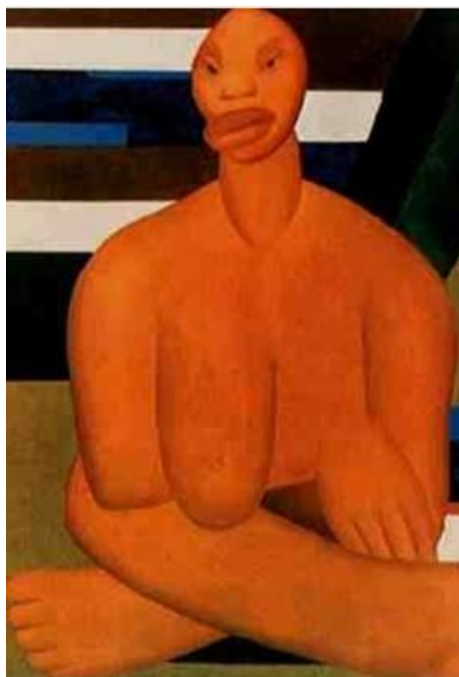
pois, está-se enunciando apenas a vida, pelos seios grandes e flácidos. As autoras-criadoras semiotizaram não o útero que gera, mas o leite que alimenta e sustenta todo um povo e nação em representações que convergem ao sentido de exploração que o de maternidade. Essas aproximações não são casuais, as paisagens que compõem os próprios seres trazem o tom emotivo-volitivo de semiotizar a exploração das mulheres nas duas sociedades, no México de Frida Kahlo e no Brasil de Tarsila do Amaral.

A exploração da mulher indígena, que como vemos sustenta a própria Frida Kahlo, transformada em um bebê gigante e semiotizada como sua nação, é o signo ideológico que permite cotejar a obra com a de Tarsila, pois, temos “A Negra” semiotizando o processo de exploração das mulheres na representação da exploração das africanas em nosso país. Os seios são semioses da exploração sexual e da servidão das amas de leite, que nutriram (e nutrem) as sociedades que as exploram.

Toda essa análise ganha mais força com a frase de Sojourner Truth, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres negras estadunidenses: “*E eu, não sou uma mulher*”. A frase de Sojourner é mais um enunciado que encontra respostas nas obras de Tarsila e Frida e suas representações do corpo das mulheres exploradas. Assim, a capa de abertura da Unidade 1 propõe questionar lugares sociais e visões de mundo, traz enunciados de diversas semioses, inclusive de outras culturas, para que os alunos-sujeitos reflitam sobre o que é ser uma mulher e quem tem o direito de ser mulher em uma sociedade que explora e/ou escraviza.

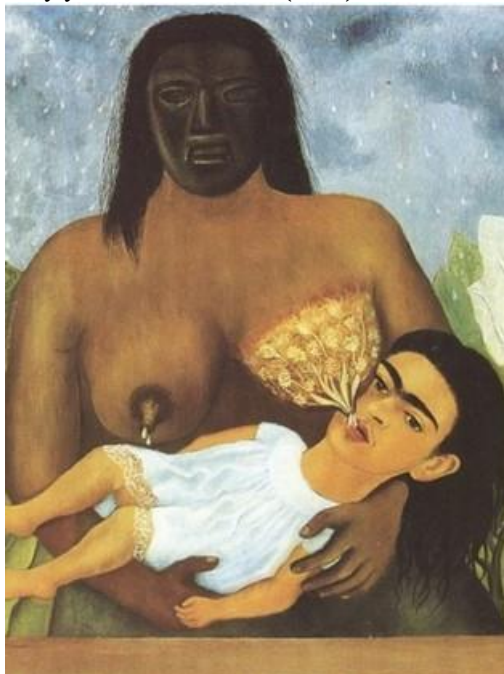
A capa já é uma atividade, pois, espera-se que do cotejar as duas telas e a frase sejam discutidos o corpo da mulher negra e da mulher indígena e os lugares que essas mulheres ocupam em culturas patriarcais marcadas por processos coloniais, como o Brasil, o México e os Estados Unidos. Ou seja, busca-se constituir pelos signos da escravidão, da servidão e da exploração a formação dessas nações, que se nutriram e se nutrem da exploração das mulheres, em especial das negras e indígenas, ou seja, de mulheres que foram subalternizadas e escravizadas (KILOMBA, 2019).

Figura 3 – “A Negra”, de Tarsila do Amaral (1923) - óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm



Fonte: Enciclopédia Itaú.

Figura 4 – “Mi nana y yo”, de Frida Kahlo (1937) - óleo sobre tela, 35 cm x 39 cm



Fonte: Enciclopédia Itaú.

A Unidade 1, “*E eu, não sou uma mulher*”, focaliza a questão da raça e identidade de gênero. Nela contamos histórias de mulheres negras brasileiras, como Carolina Maria de Jesus, e o início de sua produção artístico-literário na cidade de São Paulo. Nesses trechos temos o

retrato do Brasil da década de 1950 em suas vulnerabilidades e desigualdades expostas no diário *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, livro mais famoso, mas não único, da escritora brasileira. A unidade ainda abre a oportunidade de se trabalhar com gênero do discurso “diário” na leitura e produção, na representação mais estável do texto em cotejo com outros diários de mulheres e meninas. Assim, a produção artístico-literária de Carolina nos apoia a questionar, por meio do diálogo com outros enunciados hipermidiáticos, o lugar de fala da mulher negra na sociedade e dentro do feminismo. “*E eu, não sou uma mulher*”, por meio dos hiperlinks, enunciados e das análises, busca, no todo de sua unidade, questionar não só o que é ser mulher, mas o que é ser homem e como essas noções de identidade se complexificam frente ao ser negra/negro, traçando desde o início a questão da multiplicidade de identidades e lugares que constituem o que somos.

Esses lugares são questionados, ainda, por outras vozes sociais e discursos que tensionam a discussão e trazem novos olhares, mais contemporâneos, como é o caso da socióloga Lélia Gonzalez e da filósofa Djamila Ribeiro, que são vozes que dialogam com Carolina Maria, com “A Negra” e com *youtubers* negras, como Gabi Oliveira, construindo uma visão sócio-histórica em mudança do que é ser negra em nossa sociedade. A importância do debate torna-se vital, porque como vimos, as escolas que permitiram campo a esta pesquisa possuem grandes grupos formados por pessoas negras, ou seja, a questão racial é uma questão forte nesses contextos escolares. E mesmo que não fosse este o contexto, a discussão se faz pertinente, pois, o racismo ainda entranha as estruturas de poder e as relações sociais.

Outro ponto de discussão e trabalho é a análise da foto feita do encontro icônico de Carolina Maria de Jesus com Clarice Lispector. Essa foto é o próprio enunciado e permite ao professor ou professora tratar de aspectos literários sobre as duas grandes escritoras. Muitos dos textos trazem a discussão sobre sexismo e racismo e como eles se entrelaçam nas relações sociais (SAFFIOTI, 2004), caso da referida foto e como essa foto e o encontro são descritos na biografia de Clarice Lispector – nas passagens, escritas por um homem branco e estadunidense, ficam materializadas a visão que ele tem sobre as duas escritoras, atravessada fortemente pelo racismo, mas também pelo machismo e por questões de classe social –, tal discussão torna a unidade cíclica, em um retorno às vozes sociais da “A Negra” e “Mi nana y yo” e a voz social de todas as mulheres negras que questionam essas visões sobre o que é ser mulher.

Desse princípio, propomos e criamos um diálogo feminista sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que se aprofunda sobre outras temáticas nas Unidades 2 e 3, mostrando a multiplicidade do tema e do pensamento feminista, que não se restringe em colocar mulheres contra homens, como querem aqueles que sustentam ideais machistas, racistas

e classistas, mas que visa questionar e desierarquizar a cultura patriarcal. Vale ressaltar que não só os sujeitos sociais Frida Kahlo e Tarsila do Amaral permitem os debates, mas também suas produções artísticas, seus enunciados e as diferentes vozes sociais que permitem o diálogo com outros sujeitos, enunciados e vozes em cada unidade.

A Unidade 2, “*Liberdade é pouco...*”, parte da frase de Clarice Lispector e busca outros enunciados como elo para falar sobre liberdade, papéis de gênero e violência de gênero. Assim, essa unidade propõe olhar sobre os papéis de gênero, a liberdade das identidades sexuais e de gênero, o corpo feminino e a violência de gênero, discursos que partem da obra “O veado ferido”, de Frida Kahlo. O enunciado verbivocovisual novamente é trazido de um olhar carnavalizado sobre esse eu-outro animalesco criado por Frida Kahlo para falar de suas dores singulares e coletivas de ser mulher. O grotesco, nesse enunciado, se faz presente nas partes do corpo humano fundidas ao corpo animal, com sentidos novos, o rosto de Frida se funde a partes do veado e confundem e representam outras partes constitutivas desse eu-outro, novo e ressignificado, que não é mais o sujeito Frida. Essa análise é guiada pelo pensamento de Bakhtin (2008), que nos diz:

As formas da cabeça, das orelhas e também do nariz, só tomam caráter grotesco, quando se transformam em figuras de animais ou coisas. Esse só se interessa pelos olhos arregalados [...], pois interessasse por tudo que sai, ultrapassa o corpo, tudo o que procura escapar-lhe. [...] Além disso, os olhos arregalados interessam ao grotesco, porque atestam uma tensão puramente corporal. O rosto grotesco se resume afinal em uma boca escancarada, e todo o resto só serve para emoldurar essa boca, esse abismo corporal escancarado e devorador (BAKHTIN, 2008, p. 277).

O eu-outro de Frida traz vozes sociais íntimas marcadas pela dor física, resultante de um terrível acidente sofrido pela pintora, entrelaçadas pelas dores emocionais vividas por ela, do relacionamento abusivo com Rivera a desejos inconclusos, como o da maternidade. Esse olhar íntimo se funde a outros elementos (o veado ferido por flechas dialoga com São Sebastião, imagem cristã da morte lenta e injusta), tais diálogos trazem discursos contemporâneos, a violência contra o eu-outro, do veado ferido, permite os alunos-sujeitos compreenderem questões sobre a violência sofrida pelos diferentes, pelas mulheres sujeitas as violências de gênero, ou por pessoas da comunidade LGBTTQi+⁴⁸ que sofrem com a homofobia ou transfobia.

⁴⁸ Termo que refere-se a sujeitos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e a outras identidades sexuais e de gênero.

Figura 5 – “O Veado Ferido”, de Frida Kahlo (1946) - óleo sobre tela, 30 cm x 22 cm



Fonte: GoogleArts.

Na unidade há o diálogo entre as produções de Frida Kahlo e Laerte Coutinho para tratarmos de questões ligadas às identidades de gênero e suas instabilidades. O diálogo entre a tirinha “Meire”, de Laerte (2017), e “As duas Fridas”, de Kahlo (1937), é frutífero e fortuito a debater a transexualidade e mobilidade das identidades de gênero, permitindo o enfretamento de pensamentos excludentes e violentos sobre mulheres e homens trans, bem como sobre as violências e exclusões enfrentadas pelas travestis. “As duas Fridas” não é uma obra sobre transexualidade, porém, posta em cotejo, nos permite discutir que nossas identidades não são fixas e como são construídas pela e na linguagem, o respeito e o direito de existir como diferente também o são.

O gênero do discurso *tirinha*, aqui não é tratado como pretexto para questões gramaticais, mas sim incorporado como um todo que parodia e traz por meio do riso a crítica à realidade social. O riso carnavalesco tem uma força positiva e regeneradora, Bakhtin (2008, p. 63) salienta que esse riso não é para ser entendido como advindo do humor trivial, mas que tem um imperativo ideológico, que é diametralmente oposto ao “tom sério exclusivo [que] caracteriza a cultura oficial”, assim o sentido de humor é outro, como no caso do enunciado-tirinha “Mafalda” (QUINO, 1981), que questiona os papéis de gênero que mulheres e homens são estimulados a desenvolver em nossa sociedade. O humor é crítico e visa desestabilizar, gerar desconforto pela linguagem e permitir aos alunos-sujeitos se questionarem sobre o que é um papel de gênero.

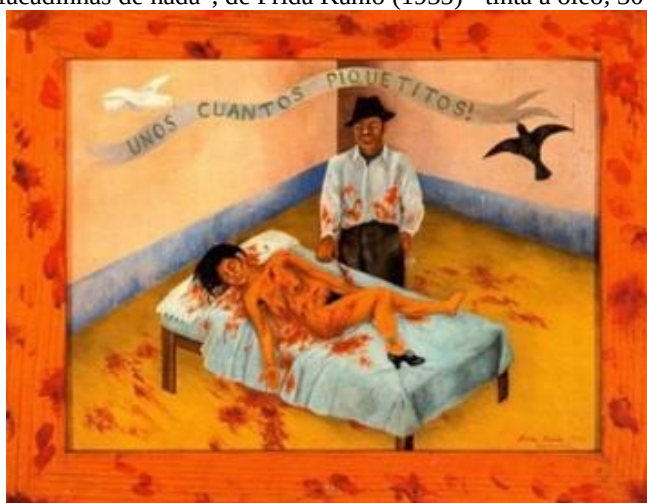
Figura 6 – "As duas Fridas", Frida Kahlo (1939) - tinta a óleo, 1,73 m x 1,73 m



Fonte: GoogleArts.

O debate nessa unidade se amplia a questões de violência de gênero, enunciados que dialogam com “Umas facadinhas de nada”, de Frida Kahlo (1937), que semiotiza a violência de gênero, expondo como esse tema está arraigado em sociedades patriarcais por discursos e atos machistas. No enunciado em questão, além do confronto de culturas, há novamente o riso, não como riso alegre, mas como protesto, como denúncia na representação verbal do título. Essa obra permite que os alunos-sujeitos confrontem os diferentes signos ideológicos que compõem o todo arquitetônico, a relação entre o verbal, o visual e o sonoro assumindo sentidos ideológicos ao se compreender a totalidade da obra, inclusive em relações dialógicas com outros enunciados.

Figura 7 – "Umas facadinhas de nada", de Frida Kahlo (1935) - tinta a óleo, 30 cm x 40 cm



Fonte: GoogleArts.

A Unidade 3 traz a importância dos lugares de fala e do empoderamento das mulheres, destacando-se o papel das ciências e da política para tal finalidade. Essa é única unidade que não parte de enunciados de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo, pois, optou-se por fotos da paquistanesa e ativista Malala Yusefzai e da política e socióloga Marielle Franco. Tal paralelo entre essas duas mulheres é feito para destacar suas trajetórias de luta, que enfrentaram sistemas patriarcais e sofreram violências na tentativa de silenciar suas vozes. A unidade busca na ciência e na política respaldo para que os alunos-sujeitos percebam seus potenciais transformadores das realidades sociais. Assim, a unidade trata da importância das ciências, da educação e da política para concretizar mudanças, visto que falar de ciência e política é necessário a meninas e meninos como forma de transformar suas vidas e pensamentos. Não se parte de abordagens utópicas, mas sim de abordagens que mostram os lugares em transformação pelas lutas das mulheres em suas amplas diferenças e frentes.

O ensejo de luta e resistência dá nome a Unidade 3, “*Não serei interrompida*”, frase do discurso de resistência feito por Marielle Franco na tribuna da Alerj em 08 de março de 2018, que debate os significados do Dia Internacional da Mulher⁴⁹.

Figura 8 – “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933) - óleo sobre tela, 150 cm x 230 cm



Fonte: Enciclopédia Itaú.

O Dia Internacional da Mulher é debatido a lume da obra “Operários” de Tarsila do Amaral, juntamente com diálogo entre poemas de Cora Coralina com *slams* de Thata Alves,

⁴⁹ FRANCO, M. Discurso na tribuna pelo dia 8 de Março, 2018. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/discvot.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2502/cd266fdef87ea5fc8325824a006d079d?OpenDocument>.

retratando o lugar da mulher no mundo do trabalho, além de abordar as diferentes funções sociais que expõe as mulheres a vulnerabilidades e desigualdades. Esse tema é explorado com os enunciados verbivocovisuais de “Mãe” e “Mãe autônoma”, de Cora Coralina e Thata Alves, respectivamente, e permitem estabelecer relações dialógicas além do tema, pois, extrapola-se as formas do poema no confronto com a poética sendo desenvolvida por outros modos, como no caso do *slam*. Esses dois textos ampliam seus sentidos a partir do cotejo com “Maternidade” (1932) de Tarsila do Amaral. Questiona-se o ser mãe e como as mulheres são levadas a esse papel social por construções discursivas que visam fixar essa identidade. O mito da maternidade, do amor materno (BADINTER, 1985) é trazido para a discussão para refletir como essa função impacta a vida de mulheres e meninas.

A maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina. Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas. A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, a a-normal por excelência (BADINTER, 1985, p. 9).

Essa amplitude permite que os alunos-sujeitos se expressem dentro da poética sobre as questões que atravessam o ser mulher com funções sociais marcadas pelas posições de mãe e de trabalhadora, e tende a romper com discursos que acusam as feministas de atentarem contra a maternidade, visto que essa não é uma função natural, não é um desígnio, mas uma escolha, e que o direito de escolha cabe somente às mulheres. Essas análises permitem o tratamento das outras funções, como a de ser pai – discussão que se aproxima da realidade dos que sofrem o abandono parental.

Figura 9 – "Maternidade", de Tarsila do Amaral (1938) - óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm



Fonte: Enciclopédia Itaú.

O material didático possui uma estrutura hipermidiática, sendo composto por hiperlinks, multisssemioses, sons, cores e fotografias, e possibilita que os alunos-sujeitos naveguem pela internet a partir da mediação do professor ou da professora durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos. Nessa proposta, o deslocar se dá pelos links, mas também pelos temas que enfocam diferentes aspectos de nossas identidades e colocam sempre a diferença como motor das discussões e produções. Os alunos-sujeitos são motivados a confrontar textos/enunciados que partem da sua cultura, como *vlogs*, no uso de aplicativos e programas digitais, e encontram-se com a cultura do outro, como o caso das obras de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo. O protótipo didático, além de analisar e comparar criticamente textos que circulam na internet, motiva os alunos-sujeitos a se posicionarem criticamente frente a questões que atravessam nossas relações sociais e incentiva que esses posicionamentos estejam presentes na produção de comentários para páginas virtuais, áudios e *vlogs*. Essa abordagem parte de não se “traçar limites absolutos para a cultura” (BAKHTIN, 1998, p. 7), pois, a compreensão de uma cultura só se é permitida pelo diálogo com outra, somente “no contracampo” (BAKHTIN, 1998, p. 7) é que se pode conceber uma compreensão responsiva. A finalidade de se conceber uma compreensão responsiva é pertinente tanto ao uso dos novos multiletramentos quanto a letramentos críticos, que tomem os pressupostos feministas na crítica à cultura patriarcal.

Por fim, o MDDI se preocupa em não isolar a leitura e a escrita de outras práticas discursivas, buscando a presença do outro e das diferentes vozes sociais em suas sequências

didáticas. E, se o currículo escolar tende a engessar a presença de novos letramentos, tal tentativa é incongruente com os avanços conquistados por grupos sociais que conseguiram implementar a representatividade de suas identidades múltiplas nas práticas de ensino. Com isso, afirma-se a intencionalidade de novos letramentos constituídos de regras e normas mais fluídas e menos formatadas, permitindo a dissolução das hierarquias e a descentralização da produção de saberes e salientando que as práticas de ensino de língua são também práticas sociais construtoras de identidades e diferenças.

6.2 “Abram as janelas, eu quero... Falar” – análises e engajamentos do material didático *“As asas que eu quero!”*

Após compreendermos as vozes que norteiam nosso protótipo, traremos os aspectos metodológicos e didáticos que formam cada sequência. O protótipo se divide por seções que abordam enunciados diferentes dentro de um eixo temático. A primeira unidade tem como objetivo refletir sobre o lugar das mulheres negras e indígenas em nossa sociedade, e como já referido, é intitulada *“E eu, não sou uma mulher”*, frase de Sojourner Truth que dialoga com os enunciados de Tarsila do Amaral em *“A Negra”* e de Frida Kahlo em *“Mi nana y yo”* e embasa as discussões sobre exploração e espaços sociais reconfigurados pelas lutas das mulheres negras. O foco também se dá pelo feminismo negro, apresentando ao feminismo o cerne de pluralidade, pois, múltiplas são as formas de ser mulher em nossas sociedades.

A segunda unidade objetiva refletir sobre questões de identidade de gênero, papéis de gênero e violência de gênero. Esses temas são abordados do cotejo entre enunciados verbivocovisuais dispostos na hipermídia. *“Liberdade é pouco”* é o título dessa unidade, que parte da frase Clarice Lispector para esboçar as identidades plurais e o direito de ser e existir essencial a todos.

Já a terceira unidade propõe trabalhar o reconhecimento político e a força da ciência nas mudanças sociais, na reconfiguração do lugar da mulher e na ressignificação dos papéis sociais. A discussão se inicia pelo discurso político e atravessa questões sobre maternidade e o lugar da mulher na sociedade de classes. O cotejo entre diferentes enunciados torna o tema híbrido, gerado a partir da interseção entre arte, vida e ciência, situando os discursos em busca de novas respostas e narrativas sobre ser mulher.

Abrimos o protótipo de ensino com as boas-vindas à professora e ao professor (Figura 10). De forma sucinta, é explicado que o trabalho com protótipos envolve o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) em sala de aula e a adoção de uma prática de ensino de

língua para uma nova mentalidade, em que os textos estão dispostos na hipermídia e que as formas de leitura serão diversas. Outro ponto é que o material é centrada em obras de arte de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo e, portanto, nosso olhar parte do dialogismo e da linguagem como verbivocovisual para pautar as discussões e leituras. Com isso, compete tratar as obras como textos/enunciados completos de sentidos. Assim, as obras abordadas não são apenas pretextos para um texto, mas são os próprios que encontraram outras respostas no material e fora dele.

Figura 10 – Capa e Apresentação do MDDI As asas que eu quero!



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em “*E eu, não sou uma mulher*”, se retira a frase que intitula a unidade do discurso da abolicionista Sojourner Truth com a finalidade de se questionar a quem olha as duas obras representadas na capa da Unidade 1. O jogo entre os enunciados e o afirmar/questionar o interlocutor já pauta o debate sobre o que é ser mulher, o que define uma mulher e quem define o que é ser mulher. Esse questionamento é originado da célebre frase de Simone de Beauvoir (2009, p. 9), “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, e busca contextualizar pelos dois objetos culturais, dispostos em culturas distintas, mas situado em sociedades marcadas pela ideologia patriarcal e colonialista, o quê e quem define a identidade de gênero.

O questionamento já desloca os alunos-sujeitos de um lugar estável, com pressupostos de que nos fazemos como homem ou mulher dentro de uma comunidade linguística, dos valores ideológicos condicionados aos nomes, aos gestos, a tudo que é sógnico. E que esse fazer é histórico e situado. Os dois enunciados, ao serem abordados como de culturas diferentes,

permitem não só aproximação e compreensão da formação das Américas, mas que ser mulher ou homem passa por processos de opressão e submissão dos sujeitos diante de relações de poder.

Outra articulação de sentido é do cotejo com o discurso de Sojourner Truth, abolicionista estadunidense que defendia os direitos das mulheres negras nos Estados Unidos, por expor que ser mulher, negra/negro, indígena é ser diferente e que a matriz que tenta fixar e homogeneizar as identidades é a matriz branca-homem-colonizador. Com isso, se inicia na primeira unidade o princípio de deslocamento, de sair de nossa cultura para compreender outras e, nesse diálogo, os alunos devem retornar questionando os posicionamentos sociais que ainda são vigentes sobre a mulher e raça/cor e como alguns preconceitos persistem em forma de racismo estrutural.

As duas mulheres retratadas, “A Negra” (1923) e “Mi nana y yo” (1937) (Figura 11), obras de momentos distintos, de vozes autorais distintas e de lugares distintos, são trazidas aos alunos-sujeitos como cotejo entre culturas, ou seja, as obras servem a um exercício além do intertextual, pois, cotejar passa pelos elementos que levam os enunciados a assumirem sentidos para fora de seus limites. A compreensão responsiva e ativa dos dois enunciados se constitui do cotejo, dos elementos que estabelecem relação e que assumem sentidos novos na interação discursiva. Tais elementos são verbais, visuais e sonoros e revestidos de valores ideológicos, logo, o cotejo expõe alguns valores semelhantes, enquanto outros assumem sentidos singulares. Nesse caso, por exemplo, a máscara pré-colombiana em “Mi nana y yo” é um traço distintivo da “A Negra”, traço que tanto esconde a identidade da “Nana”, quanto afirma seu lugar como indígena subalternizada e explorada pelo senhor. O professor ou a professora pode trazer essas outras leituras, se deter em aspectos comuns e distintivos no cotejo, pois, o protótipo é aberto a intervenção e adaptação.

A ação de cotejar feita pelos alunos-sujeitos não só traz compreensão do lugar da mulher negra nas sociedades coloniais, como traça a historicidade desse lugar social, no sentido de não mais restrito ao de escrava, empregada doméstica ou babá, mas pelo diálogo com outros enunciados presentes na Unidade 1, busca-se desconstruir a mulher negra como subalternizada, pois, com suas lutas são hoje filósofas, sociólogas, escritoras, cientistas. Nesse sentido, a frase icônica de Sojourner Truth, “*E Eu, não sou uma mulher*”, que atravessa toda a Unidade 1, reforçando o questionamento de Sojourner às nossas sociedades patriarcais e coloniais sobre os lugares sociais das mulheres, em especial, das mulheres negras, encontra respostas em enunciados de Djamila Ribeiro, Gabi Oliveira, Jaqueline Gonçalves, Vera Lúcia de Jesus e Zezé Mota, mulheres negras que usaram suas vozes sociais na construção de seus lugares sociais (Figura 12).

Figura 11 – “E eu, não sou uma mulher?” (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 12 – “E eu, não sou uma mulher?” (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O protótipo é composto por seções didáticas que se repetem nas três unidades, como é o caso da seção *Arte e vida*, que parte da relação entre arte e vida na produção de sentidos. A intenção é mediar a interação dos alunos-sujeitos com as obras, feita por hiperlinks que direcionam os alunos do PDF-navegável aos museus e espaços on-line em que as obras se encontram. Essa seção se repete nas Unidades 1 e 2 e, em especial, na Unidade 2 há o hiperlink que direciona os alunos ao Museu La Casa Azul – museu de Frida Kahlo que possui um *tour*

virtual pelos espaços íntimos, pertences e obras da artista mexicana. Na Unidade 1, o hiperlink direciona ao site de Tarsila, que contém todo seu acervo e textos sobre a vida da pintora capivariana.

Tal seção se subdivide no item *Vamos Conversar*, onde há questões de interação pautada no questionamento e cotejo entre os traços estilísticos de cada enunciado na construção dos sentidos. As discussões, mediadas pelo professor ou pela professora, podem ser feitas na melhor organização do espaço de sala, respeitando o direito e o momento de fala, cuidando para que apontamentos machistas, sexistas e racistas não ganhem força (Figura 13). Essa seção se repete na Unidade 2, “*Liberdade é pouco*”, em que a discussão se centra nas obras de Frida Kahlo. O cotejo pauta-se pelo enunciado “O veado ferido”, de Frida Kahlo (1946) e pela frase de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco, o que quero ainda não tem nome”, para abordar questões sobre papéis de gênero e as violências sofridas por mulheres em nossa sociedade (Figura 14). Vale salientar que essas duas unidades permitem que a relação corpo carnavalizado-discurso-imagem anuncie uma nova maneira de interpretar os corpos femininos e suas representações padronizadas na mídia, esse debate é relevante para expor as imagens que estigmatizam a mulher e naturalizam as violências de gênero.

Figura 13 – Seção Arte e vida (Unidade 1)

É Eu, não sou uma mulher?

A frase que abre a seção 1 é da mulher negra e abolicionista norte americana Sojourner Truth, proferida na Convenção de Mulheres ("Woman's Convention") em Akron, Ohio, em 1851. O discurso de Sojourner "Eu não sou uma mulher?" retrata das diferenças entre mulheres brancas e negras, naquele contexto, mulheres lutas e escravizadas pelo sistema. Neste sentido, que nesta seção veremos as representações do feminismo negro, e entenderemos que todas (e todos) lutamos por direitos, mas que cada um parte de um lugar. **SÓCIAL** Vamos, então, começar a trabalhar com a língua portuguesa a partir de obras artísticas e intelectuais produzidas por diferentes mulheres, para pensarmos sobre questões como igualdade, direitos, questões raciais, e tentarmos entender como podemos construir uma sociedade justa a todas e todos!

Arte e vida

AS OBRAS QUE ABREM NOSSO CAPÍTULO, SÃO "A NEGRA" DE TARSILA DO AMARAL E "MI NANA Y YO" DE FRIDA KAHLO, E FORAM TRAZIDAS PARA CONTEXTUALIZAR A FALA "E EU, NÃO SOU UMA MULHER?" DE SOJOURNER TRUTH. **ACESSE O LINK** PARA SABER E LER, NA ÍNTEGRA A TRADIÇÃO DO DISCURSO DE EQUITADE DE SOJOURNER, PROFERIDO EM 1851, ÉPOCA QUE AS MULHERES, PRINCIPALMENTE, AS MULHERES NEGRAS, NÃO TINHAM MUITOS DIREITOS, NEM ESPAÇO DE FALA.

VAMOS CONVERSAR

- COMO VOCÊ DESCREVERIA AS MULHERES RETRATADAS NAS DUAS TELAS?
- EXISTEM SEMELHANÇAS ENTRE ELAS? QUAIS?
- QUE ELEMENTOS PERMITEM RELACIONAR A OBRA DA BRASILEIRA TARSILA DO AMARAL, COM A OBRA DA MEXICANA FRIDA KAHLO?
- EXPLIQUE COMO FALA DA ABOLICIONISTA SOJOURNER TRUTH SE RELACIONA COM AS DUAS OBRAS?
- QUAL A COR DAS MULHERES RETRATADAS? QUE LUGAR SOCIAL VOCÊ ACHA QUE ELAS OCUPAVAM?

Vamos debater e pesquisar, para embasar nossas reflexões. Aproveite os links, para visitar os museus online em que as obras se encontram.

À NEGRA, AMARAL, TARSILA, 1925, ÓLEO SOBRE TELA, 100 CM X 80 CM

MI NANA Y YO, KAHLO, FRIDA, 1937, ÓLEO SOBRE TELA, 35 CM X 25 CM

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 14 – Seção Arte e vida (Unidade 2)

Liberdade é pouco...

A obra que abre nossa unidade é da escritora Chrys Laperon. Chrys Laperon, escritora de origem polaca nascida na França, migrou para o Brasil ainda criança, aos 7 anos de idade, se estabelecendo com a família primeiramente em Minas e depois em Recife. A literatura de Chrys constrói personagens extremamente interessantes, que não cabem em um papel só, e lutam nos papéis de muitas profissões, muitas de suas personagens ressaltadas com a liberdade, com o conceito humano, são figuras importantes da literatura brasileira. Chrys se inspira, não para temas de desigualdade social, em personagens importantes e de grande complexidade, como em *A Hora da Estrela* (1977) ou em *A Princesa capota G. B.* (1994). Surge de um novo gênero de literatura de mulheres feministas, um mundo, ideias e personagens favorecem no diálogo e percebemos o que é a liberdade e como podemos alcançá-la.

Arte e vida

A OBRA QUE ABRE NOSSO CAPÍTULO, É UMA PINTURA A ÓLEO DA ARTISTA MEXICANA FRIDA KAHLO CRIADA EM 1946. TAMBÉM É CONHECIDA COMO O VÍDEO. NESTA OBRA, FRIDA KAHLO COMPARTELA SUA DURAVIDA DOR FÍSICA E EMOCIONAL COM SEU PÚBLICO, COMO ELA FEZ DURANTE TODA A SUA OBRA ARTÍSTICA. ESTA PINTURA EM PARTICULAR FOI CRIADA NO FINAL DA VIDA DE KAHLO. QUANDO SUA SAÚDE ESTAVA EM AGUENTANDO DECLÍNIO, KAHLO COMBINA SÍMBOLOS PRÉ-COLOMBIANOS, MISTÉRIOS E CRENÇAS PARA EXPRESSAR SEU AMPLO ESPECTRO DE INFLUÊNCIAS E CRENÇAS.

VAMOS CONVERSAR

- VOCÊ JÁ CONHECE ALGUMA OBRA DE FRIDA KAHLO?
- A PINTURA MEXICANA TEM UM DESEMPENHO POR SEUS CONTEÚDOS E SUAS FORMAS EXPRESSIVAS, VOCÊ SABE QUE ELA SABIA PINTAR?
- EM "O VÍDEO", POR QUE A PINTURA RETORNOU SEU PÚBLICO COMO O ÚNICO DO DEBATE?
- QUAIS ELEMENTOS MEXICANOS E EUROPEUS?
- POR QUEM MISTURAS, VOCÊ SABE QUE FRIDA KAHLO COMBINA SÍMBOLOS PRÉ-COLOMBIANOS, MISTÉRIOS E CRENÇAS PARA EXPRESSAR SEU AMPLO ESPECTRO DE INFLUÊNCIAS E CRENÇAS?

FRIDA KAHLO E O MUNDO DE SUAS CRENÇAS, EM 1946

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outras obras vão surgindo em diálogo com outros textos à medida que as atividades são abordadas. As duas obras na Unidade 1 por si só já aproximam as mulheres de grande parte do continente americano e servem tanto para introduzir as sequências que virão, quanto para promover um debate onde as participantes devem expressar suas opiniões. Vale ressaltar que, como sugestão, a/o professora/professor pode abordar as questões de língua estrangeira, no caso trazendo para discussão o que a palavra “nana” representaria em português. Nesse ponto, o diálogo entre enunciados favorece a compreensão da outra língua, dispensando uma tradução literal do termo, motivando os alunos a explorarem a construção de sentidos a partir das discussões e do cotejo das obras.

As questões da seção *Vamos Conversar* são sugestões (Figura 14), o professor ou a professora pode fazer outras perguntas que achar pertinente ao momento e ao grupo de alunos. Nessa parte, pode-se explorar o que cada aluno conhece sobre arte, sobre Tarsila do Amaral, sobre Frida Kahlo, quais as representações possuem e, sobretudo, os conhecimentos prévios sobre feminismos.

A análise do MDDI *As asas que eu quero!*, retomando à tabela descritora das sequências (Tabela 2), situa a proposta no conceito de multiletramentos, pois, há variedade de gêneros que envolvem múltiplas linguagens e semioses. Além disso, busca caracterizar a pluralidade e multiplicidade cultural mediante posicionamentos distintos que são trazidos nas discussões e

nas propostas de cotejamento entre os enunciados selecionados. Apesar da proposta de MDDI não ter sido elaborada junto aos alunos, cada sequência didática convoca os alunos-sujeitos a saírem de seus lugares sociais e olharem enunciados de outras culturas para uma compreensão responsiva dos temas. Considera-se que na construção da discussão e dos sentidos a coletividade e a colaboração são valorizadas, por vídeos e textos complementares que funcionam tanto como ampliação dos temas quanto tutorial sobre o uso das tecnologias, por fim, cabe ao professor ou professora abordar cada tema da melhor maneira, adaptando-o de acordo com as necessidades das turmas e escolas.

O MDDI *As asas que eu quero!* foi elaborado para rodar em *notebooks*, computadores e celulares *smartphones* e há o constate contato por *hyperlinks* dentro da hipermídia (Figura 15). Os *hyperlinks* são navegáveis e aparecem no protótipo ou por símbolos das redes sociais (Facebook, Google, Twitter, YouTube) ou por partes destacáveis dos textos. Eles direcionam os alunos-sujeitos a outras páginas, vídeos e textos dispostos na internet, esses conteúdos estabelecem ou diálogo com o tema ou explicações mais aprofundadas sobre um termo. Esse deslocamento é próprio do protótipo de ensino que, de acordo com os objetivos formativos da pedagogia dos multiletramentos, devem favorecer ao aluno-sujeito condições para tornar-se um (a) **usuário(a) funcional**, ou seja, condições para que os alunos tenham competência técnica e o conhecimento prático sobre o que é proposto para que eles possam tornar-se **criadores de sentidos** ao entender como se operam os diversos tipos de textos e tecnologias na produção de sua compreensão (Figura 15). Todas as sequências favorecem esse deslocamento, mas o item *A gente começa assim* aborda as biografias de Tarsila do Amaral, Frida Kahlo e Marielle Franco por hiperlinks que complementam o diálogo sobre a vida e obra e termos que comumente são ligados a essas importantes mulheres.

Falando um pouco mais, o item *A gente começa assim* na Unidade 1 traz a biografia de Tarsila do Amaral, mulher de família abastada, nascida no final do século XIX, na cidade de Capivari. Ressalta-se que, nesta pesquisa, a identificação se dá pelo local, pelos alunos sujeitos estarem situados no mesmo local de nascimento da pintora. Sobre Tarsila são apresentadas outras visões sobre sua obra, que se entrelaçam na compreensão de sua figura. Abordam-se, por vídeos de *youtubers* mulheres, a relação com Pagu e Anita Malfatti, bem como a criação e importância da estética antropofágica em sua obra. Outros enunciados são apresentados por hiperlinks que relacionam Tarsila a Oswald de Andrade e Mario de Andrade, não deixando de fora a menção ao Manifesto Antropofágico.

A intenção é que o protótipo sempre dialogue em seus hiperlinks com outros enunciados escritos e produzidos por mulheres, caso dos canais no YouTube *Vai ler um livro* e *ViviEuvi*,

que falam de arte, vida e estéticas e são canais de *youtubers* mulheres. E por falar em estéticas, esse item na Unidade 2 traz uma parte da biografia de Frida Kahlo, tratando de pontos sobre suas obras e sua vida, passando por questões emocionais e sociais. Há nessa seção uma referência ao filme *Frida* (2000) de Julie Taymor, com um link que direciona os alunos-sujeitos ao YouTube, para uma cena da encenação de Salma Hayek do acidente que deixou Frida Kahlo imóvel por meses – novamente são mulheres falando e representando outras mulheres. O surrealismo-mágico de Frida é apresentado por vídeos que mencionam outras pintoras surrealistas, ou seja, o aluno é levado a conhecer obras surrealistas e cotejar com os traços de Frida para a compreensão do que resume essa estética, ainda que a pintora mexicana se junte aos surrealistas por motivos práticos, e não filosóficos.

Esse item se repete na Unidade 3, “*Não serei interrompida...*”, no entanto, a biografia apresentada não é de uma pintora que viveu há muito tempo, mas de uma política e socióloga da atualidade e que teve sua trajetória abreviada pela violência, Marielle Franco (Figura 15). Nesse item é o eu-Marielle que conta sobre sua trajetória. Marielle foi escolhida para essa unidade por ser a síntese dialógica de ser mulher, socióloga, lésbica, vereadora, esposa, mãe, ativista de direitos humanos, cientista social e negra. Marielle representa o discurso do sujeito atravessado por diferentes identidades sociais, de múltiplos lugares de fala e de múltiplas lutas.

Figura 15 – Item A gente começa assim (Unidades 1, 2 e 3)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vemos, as seções *A gente começa assim...* e *Vamos Conversar* são repletas de hiperlinks (Figura 15) e a/o professora/professor pode pautar a discussão sobre diversos temas com os alunos, levando-os a se perceberem como *analistas críticos* que compreendem que as

questões apresentadas e estudadas foram geradas a partir de uma seleção prévia e formam uma coleção sobre os temas, de forma a introduzir ao aluno-sujeito a possibilidade de estabelecer sua própria coleção na montagem de suas curadorias sobre temas que sejam de seu interesse.

Figura 16 – Seção Vamos conversar (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em *Vamos conversar*, novamente se convoca os alunos a se expressarem partindo de questões voltadas ao debate. Na Unidade 1, as características de “A Negra” e os contrastes com a sua criadora ampliam as questões que envolvem realidade e a representação, questionando como os sentidos mudam devido a questões racializadas e de classe, na compreensão responsiva (Figura 16). Já na Unidade 2 (Figura 17), questões sobre diversidade, corpo feminino e beleza são trazidas para o debate a partir das características culturais dos trajes tehuanos de Frida Kahlo e são relacionadas ao corpo fora do padrão das figuras nas Unidade 1. Essas questões proporcionam debater sobre os padrões de beleza e a quem eles servem, além de pensar como a mídia, as redes sociais e as novas formas de se relacionar constroem padrões inacessíveis e que não refletem corpos reais.

Figura 17 – Seção Vamos conversar (Unidade 2)



Nessa seção aparece o item *Direto do vc-tube*, um jogo de palavras entre a plataforma YouTube e a aproximação dos conteúdos ali dispostos com a identidade dos alunos-sujeitos. Na Unidade 1 esse item discute vídeos de Gabi Oliveira, *youtuber* e feminista negra que fala sobre os padrões de beleza e os lugares destinados às mulheres negras. O discurso de Gabi Oliveira se conecta ao discurso das mulheres exploradas em “A Negra” e “Mi nana y yo” ao falar como a sociedade representa uma personagem negra de uma novela adolescente de televisão (Malhação), com isso temos uma prática situada, pois, os textos que compõem o protótipo didático foram selecionados considerando o contexto histórico e cultural dos alunos-sujeitos e com os usos familiares das tecnologias, considerando o contexto e os valores da cultura em que estão inseridos. Esse são pressupostos da pedagogia dos multiletramentos que se alinham à discussão sobre questões raciais e de gênero.

Em “*Não serei interrompida...*”, Unidade 3, o debate é político e científico. As imagens de Ângela Davis, Marielle Franco e Lélia Gonzalez discursando trazem tanto a importância da voz das mulheres para a construção de uma sociedade mais justa, quanto à necessidade dessas vozes estarem em diferentes espaços sociais, seja nas escolas, nos consultórios, nas academias, nas assembleias legislativa, ou de volta ao palácio do Planalto. O debate sobre a formação e a educação das mulheres se faz pela figura e história de Malala Yousafzai e sua luta pelo direito à educação de meninas e mulheres. O item *Vamos conversar* dessa unidade aborda a presença

e importância das mulheres nas ciências, referenciando sua importância nas Ciências Humanas e em outras áreas do conhecimento (Figura 18).

Figura 18 – Seção Vamos conversar (Unidade 3)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Novamente as habilidades de curadoria são convocadas, exigindo que o aluno saiba selecionar, tratar, analisar, remixar, transformar e dominar *softwares* e plataformas diferentes, assumindo uma postura crítica frente aos temas tratados. Esse domínio é essencial ao uso crítico de plataformas interativas, participativas e colaborativas, caso do YouTube, cujos enunciados são textos híbridos de linguagens, modos, mídias e culturas variadas e tratam de temas sociais variados. Nessas plataformas o contato com o discurso e a visão do outro é frequente. Ainda na Unidade 1, após tratarmos questões sobre racismo e padrões de beleza (Figura 19) há uma compreensão de textos e discursos. Esse item se liga aos enunciados do item *Direto do vc-tube* e pede aos alunos que analisem os enunciados e com base nas discussões forme um posicionamento crítico. Essas tarefas estão ancoradas no **enquadramento crítico** que salienta a importância de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular e defender ideias, valorizando a ética, os direitos humanos e o consumo responsável. Esse item foi planejado para desenvolver a argumentação escrita e oral. Suas atividades podem ser desenvolvidas no *Google Forms*, propondo aos alunos utilizarem a argumentação escrita em uma plataforma diversa que exige outros letramentos. Esse intenso diálogo sobre um tema visa

determinada identidade de gênero. Ou seja, demonstra-se que nenhum elemento é inato ou fixo, por exemplo, batom, unhas grandes, cabelos cumpridos, ou azul e rosa, são elementos discursivamente ligados por um determinismo às identidades de gêneros, mas tudo não é próprio do sujeito, não designa sua forma de ser e de se representar.

Esse referencial teórico em sala permite questionar o papel da *drag queen* de um ator que usa da paródia para criticar, homenagear ou referenciar outro gênero, é arte e não vida. Há de se ter o cuidado de que os alunos não confundam essa definição e questionar as identidades de pessoas transexuais. Uma vez que pessoas transexuais não estão “imitando” um gênero, estão assumindo identidades sociais e que desse ponto cabe respeito e direito de existência. Esse debate é profícuo e se aprofunda com “Meire”, de Laerte (2019) (Figura 20), tirinha que ressalta a instabilidade das identidades, explorando e contrapondo a visão normativa que tenta fixar identidades aos sujeitos pelos corpos. A tirinha permite tratar de várias questões sobre esse gênero do discurso, desde recursos linguísticos e figuras de sons até a relação entre verbal/visual/sonoro na compreensão do todo. E sobretudo, é o próprio texto/enunciado que permite cotejo e compressão responsiva por seus elementos verbivocovisuais, pois, o protótipo de ensino não trata nenhum enunciado como suporte, mas sim de seus elementos constitutivos em cotejo com outros enunciados-resposta.

Figura 20 – Seção Direto do vc-tube (Unidade 2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Unidade 3, os temas política, direitos humanos e luta por igualdade se entrelaçam e o *Direto do vc-tube* aborda com *vlogs* de uma professora e de uma ambientalista a importância aos movimentos sociais de Ir. Dorothy Stang e da sindicalista Margarida M. Alves. Estas duas mulheres são trazidas nessa unidade para reforçar como aqueles que lutam por direitos humanos são tratados no nosso país, pois, assim como Marielle Franco, estas emblemáticas figuras foram assassinadas por homens que queriam interromper suas lutas e vozes (Figura 21). Como complemento, o professor ou a professora pode ampliar o debate analisando e trabalhando o gênero discursivo infográfico, com a proposta de se usar a plataforma *Canva* na produção de um infográfico sobre papéis de gênero e violência de gênero. Assim, além de criador de sentidos e analista crítico, os alunos são incentivados a compreender e a serem **indivíduos transformadores**, competentes para usar o conhecimento construído de novos modos (ROJO; MOURA, 2012).

Figura 21 – Seção Direto do vc-tube (Unidade 3)



Fonte: Elaborado pelo autor.

As propostas de produção de textos se complexificam em gêneros valorizados socialmente, mas não se prendem a formulação enrijecida de tessitura de um modelo, como no caso de se exigir a produção de dissertações. Há, nesse caso, a produção da escrita atada ao processo de letramento, não encerrado apenas na reprodução de textos e modelos, mas na proposta aberta de se produzir textos que fiquem marcados sua forma composicional e que

dentro de uma arquitetura possam articular a produção à representação da compreensão dos alunos envolvendo os temas debatidos (Figura 22).

Figura 22 – Seção Produzindo discursos



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seção *Contrapondo*, presente nas três unidades, foi pensada dentro dos objetivos da pedagogia do multiletramentos, que envolve os alunos-sujeitos em: *I - Prática situada/Usuário funcional*, *II - Instrução aberta/Criador de sentidos*, *III - Enquadramento crítico/Analista crítico*, *IV - Prática transformada/Transformador*. Na Unidade 1 temos o gênero notícia, que traz um panorama sobre posições racistas e sexistas presentes na biografia de Clarice Lispector. O biógrafo de Clarice Lispector, o escritor estadunidense Benjamin Moser, ao retratar o encontro entre Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector usou uma visão racista e classista ao referir a Carolina, ao mesmo tempo destinou uma visão misógina a figura de Clarice. O texto é retirado de um site de notícias e conta com a denúncia de feministas negras sobre a passagem na biografia de Clarice Lispector.

Nesse sentido, a atividade demanda dos alunos um enfoque de **usuário funcional**, ao entender a proposta da seção de apresentar discursos contrastantes com os discutidos até então. Essa prática permite aos alunos perceberem como o machismo, o racismo e o sexismo se entrelaçam e são comuns em nossas práticas discursivas. Como **criadores de sentidos**, os alunos-sujeitos podem relacionar o texto/gênero notícia com a foto, registro raro desse encontro.

Com isso, os alunos-sujeitos, analisando a foto e a notícia (que surge de um post no Facebook), os alunos podem empreender um olhar crítico – de **analista crítico** – sobre as questões e como compressão responsiva formar suas próprias visões sobre o texto. Como finalidade, os alunos-sujeitos são motivados a produzirem um post de Facebook retornando ao mote da notícia, como prática situada, mas transformadora, aplicando as habilidades e usos das tecnologias em um projeto de dizer crítico e posicionado. Essa atividade exige que os alunos interajam com as redes sociais e percebam que suas práticas são feitas dentro da escola, mas que os sentidos extrapolam os muros e se configuram em práticas sociais e, portanto, exigem criticidade, responsividade e responsabilidade na produção de seus enunciados e discursos.

Na atividade anterior os alunos deveriam dominar o gênero post e retomar parte do contexto da notícia para criar uma publicação que expõe seu ponto de vista sobre o trecho da biografia, cotejando a foto original (Figura 23). Na seção *Contrapondo* da Unidade 2 (Figura 24), o confronto é entre os discursos da escultura clássica de “Perseu com a cabeça de Medusa” de Cellini (1554) com a escultura de “Medusa” de Garbatti (2008/2018) e o cotejo das duas figuras com a leitura feminista do mito de Medusa. Temos uma sequência que se opõe ao canônico do estudo do gênero do discurso mito, comum em muitos livros didáticos que não se preocupam em expor a violência de gênero presente em tais textos.

Figura 23 – Seção Contrapondo (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 24 – Seção Contrapondo (Unidade 2)



O mito da Medusa no protótipo de ensino é visto pelas versões mais comuns, porém, o olhar feminista nos permite identificar os abusos e violências que a figura feminina (Medusa) sofre e que de seu lugar de vítima se somaram as punições. O *enquadramento crítico* é dado por atividades que visam a argumentação oral e a produção do gênero cartaz, atividades que pautam o cotejo entre as duas esculturas, abordando o contexto de produção da “Medusa” de Garbatti e o contexto de ressignificação dessa obra pelo movimento #MeToo (Figura 24). As discussões que embasam a produção dos cartazes e o posicionamento crítico dos alunos partem também da violência de gênero, além do estupro e do assédio e do feminicídio semiotizado em “Umas facadinhas de nada” de Frida Kahlo (1937). Os discursos nos enunciados verbivocovisuais são respostas que sempre buscam outras, assim, o professor ou a professora pode trazer o discurso sobre feminicídio para a esfera midiática e, com isso, atualizar e analisar como Frida já criticava inúmeros programas policiaescos que tratam da violência de modo banal, não problematizando a cultura do estupro e a cultura patriarcal, nem motivando discussões sobre a espetacularização do corpo das mulheres nesses programas. O aluno acessa cada enunciado por hiperlinks no PDF-navegável.

Na Unidade 3, o *Contrapondo* apresenta o confronto entre poema e poesia, abordando a estrutura mais clássica no poema *Mãe*, de Cora Coralina, e em suas formas contemporâneas,

como no *slam Mãe autônoma*, de Thata Alves (Figura 25). O professor ou a professora pode trabalhar as questões que envolvem os dois gêneros, para que os alunos-sujeitos não os confundam como sinônimos, marcando as semelhanças e as distinções. O trabalho com o *slam* abre o uso da plataforma YouTube e a proposta de filmar, editar e postar, demanda letramentos além do saber produzir uma poesia. Nesse sentido, a prática transformadora é aberta, pois, permite o aluno-sujeito escolher que tipo de produção poética estruturará sua poesia. Outro ponto é como o *slam Mãe autônoma* é apresentado por sua autora-criadora, o vídeo, afixado no protótipo (Figura 25), é um enunciado verbivocovisual que responde a *Mãe* de Cora, mulher de outro momento histórico, de outras vivências e visões, que são presentes fortemente em sua poética.

Figura 25 – Seção Contrapondo (Unidade 3)

CONTRAPONDO

POESIA X POEMA TEM DIFERENÇAS?

O POEMA É UMA ESTRUTURA, ISTO É, UM TEXTO ESORTO: EM FORMA DE VERSOS, COM METRIFICAÇÃO OU NÃO, COM RIMAS OU NÃO. ASSIM, OPÕE-SE À PROSA, QUE É A NÃO UTILIZAÇÃO DE VERSOS NA ESCRITA DE UM TEXTO.

JÁ A POESIA É O CONTÍDUO, CARACTERIZADO PELA PLURISIGNIFICAÇÃO, PELA AMBIGUIDADE E ESTRANHEZA DA LINGUAGEM EM SEUS SENTIDOS. DESSE FORMA, PODE HAVER UMA POESIA ESCRITA EM VERSOS OU EM FORMA DE PROSA.

VEREMOS QUE A POESIA TANTO ESTÁ NA POEMA DE CORA CORALINA, QUANTO NO SLAM DE THATA ALVES: É QUE É POSSÍVEL, CONECTAR E CONTRAPON AS VOZES E VÍDEOS TRATADAS POR AMBAS AS POETAS EM SEUS TEXTOS E DISCURSOS.

POESIA X POEMA – CORA CORALINA / POESIA X POEMA – THATA ALVES

Mãe

REMOÇÃO DA
E NEVE LAZARUS DO MUNDO
A HUMANIDADE DE NENHUM NOSSO VENTRE,
CRIA TEUS FILHOS,
NÃO DE ENTREQUESES À CRECHE,
CACHOE E PORA IMPERIAL,
NEM DE NENHUM
PARA TEU FILHO,
FLE PEQUENO, PEQUENO DETO,
NÃO O DESLIGUES DA TUA FORÇA MATERNA.

QUE PRETENDES MULHER?
INDEPENDÊNCIA, DIGNIDADE DE CONDIÇÕES,
EMPREGOS DE FORÇA DE LUTA,
POSSIBILIDADES QUE
QUE "POSSUÍMOS CRIAR"
TEM O DOM DO VENTO
DE SEU MÊS
EM TE ESTE PRESENTE A HUMANIDADE

L.J. CORA CORALINA

DAI, OLHANDO COM OS TEXTOS

- NO POEMA DE CORA CORALINA, QUAL A VOZ DE MÃE QUE É PRESENTE E NO SLAM DE THATA ALVES, QUAL A VOZ DE MULHER?
- QUE CONDIÇÃO QUE O POEMA E O SLAM POSSUÍM "POESIA"?
- POSSUÍM A VOZ DE MULHER EM AMBOS OS TEXTOS, QUAL A VOZ DE THATA ALVES É CONSIDERADA?
- QUE SLAM "MÃE AUTÔNOMA" ALGUMAS VOZES QUE QUAL TEM?
- PRETENDENDO O SLAM, QUAL A VOZ DE MULHER QUE É PRESENTE PARA PRESENTE?
- QUE VOZES QUE DESLIGAMOS E PRETENDENDO COM O SLAM?
- COM QUE VOZES PRETENDENDO QUE DESLIGAMOS O SLAM PRETENDENDO PRETENDENDO?
- NO SLAM DE THATA ALVES, QUAL A VOZ DE MULHER QUE É PRESENTE?

PARA SABER +

PLAYLIST DE SLAM – SPOKEN WORD

Fonte: Elaborado pelo autor.

O *slam* de Thata, ao usar das multimodalidades, da potência sincrética de seu enunciado, corporifica o que é ser uma mãe autônoma, pois, no vídeo Thata declama, cuida, orienta e ensina. O discurso dos dois textos se contradiz e vale o debate das contradições e os motivos que levam essas vozes surgirem assim. Esse embate de visões não visa rotular nenhuma mulher, tanto que há um hiperlink para conhecer mais sobre a obra e as outras vozes de Cora Coralina – uma das mais importantes é o sentido de outras criações de sororidade que emana do ser mulher. O acesso se dá por links e nessa oportunidade foram considerados os *letramentos da*

letra ao desenvolvermos a leitura de palavras e os novos letramentos por meio da navegação no YouTube e da leitura (verbivocovisual) multimodal de outros *slam* e vídeos sobre poesia. Outro ponto é propor o *descoleccionar* aos alunos-sujeitos, uma vez que para a leitura dos *slams* se acessa uma lista de reprodução no YouTube – assim, com essa atividade de navegar em uma lista pronta, os alunos-sujeitos podem ser estimulados a construir sua própria coleção de leituras, especialmente fazendo uso das novas tecnologias (ROJO, 2012).

O objetivo é dar condições para o uso da escrita e de letramentos convencionais, atrelados ao uso da hipermídia e das tecnologias e multimodalidades. Busca-se que o aluno-sujeito em seu projeto de dizer constitua a presença do outro, o outro enunciado e as outras posições e discursos na construção de seu enunciado. O PDF-navegável, com o uso da internet, expande a proposta de interação, colocando o aluno-sujeito sempre nesse lugar de deslocamento para que ao retornar a sua prática de escrita possa trazer compreensões responsivas. Outro ponto é que as atividades não visam o esfacelamento do sistema opressor, mas pela crítica impulsionar o movimento dialético-dialógico entre as ideologias para alavancar transformações reais.

Figura 26 – Leitura e mais leituras (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades na seção *Leituras e mais leituras* (Figura 26) na Unidade 1 discutem a leitura-literária e a abertura ao gênero do discurso diário, inclusive em leituras de outros diários que dialogam e se entrelaçam à compreensão deste gênero, como formas de compreender as

realidades e os contextos de produção. A proposta traz outros aspectos sobre literatura e a leitura, e propõe a leitura em telas com uma maior diversidade de acesso ao livro. Tal proposta é uma alternativa ao fomento da leitura em momentos críticos, como o da pandemia de Covid-19. As atividades de leitura se complementam pela discussão a respeito do “Diário de despejo” de Carolina Maria de Jesus, livro que aparece no material didático para uma aproximação entre a literatura e os alunos. A proposta de leitura pode ser modificada pelo professor ou professora e incorporada a outras formas, como apreciação entre enunciados que possuam versões literárias e versões cinematográficas, como no caso de “Diário de Anne Frank”. Como sugestão, o trabalho com o gênero do discurso diário requer definir como os diários passaram a compor a literatura e como se estabelece a relação entre realidade e representação da realidade pela escrita, que sempre se torna uma visão de mundo do autor-criador sobre um momento histórico.

Outra proposta é criar e usar um *Reddit*, uma plataforma que permite ao professor ou professora inserir os alunos e motivá-los a criarem uma espécie de “diário de leituras compartilhadas” on-line, em que os alunos podem comentar e ler as experiências dos colegas com o livro.

Na Unidade 2, *Leituras e mais leituras* (Figura 27) apresenta o gênero mito e propõe uma leitura atualizada do mito da Medusa. Nessa atividade de leitura é essencial que os alunos-sujeitos recuperem as referências que possuem sobre mito e as representações sobre esse “monstro da mitologia grega”. Como mostrado, todas essas propostas contemplam em diferentes graus os quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos e todas são disponibilizadas aos alunos por hiperlinks e tutoriais que os acompanham durante a navegação pelo protótipo.

Figura 27 – Leitura e mais leituras (Unidade 2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, a seção *Compreendendo textos*, na Unidade 2 (Figura 28), traz “Mafalda” (Quino) e “Meire” (Laerte) e a leitura de tirinhas. Há a leitura da letra e de outras semioses na construção dos sentidos, por isso é importante que o professor ou a professora trate das polêmicas sobre a emancipação feminina e guie as discussões sobre papéis de gênero. As duas tirinhas ainda instauram o diálogo entre Brasil e Argentina e possibilita que os contextos de produção e circulação sejam recuperados para uma compreensão ampla dos alunos-sujeitos. Essa seção em especial aborda a vida de Quino, mas debruça-se sobre “Mafalda” para estabelecer diálogo sobre outras questões envolvendo as mulheres a partir de suas tirinhas. Cabe ainda apontar que as tirinhas não são pretexto para um texto ou abordagem metalinguística, mas são os textos/enunciados a serem analisados em suas relações internas e externas na produção de sentidos. Com isso, é possível representar pelo discurso os deslizamentos de sentidos do humor à ironia, que se apresenta como elemento carnalizado como estratégia retórica utilizada para despertar a consciência do leitor. O professor ou a professora pode mostrar com essas atividades como a ironia “joga com a lógica dos contrários” e como torna-se “um princípio de organização dos textos” (BRAIT, 2010). Esses recursos nas tirinhas servem como

organizadores de sentidos e trazem a discussão sobre o papel de gênero e as identidades para a sala de aula.

Figura 28 – Compreendendo textos (Unidade 2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Respeitando os direitos autorais e apropriando-se da ideia de questionamento à normatividade, as três unidades contam com uma seção chamada *Quem tem medo do feminismo?!* com atividades que visam o trabalho com enunciados que expõem questões machistas, sexistas e racistas em uma leitura ampla sobre a formação desses preconceitos no uso da língua. Na primeira unidade (Figura 29), a seção traz Djamila Ribeiro, filósofa, mulher preta e feminista, autora de livros que tratam do lugar de fala e do feminismo negro na perspectiva brasileira. Da fala de Djamila há o diálogo com a fala e luta da socióloga Lélia González por direitos das mulheres e homens negros. Tais atividades requerem que os alunos naveguem pela plataforma YouTube e que percebam o potencial formativo em virtude dos conteúdos abordados.

Figura 29 – Quem tem medo do feminismo (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seção traz um hiperlink para uma entrevista em que Djamila fala sobre os principais pontos de seu pensamento e posicionamento e outro que direciona a uma entrevista com a socióloga Lélia Gonzalez. Após acessarem os hiperlinks e assistirem aos vídeos on-line, os alunos-sujeitos podem registrar suas impressões em formulário no *Google Forms*, e após finalizarem o registro virtual, o(a) aluno(a) é convidado(a) a participar de uma roda de debate e discutir temas e palavras presentes nas falas dessas duas importantes estudiosas e ativistas. Sexismo, feminismo, machismo, lugar de fala, lugar social, identidades, esses são temas a serem abordados, nomes e conceitos que atravessam o material didático para construir uma prática antissexista. Em todas as unidades, a seção *Quem tem medo do feminismo?!* possui itens de análise linguística, ou seja, essa seção articula língua e ideologia na construção dos sentidos e para isso toma os estudos gramaticais como importante.

Na Unidade 1, a proposta do item *Língua e linguagem* é contextualizar o ensino de gramática e aproximar o tema dos feminismos aos princípios da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Tal proposta está presente em tarefas que solicitam e orientam o acesso aos dicionários eletrônicos para a construção do conceito de feminismo e sexismo. Há um hiperlink que redireciona os alunos aos dicionários virtuais, que sempre devem ser utilizados em casos de dúvidas. Para maior complementação dessa atividade, ainda há o “Glossário Feminista”, elaborado pelo canal *Não me poupe* e que apresenta termos como misoginia, sexismo, feminicídio, patriarcado – são conceitos básicos desses verbetes relacionados aos estudos

feministas e a construção de um pensamento mais igualitário. Essa proposta de pesquisa de verbetes, feita pela multimodalidade, traz a oportunidade de se trabalhar o conceito de formação de palavras, articulando na formação de uma palavra o sonoro, o verbal, o visual e todo o revestimento socioideológico e histórico que envolve cada signo (VOLOCHÍNOV, 2013). Dessa forma, é uma atividade de análise linguística feita pelo princípio de multiletramentos e que toma a linguagem como verbivocovisual. Por fim, após atividades sobre a formação de palavras e a sua mudança gramatical, pensando a língua em uso, os alunos são solicitados a produzirem um *slideshow* (Figura 30) a partir do programa virtual *Renderforest*. A produção deve ser curta, criativa e envolver um dos conceitos ou palavras abordadas na seção, após a produção o intuito é postar na página do *Facebook* da escola ou no canal da sala no YouTube. Essas são atividades que partem dos multiletramentos e se voltam ao letramento como um evento social, ao envolver a comunidade escolar e outros sujeitos como interlocutores das produções.

Figura 30 – Língua e linguagem (Unidade 1)

LÍNGUA E LINGUAGEM

AS PALAVRAS FORMADAS – FEMINISMO, RACISMO, SEXISMO – SÃO CLASSIFICADAS NA GRAMÁTICA COMO SUBSTANTIVOS. POIS, SÃO OS NOMES DADO A TUDO QUE EXISTE EM NUESTRO MUNDO REAL, NO CASO, DE FEMINISMO É NOME DADO A UMA PRÁTICA, UMA AÇÃO SOCIAL.

VALE LEMBRAR QUE NÃO É A PRÓPRIA AÇÃO, MAS SEM O NOME QUE SE DÁ A ELA.

Quem tem medo do FEMINISMO?!

LEILA GONZALEZ – SEM LEGADO CONTRA O RACISMO E SEXISMO

EXEMPLOS: FEMINISMO É O SUBSTANTIVO (NOME) DADO AS PRÁTICAS SOCIAIS, FALAS, AÇÕES E POLÍTICAS QUE FOMENTAM A DIFERENÇA E EXISTEM ENTRE TODOS OS INDIVÍDUOS DE UMA SOCIEDADE.

MACHISMO – É O SUBSTANTIVO (NOME) DADO AS PRÁTICAS SOCIAIS, FALAS, AÇÕES E POLÍTICAS QUE TENTAM JUSTIFICAR O CONTROLE DE UM SOBRE O OUTRO, BASEADO NA DIFERENÇA NEOLÓGICA ENTRE O HOMEM E A MULHER, NESTE CASO, O HOMEM É COLocado COMO SUPERIOR, PORTANTO, HOMENS E MULHERES SÃO DESIGUAIS NA SOCIEDADE. (Sugestão: Pense na preparação do discurso, sobre o que é desigualdade e o que é diferença)

• PENSANDO UM POUCO NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS, NA MUDANÇA DE SENTIDO E MUDANÇA DE CLASSE GRAMATICAL – APORTE AMADO QUANDO ADJETIVOS (QUALIDADES, CARACTERÍSTICAS) SÃO FORMADOS, A PARTIR DOS SUBSTANTIVOS LISTADOS, NÃO SE ESQUEÇA DE EXPLICAR QUAL O SENTIDO DESSE ADJETIVO.

EXEMPLO:

CAPITALISMO (SUBSTANTIVO) → CAPITALISTA (ADJETIVO)

SENTIDO – INDIVÍDUO QUE POSSUI CAPITAL, DONO DE BENS NO CAPITALISMO.

- FEMINISMO
- MACHISMO
- SEXISMO
- RACISMO
- TEÍSMO
- ATÉÍSMO
- ANARQUISMO
- CLASSISMO

(Sugestão: o uso de ditongos em uma ou duas palavras, com ênfase na diferença pontuada para professor na leitura (ênfase da escrita))

Direto da v-cube

SEXISMO, CLASSISMO, FEMINISMO

QUEM JÁ TEMIA TERIA SOBRE ESSAS PALAVRAS QUE TERIA PENSADO ATRAVÉS A TUDO PALAVRAS ALGUMAS JÁ TE DIZIA QUE É FEMINISMO? POR QUE?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Unidade 2 (Figura 31), o item *Língua e linguagem* apresenta uma análise de figuras de sons e classe de palavras, que são elementos comuns nas tirinhas e HQs, textos estudados na unidade. A seção propõe um olhar sobre a palavra e seu sentido dentro do texto ao analisar a presença da onomatopeia na tirinha “Meire”, de Laerte (2019). Outra análise é da interjeição,

que na tirinha “Mafalda”, de Quino (1980), tanto organiza o sentido do texto, quanto estabelece o humor irônico e crítico da personagem e do papel social que desempenha. Novamente são atividades que se aproximam de conceitos da gramática discursiva, em que as estratégias discursivas organizam os textos em uma situação comunicativa, com tecido social e reflexo histórico no uso da língua (CUNHA; TAVARES, 2016).

Figura 31 – Língua e linguagem (Unidade 2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Unidade 3, o item *Língua e linguagem* (Figura 32) debruça-se sobre o texto e retoma princípios dos multiletramentos ao solicitar que os alunos pesquisem, editem e remixem informações na produção de uma minibiografia. Essa ideia é um retorno a prática situada, de retorno a questões já aprendidas pelos alunos, pois, as produções são norteadas pelo item *Sobre mim*. Os alunos são orientados a observar a estrutura dos textos presentes no protótipo de ensino e convidados a utilizarem os mesmos recursos em suas produções.

A proposta ainda traz o *princípio de curadoria*, ao orientar os alunos a pesquisarem, analisarem e compartilharem uma produção crítica e ética. Uma vez que os alunos devem utilizar tais habilidades para produzirem uma biografia de Dorothy Stang ou Margarida Maria Alves, a atividade exige habilidades com as tecnologias e plataformas, pois, podem utilizar o *Canva* ou *Rendenforest*, e que os alunos façam um enquadramento crítico sobre suas produções, já que estamos referenciando duas importantes mulheres que lutaram em defesa de pessoas

oprimidas e por direitos humanos. Com isso, o respeito às memórias de suas lutas é essencial, visto que ambas foram assassinadas por aqueles que violentam e exploram as pessoas. Todas as atividades são acessadas por hiperlinks e a publicação dos *slideshows* será feita na página do *Facebook* da escola, objetivando elucidar todos os que acompanham a página sobre a importância dos direitos humanos e do combate à violência contra aqueles que lutam em prol de causas sociais.

Figura 32 – Língua e linguagem (Unidade 3)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em tempo de diálogos... é uma seção que retoma discursos e enunciados da mesma unidade como resposta para novos sentidos. Na Unidade 1, a seção é composta por vídeos sobre Carolina Maria, Tarsila do Amaral e Clarice Lispector. São produções femininas que falam ou de aspectos da obra ou das biografias dessas mulheres e contempla-se a leitura audiovisual dos enunciados por serem vídeos da plataforma YouTube. Nessa seção há ainda o item *O Q vem por aí*, numa espécie de prelúdio aos enunciados que serão estudados nas unidades subsequentes (Figura 33).

Figura 33 – Em tempo de diálogos... (Unidade 1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já na Unidade 2, a seção *Em tempo de diálogos...* traz a *Língua do P*, de Clarice Lispector (1998) (Figura 34) em cotejo com a frase da própria escritora que intitula à unidade. Essa leitura do texto/enunciado é feita pelo letramento da letra, da leitura do escrito, contudo, os alunos-sujeitos são levados pela literatura, pelos debates desenvolvidos e pelos outros enunciados presentes na unidade a questionar quem tem liberdade, e são levados também a identificar como as violências atingem as mulheres de formas diferentes em virtude do pensamento machista e patriarcal. O debate sobre corpos, identidades e liberdade busca discutir quais são os sujeitos que têm liberdade de circular sem se preocupar em serem assediados ou violentados.

Figura 34 – Em tempo de diálogos... (Unidade 2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Unidade 3 (Figura 35), o diálogo é entre a notícia sobre as origens do 8 de março como Dia Internacional da Mulher em cotejo ao poema *Fósforos de segurança*, de Pagu (1935) e a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933). Essas relações de sentido se formam do contato entre os enunciados, e o enunciado de Pagu, quem já denunciava a tentativa de tornar o dia 8 de março uma data sem as relações e luta de classes. Nessas atividades, em especial, são considerados os letramentos da letra ao desenvolvermos a leitura de palavras, mas a presença dos hiperlinks, que abordam a vida de Pagu e sua relação íntima com Tarsila, também trazem os novos letramentos por meio da navegação na plataforma YouTube e da leitura multimodal dos vídeos de historiadoras que abordam a necessidade de ressignificar o dia 8 de março como um dia das lutas das diferentes mulheres. Há ainda a navegação por sites de notícias que levam os alunos a se deslocarem e conhecerem a trajetória de Laudelina Campos Melo e sua luta pelos direitos das empregadas domésticas no Brasil. Por fim, há uma atividade de deslocamento, em que os alunos devem se colocar no lugar de uma das dezesseis mulheres retratadas pelo quadro “Operários”, e então criar uma narrativa contando sua história a partir desse lugar social. Tal atividade, além do letramento convencional, exige que os alunos pesquisem o contexto histórico e construam suas visões sobre a exploração das mulheres no início da industrialização. Tal proposta permite ao aluno sair de seu lugar e refletir sobre sua realidade ao confrontar a realidade dessas outras mulheres.

Figura 35 – Em tempo de diálogos... (Unidade 3)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como parte dos estudos desenvolvidos, para encerrar o protótipo de ensino temos a proposta de produção do gênero discursivo *vlog* (Figura 36), traçando como esse se configura e se articula a partir da unidade temática proposta. Para isso, analisamos não só a compreensão temática do gênero do discurso *vlog* com enfoque em sua forma composicional, mas partimos dos objetivos da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2017) com uma prática situada/usuário funcional por apresentar questões que envolvem a prática da oralidade e argumentação, passando a instrução aberta por promover a releitura e análise interpretativa dos textos e das discussões desenvolvidas em cada unidade. A instrução aberta leva ao enquadramento crítico/analista crítico por sugerir a análise crítica e interpretativa dos textos multissemióticos abordados. Por fim, tem-se uma prática transformadora ao desenvolver a capacidade de ler, argumentar e escrever textos que serão configurados ao uso das multimodalidades. A proposta de criação de um *vlog* descritivo sobre uma das mulheres abordadas em nosso material surge como finalidade e não como proposta final, pois, essa atividade visa o movimento dialético-dialógico para se expor e, potencialmente, ressignificar pensamentos machistas dentro e fora da escola. Para tanto, busca-se enriquecer a produção, envolvendo a coletividade e a multiplicidade de discursos, recuperando-os das discussões e abordagens feitas ao longo de cada unidade. Além de um retorno aos temas, os alunos são solicitados a desenvolver ainda mais suas habilidades de curadoria, pois, devem buscar nas

coleções dos protótipos e fora dele referências críticas para a elaboração, edição e publicação dos vídeos na plataforma YouTube. Com essa atividade, os alunos, na criação de seus enunciados como *vlogs*, são levados a assumirem uma postura crítica e protagonista frente aos temas e devem saber usar adequada e eticamente a voz que lhes é dada através das redes ao publicar e redistribuir o conteúdo criado, tendo responsabilidade ética com esse conteúdo.

Figura 36 – Seção de encerramento: As asas que queremos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gostaríamos de reafirmar que a unidade didática não é um material completo e não pretende esgotar ou engessar o trabalho do professor ou da professora, uma vez que isso fugiria ao escopo teórico-metodológico desta pesquisa. O protótipo de ensino é uma proposta e uma resposta às questões que atravessam nossas relações sociais, inclusive as que estabelecemos na escola. Outro ponto é que os resultados de sua aplicação não foram coletados devido à pandemia e questões relacionadas ao tempo de pesquisa. Contudo, representar as mulheres em materiais didáticos, na linguagem, nos espaços acadêmicos ou nos espaços de poder, permite que as alunas (e os alunos) possam se identificar como importantes em nossa sociedade. Além disso, os feminismos apresentam uma proposta de instabilidade e questionamento das formas hierárquicas de se conceber as identidades sociais e diante disso torna-se possível demonstrar tal instabilidade na língua, que constitui as instabilidades do que somos. Assim, os sentidos e saberes relacionados às vivências em torno do gênero e da orientação sexual podem ser

problematizados para além dos discursos padronizados e estereotipados que dão a impressão de identidades individuais, fixas, naturalizadas e involuntárias. Com isso, compreendemos a perspectiva dialógica da linguagem que estabelece as relações de sentidos do que somos e como somos, pois, é pela linguagem que se instauram contestações, reflexões, ações políticas e de visibilidade cultural, dos lugares e posições designadas às identidades em sociedade, a fim de se promover a identificação das diferenças e a valorização das diversidades que nos atravessam e constituem nossos diferentes lugares de fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “NÃO SEREMOS INTERROMPIDOS”

Por meio das discussões apresentadas nesse trabalho, vemos que ainda estamos diante de uma realidade de grupos sociais que têm, por suas características, menos voz e menos espaços do que outros. Essas diferenças são sustentadas pela dominação baseada na identidade de gênero, classe e raça e tornam alguns sujeitos sociais alvos de violências, humilhações e silenciamentos. Embora o MDDI não provoque diretamente mudanças estruturais, pois, é impossível diluir as estruturas de poder, ao articular diversidade sexual, de gênero, questões raciais e de classe social ao ensino de língua, o MDDI *As asas que eu quero!* se coloca como um dos inúmeros propulsores do movimento dialético-dialógico que ressignifica pensamentos monológicos. Ou seja, é uma via de reflexão e compreensão da dinâmica social brasileira, suscitando reflexões acerca do contraditório e da instabilidade na formação das identidades sociais, objetivando que os estudantes, ao pensarem suas identidades de gênero, sexualidade, raça e classe como construtoras de seu eu, pautem-se pela presença e respeito ao diferente.

Ao tratar de práticas transformadoras e emancipadoras por uma pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; 2013; 2017), coloca-se novas perspectivas e habilidades à formação de estudantes da escola pública. Com a temática abordada, buscou-se desenvolver uma proposta didática em sala de aula que estivesse alinhada com a pedagogia dos multiletramentos e a adoção de um web currículo e pautasse os feminismos como forma de trabalhar questões sobre diversidade sexual e de gênero a partir de uma ação sobre o uso da linguagem. A proposta vale-se de que os enunciados e os gêneros do discurso dão sentido a nossa vida social e que a língua é sempre carregada de valores sobre mundo (BAKHTIN, 2016) e, com isso, os alunos podem perceber como as ideologias se corporificam pelos textos nos variados lugares e vozes sociais. Nesse sentido, a proposta se coloca como uma outra visão da mulher e das identidades no ensino de língua portuguesa, fugindo da visão limitada sobre o que somos, a que muitos alunos são expostos em outros espaços sociais que não perdem tempo em estimular preconceitos.

Como mencionado, as escolas ficam em regiões periféricas das cidades de Capivari e Monte Mor, no interior do estado de São Paulo, em bairros sem muitos espaços de sociabilização, sobrando apenas a escola como lugar de multiplicidade. Por isso, é necessário que a escola se assuma como democrática e plural e se oponha aos espaços que tentam impor um discurso monológico e anticientífico. A escola pode, com suas práticas plurais e multiplicidade de identidades, questionar o cerceamento à liberdade de sermos diferentes.

Outra questão é a constituição social que influi na visão de mundo e de si. Assim, uma perspectiva feminista traz a meninas outros lugares sociais, além daqueles designados pelos papéis de mãe e esposa. A escola é quem mostra, por práticas plurais, que meninas podem ser cientistas sociais, biólogas, médicas, professoras, presidentas. E que ser mãe e esposa, não são funções sociais, mas escolhas particulares. Outrossim, o material não se destina apenas às meninas, mas também e especialmente aos meninos, pois, é essencial que eles possam perceber as diferenças e as instabilidades de nossas identidades como positivas e que é fundamental esse entendimento para ressignificar a estrutura patriarcal e machista que beneficiam homens em prejuízo a mulheres (SAFFIOTI, 2004).

O trabalho buscou traçar os avanços e desafios ainda enfrentados pelas populações que fogem às normas impostas pela identidade de gênero ou pela sexualidade. O MDDI *As asas que eu quero!* procurou contribuir no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, explorando as várias etapas de leitura, as diferentes formas de produção escrita e análise da língua feitas do uso das tecnologias e plataformas que complexificam as relações sociais fora da escola. Nesse estudo buscamos alinhar a adoção de um outro currículo (Web e que não silencie a diferença) dentro da perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013), As discussões seguem os pressupostos do Grupo de Nova Londres e as teorias pautadas por Rojo (2009; 2012; 2013). E para atender a demanda de uma pedagogia não-sexista (LOURO, 2000; 2017), tivemos como objetivo a construção de um protótipo didático digital (ROJO, 2017) para tratar de identidade de gênero e o papel da mulher nas diferentes sociedades e em diferentes representações.

A ideia de criar um material didático a partir de obras de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo permitiu outra visão sobre enunciados verbivocovisuais e agir sobre a realidade de ensino de duas redes de ensino, tratando a identidade e a diferença como princípio de deslocamento. Pretendemos que o deslocar fosse feito pelas obras de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo e para outros textos e espaços no encontro de outras vozes. Esse movimento foi adequado ao construto de protótipo de ensino, com suas estruturas abertas e que se configuram pelas multimodalidades e multisemioses.

Embora a proposta de intervenção não tenha sido aplicada em sala por conta do contexto de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), que impôs a suspensão das aulas presenciais – e mudanças severas em nossa organização social –, o modelo de ensino remoto não apresenta problemas para o uso do produto desta pesquisa, uma vez que os protótipos são materiais desenvolvidos por meio das tecnologias digitais de informação, mediados com o uso da internet e veiculados por meio de aplicativos digitais. Com isso, o MDDI *As asas que eu quero!* ancora-se nas discussões teóricas de Rojo (2012; 2013; 2017a; 2017b), em constante diálogo com as

teorias que tratam do letramento como um evento social (MOITA-LOPES, 2013; 2017), com atividades que ampliem a noção de ensino da língua vinculado sempre à prática social dentro de seus diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) situados histórica e ideologicamente. Assim, o MDDI não só se adapta ao ensino remoto, como traz outra concepção de ensino da leitura e da escrita não apartados das práticas sociais de letramento.

A proposta do MDDI *As asas que eu quero!* é fugir a um ensino engessado de língua e ao mesmo tempo estimular o aluno ou a aluna a deslocar-se pelos hiperlinks para outros espaços na *Web*, estimulando a uma *mentalidade 2.0* (ROJO, 2013) ainda que o novo *ethos* muitas vezes não seja contemplado pelo currículo escolar. Os usos das novas tecnologias por si só não são suficientes para mudar paradigmas educacionais, contudo, ampliam as possibilidades de ensino e introduzem elementos que extrapolam a lógica do currículo tradicional. E ao extrapolar a prática situada do professor ou professora, é capaz de tratar questões e necessidades atuais dos alunos.

A precariedade de recursos e a debilidade do ensino público se soma à limitação e ao enfraquecimento dos movimentos sociais que lutam dentro e fora das escolas por melhores condições e direitos. Portanto, vale ressaltar a importância dos movimentos sociais e de sua existência nesse momento em que se questiona a validade da Ciência, com maior força a validade das Ciências Humanas. Não devemos nos esquecer que tanto a linguagem quanto a academia e a sociedade são campos de luta e poder, por isso não podemos deixar que nos excluam nem no mundo dos signos, nem no mundo acadêmico. Antes de ingressar no programa do Mestrado Profissional em Letras pela UNESP de Assis, sempre fiz parte de movimentos sociais, que me constituíram como sujeito social e estabeleceram meu lugar de fala. Na função de professor, função social, sempre procurei usar a liberdade e o respeito as diferenças, ainda que nesse momento viva-se o desprezo pela diferença, o rechaço ao conhecimento e a instauração de designios de morte.

Essas políticas autoritárias não são novas, a presença de forças centrípetas, das vozes daqueles que mantêm discursos machistas, racistas e classistas, vozes de quem insiste em censurar, negar e reprimir a existência do diferente. Contudo, de acordo com Bakhtin (2000), as forças centrífugas, aquelas que dinamizam, relativizam, desestabilizam e tornam a língua flexível, tornam nossas existências na e pela linguagem resistentes e com força para se colocar como diferente, como o *Outro* tão necessário a compreensão do *Eu*.

A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa apoia a compreensão do material didático proposto. São aportes que tratam o ensino e aprendizagem como concepção de língua situada historicamente, plena de valores sociais e materializada em enunciados. Esses aportes

sustentam as análises e as atividades propostas no MDDI, que foram trazidos com variedade na para se compreender as construções e compreensões que constituem as identidades plurais em nossa sociedade. A partir das teorias do letramento e da concepção de gênero do discurso, vemos o quão distante as práticas de ensino de língua portuguesa, incluindo as minhas, estão de uma prática emancipadora. Retomando Freire (2000), devemos problematizar em qualquer evento de letramento nossa realidade social, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) proporciona isso aos professores de língua portuguesa, um amadurecimento, inclusive o meu, do fazer docente, para que possamos produzir práticas de ensino dialógicas e nos encontrar “dialogicamente com os educandos” (FREIRE, 2000, p. 45). Dessa forma, o programa de Mestrado Profissional em Letras devolve à sociedade sujeitos conscientes e críticos de sua prática docente e produtos que auxiliam e desenvolvem o ensino de língua portuguesa.

Por fim, só há identidade construída na e através da língua – que é compreendida como uma prática social orientada pelas relações dialógicas e são pressupostos essenciais ao ensino e produção do MDDI *As asas que eu quero!* Os aportes teóricos de Bakhtin e seu Círculo foram traçados dialogando com teorias feministas e identidades sociais para dar corpo a proposta de se trabalhar identidade e diferença a partir da arte no ensino de língua portuguesa. Assim, o material didático digital interativo *As asas que eu quero!* é um conjunto de enunciados que traz a realidade viva da língua, expressa nos recursos linguísticos, do uso da contrapalavra carnavalizada com a intencionalidade de desconstruir e reconstruir, através da ressignificação de termos pejorativos e pensamentos misóginos, as representações da mulher em nossa sociedade machista e patriarcal.

Embora a intervenção não tenha sido possível e nosso MDDI seja apenas uma visão de mundo e ensino, temos convicção de que a pesquisa impacta na qualidade do ensino público, uma vez que se apresenta como uma possibilidade de se tratar a constituição de identidades de gênero em relações discursivas frente a enunciados variados na sala de aula. Considera-se ainda que as relações dialógicas favorecem que os discursos emergjam e que as ideologias se “dispam”, permitindo um contato com o outro e apostando que a relação corpo carnavalizado-discurso-imagem desestabilize a visão fixa sobre os corpos femininos e os demais corpos. São premissas básicas para se pautar o respeito e romper com discursos que naturalizam as diversas violências de gênero.

Com isso, o protótipo produzido possibilitou o trabalho com a multimodalidade em análises verbivocovisuais de enunciados em cotejo com outros enunciados para uma compreensão responsiva. O olhar carnavalizado não só baseia as relações de sentidos nos enunciados, como lança os enunciados como respostas a outras estéticas e discursos, que são

encontradas na internet, em lugares virtuais, mas que são práticas sociais de interação complexa. Os alunos-sujeitos, através de hiperlinks, do acesso a diferentes plataformas de *streaming* e do uso de recursos e aplicativos, podem construir outros letramentos além da escrita e da leitura do papel e atrelar tais letramentos a compressão crítica de sua realidade e discursos. Atende-se a adoção de um web currículo e dialoga com os quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos e permite uma prática antissexista ao se falar do feminino em sala de aula.

O protótipo *As asas que quero!* é resultado de muitas leituras e análises e alia os novos multiletramentos a uma proposta de intervenção antissexista. O protótipo contribui não apenas para o domínio técnico de algumas ferramentas tecnológicas, mas também debater e tornar presentes os pressupostos feministas nas aulas de língua portuguesa. É uma proposta de estudo da língua como dialógica e constitutiva de nossa multiplicidade, ou seja, foge dos moldes conservadores dos currículos escolares que não contemplam a diferença em seus parâmetros. Talvez não seja possível alcançar todos os objetivos aqui traçados durante a aplicação pós-pandemia – esse é um risco que deve-se assumir ao optar por trabalhar com protótipos de ensino, pensando questões de acesso democrático às tecnologias. Contudo, o uso desses gêneros em sala de aula, a partir de uma proposta didática como a que desenvolvemos, é um caminho para estreitar as relações escolares e trazer ao cotidiano de sala temas que parecem invisíveis, mas que fazem parte das relações escolares e sociais.

Com isso, o professor, aqui, está refletindo e considerando suas práticas situadas, tratando de temas excluídos com o princípio de ouvir e respeitar as vozes sociais dos alunos-sujeitos. Esse pensamento traz como finalidade propor um processo de ensino onde tenhamos mais oportunidades de alcançar a aprendizagem significativa e abordar questões complexas nesse caminho. Assim, essa proposta pretende não ser apenas uma ação, mas fazer parte da rotina da sala de aula, debater as instabilidades e as diferenças que formam nossas identidades e possibilitar que o ambiente acolha a ambivalência e o questionamento como motores de mudanças de pensamentos. É por acreditar que este trabalho não constitui um fim, mas um caminho para novas descobertas e diálogos que não o considero como algo acabado, pois, a diferença está em nós e nos diferentes lugares que ocupamos, seja na educação básica, na escola, na academia ou na sociedade. A multiplicidade existe, resiste e reexiste, não deixando que nunca esqueçamos que “não será interrompida”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014

ALMEIDA, M. E. B Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M. A.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.).

Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

AMARAL, T. do. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela, 85cm X 73cm. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1628/abaporu>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AMARAL, T. do. **A Negra**. 1923. Óleo sobre tela, 100 cm X 80 cm. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AMARAL, T. do. **Maternidade**. 1938. Óleo sobre tela, 100 cm X 80 cm. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61446/maternidade>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AMARAL, T. do. **Operários**. 1938. Óleo sobre tela, 150 cm X 230 cm. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AMARAL, T. do. **Autorretrato ou Le Manteau Rouge**. 1938. Óleo sobre tela, 100 cm X 80 cm. Google Arts and Culture, 2021. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/self-portrait-or-le-manteau-rouge-tarsila-do-amaral/AgH6KHAPsOtLTg?hl=pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ANDRADE, O. **Manifesto da poesia Pau-Brasil**. Correio da Manhã. 18/03/1924.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni *et al.* 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2008.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa por Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1975].

BEAUVOIR, S. **Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia, 2009.

BORIA, A. La comprensión dialógica: Una ética para la teoría feminista. In: **La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones**. ARÁN, P. O. [et al.]. Córdoba, Libro digital, PDF. 2016. p. 161-170. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4780>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. (org.). Bakhtin – **Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009a.

BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, 2009b, v. 1, p.142-160.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estruturapdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua portuguesa anos finais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filologia Linguística Portuguesa**. v. 2, n. 14, p. 247-263, 2012. Acesso em: 20 mar. 2021

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em: www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/RmjB7R>. Acesso em: 08 abr. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de T. T. da Silva e G. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução de T. T. da Silva. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, p. 103-133, [1996] 2013.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2013.

GIBSON, M. YouTube and the bereavement vlogging: emotional exchange between strangers. **Journal of Sociology**, v. 52, n. 4, p. 1-15, 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KAHLO, F. **As duas Fridas**. 1939. Óleo sobre tela, 173 cm X 173 cm. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/as-duas-fridas1939/_wJCem8xJOWKLw?hl=pt-BR. Acesso em: 20 abr. 2021.

KAHLO, F. **Mi Nana y yo**. 1939. Óleo sobre tela, 30 cm X 40 cm. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/minha-ama-e-eu/ZwHIXII9gC30Uw?hl=pt-BR>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KAHLO, F. **O veado ferido**. 1939. Óleo sobre tela, 20 cm X 30 cm. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Veado_Ferido#/media/Ficheiro:O_veado_ferido_-_Frida_Kahlo.jpg. Acesso em: 20 abr. 2021.

KAHLO, F. **Umas facadinhas de nada**. 1935. Óleo sobre tela, 30 cm X 40 cm. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/a-few-small-nips-frida-kahlo/oQG_590SEeTDaw?hl=pt-br. Acesso em: 20 abr. 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [Internet], Campinas, v. 49, n. 2, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 21 set. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 150-166.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MEDVÍEDEV, P. **O Método Formal nos Estudos Literários**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, R; ROJO, R. H. R. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros do texto/discurso e dos desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 249-272.

MOITA-LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA-LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2012..

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Org). **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA-LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizado de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 17-25.

MOITA-LOPES, L. P. Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA-LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 227-247.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. *In*: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). **Discursividades Contemporâneas** – política, corpo e diálogo. Campinas: Mercado de Letras, 2017a. p. 287-314. (Série Estudos da Linguagem).

PAULA, L. de. **Verbivocovisualidade**: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem. Projeto de Pesquisa em andamento. UNESP, 2017b.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. **O Marxismo do/no Círculo**. Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Appris, 2011.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017.

PAULA, L. de; SIANI, A. C. Gênero, raça e classe em Harry Potter: a constituição dialógica de Hermione Granger e Belatriz Lestrange. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1 n 1, p. 47-74, 2019.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. **Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020a.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água**, 2020b.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da Linguagem Bakhtiniana: concepção verbivocovisual. **Revista Diálogos (RevDia)**, Cuiabá, v. 8 n. 3, p. 132-151, out. 2020c.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual. **Polifonia**, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 15-46, out./dez. 2020d.

PAULA, L. de; SOUZA, D. N. Antropofagia dialógica: um olhar carnavalizado sobre Tarsila do Amaral. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 75-105, dez. 2019.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. **Carnaval – aval à carne viva (d)a linguagem**: a concepção de Bakhtin. Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 131-148. (Série Bakhtin: Inclassificável, v. 1).

PINTO, C. R. **Uma História do Feminismo**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? *In*: KLEIMAN, A. B. (Org). **A Formação do Professor**: Perspectivas da Linguística

Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 13).

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). 2012. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-31. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 29).

ROJO, R. H. R. **Materiais didáticos no ensino de línguas**. *In*: MOITA-LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 13-36. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 40).

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. *In*: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes, 2017, p. 189-216

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos Multiletramentos em tempos de Web. **The Especialist**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, A. **Escola Francesa de Análise do Discurso: Elementos para um Resgate Crítico da Noção de Lugar Social**. 1999. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOBRAL, A. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOERENSEN, C. **Cultura a carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin**. Revista Travessias, v. 5, n. 1, 2011.p. 318-331.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Versão para o professor do Material Didático Digital Interativo As asas que eu quero!⁵⁰



⁵⁰ Acesse a versão em PDF-navegável do protótipo (versão para o professor) em: https://www.canva.com/design/DAETufvR9nI/hVh0B9pnefnU3L2KlafNSA/view?utm_content=DAETufvR9nI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink.

Apresentação

CARA PROFESSORA / CARO PROFESSOR

ENSINAR UMA LÍNGUA É SEMPRE TAREFA NADA FÁCIL, SOBRETUDO PENSANDO A VARIEDADE DE IDEIAS E CONCEPÇÕES. EXISTEM METODOLOGIAS QUE SE DIZEM OBJETIVAS, PORÉM TRATAM A LÍNGUA DE FORMA MECÂNICA E CONSERVADORA.

NESSE PROTÓTIPO DE ENSINO, O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM VAI ALÉM DESSES PROCEDIMENTOS, POIS TRATAREMOS DE QUESTÕES SOBRE FEMINISMOS E FALAREMOS COMO SOMOS PESSOAS COM CARACTERÍSTICAS DISTINTAS, COM CONTEXTOS ÚNICOS E POSICIONAMENTOS INDIVIDUAIS EM RELAÇÃO AO MUNDO.

A DIVERSIDADE TEXTUAL/DISCURSIVA É UMA MARCA DO MATERIAL EM QUESTÃO. OUTRO PONTO É A FORMA DE ACESSO AO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL INTERATIVO, FEITO PARA O AMBIENTE VIRTUAL, COM ACESSO À INTERNET, MAS ADAPTÁVEL PARA O IMPRESSO. EM OUTRAS PALAVRAS, NO TODO, ESTE PDF-FLEXÍVEL SE ADAPTA ÀS NECESSIDADES DE USO.

O MATERIAL APRESENTA DEBATE SOBRE QUESTÕES SENSÍVEIS, PORTANTO, ACOLHA E CRIE UM AMBIENTE ACOLHEDOR, INCLUSIVE ÀS IDEIAS DIFERENTES. COMO O DEBATE É VITAL À PROPOSTA, A SALA PODE SER DISPOSTA EM GRUPOS OU DUPLAS PARA QUE O DIÁLOGO SEJA FRUTÍFERO E INSTIGADOR.

A NAVEGAÇÃO POR HIPERLINKS ABRE O PROTÓTIPO A NOVOS TEXTOS E LEITURAS. EXPLORE-OS. COMO UM MATERIAL FLEXÍVEL, PODE SER ADAPTADO E USADO DE MANEIRAS VARIADAS (PARCIALMENTE OU ALGUMAS ATIVIDADES APENAS). ANTES DE ABORDÁ-LO É PRECISO CONHECÊ-LO. PORTANTO, NAVEGUE PELO PROTÓTIPO PROFESSORA/PROFESSOR. APROPRIE-SE E INTERAJA COM OS TEXTOS/DISCURSOS. CUIDE PARA QUE, NO ACESSO, O ALUNO NÃO SEJA EXPOSTO A QUESTÕES DEGRADANTES NA INTERNET, MAS INCENTIVE A AUTONOMIA DA LEITURA E DA PESQUISA (COMPARTILHAR E COMENTAR OS TEXTOS NOS HIPERLINKS DO PROTÓTIPO).

NESTE MATERIAL DIDÁTICO, PROCURAMOS DIVERSIFICAR AS OPÇÕES DE ATIVIDADES PARA QUE OS ALUNOS POSSAM SE IDENTIFICAR E SEREM ESTIMULADOS À APRENDIZAGEM. ESPERAMOS QUE A IDENTIFICAÇÃO SEJA MAIS COMUM QUE O ESTRANHAMENTO, QUE PODE ACONTECER DURANTE AS ATIVIDADES, UMA VEZ QUE AS QUESTÕES DE GÊNEROS E O TEMA FEMINISMO AINDA PODE SER UM TABU A ALGUNS.

OUTRA CONSIDERAÇÃO IMPORTANTE É: QUE OS ALUNOS INTERAJAM ENTRE SI, COM OS LINKS, COM A LÍNGUA, COM AS LINGUAGENS E COM O PROFESSOR. O MATERIAL DIDÁTICO ASSUME MAIOR POTENCIALIDADE QUANDO DENTRO DESSAS CONDIÇÕES HUMANIZADORAS.

No mais, ótima leitura e excelente trabalho!

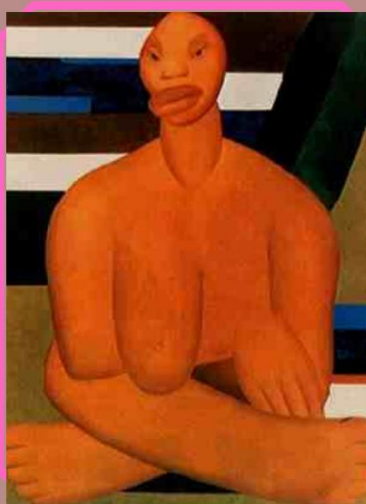




E Eu, não sou uma mulher?

A frase que abre a seção 1 é da mulher negra e abolicionista norte americana Sojourner Truth, proferido na Convenção de Mulheres (Women's Convention) em Akron, Ohio, em 1851. O discurso de Sojourner "E eu, não sou uma mulher?" retrata as diferenças entre mulheres brancas e negras. Naquele contexto, mulheres "livres" e escravizadas pelo sistema. Nesta seção veremos algumas representações do feminismo negro, e entenderemos que todas (e todos) lutamos por direitos, mas que cada um parte de um lugar SOCIAL. Vamos, então, começar a trabalhar com a língua portuguesa a partir de obras artísticas e intelectuais produzidas por diferentes mulheres, para pensarmos sobre questões como igualdade, direitos, questões raciais, e tentarmos entender como podemos construir uma sociedade justa a todas e todos!

Arte e vida



A NEGRA, AMARAL, TARSILA, 1923, ÓLEO SOBRE TELA, 100 CM X 80 CM



AS OBRAS QUE ABREM NOSSO CAPÍTULO, SÃO "A NEGRA", DE TARSILA DO AMARAL E "MI NANA Y YO", DE FRIDA KAHLO, TRAZIDAS PARA CONTEXTUALIZAR A FALA "E EU, NÃO SOU UMA MULHER?", DE SOJOURNER TRUTH. ACESSE O LINK PARA SABER E LER, NA ÍNTEGRA, A TRADUÇÃO DO DISCURSO DE EQUIDADE DE SOJOURNER, PROFERIDO EM 1851, ÉPOCA EM QUE AS MULHERES, PRINCIPALMENTE, AS MULHERES NEGRAS, NÃO TINHAM NENHUM DIREITO, NEM ESPAÇO DE FALA.



VAMOS CONVERSAR

- COMO VOCÊ DESCREVERIA ÀS MULHERES RETRATADAS NAS DUAS TELAS?
- EXISTEM SEMELHANÇAS ENTRE ELAS? QUAIS?
- QUE ELEMENTOS PERMITEM RELACIONAR A OBRA DA BRASILEIRA TARSILA DO AMARAL COM A TELA DA MEXICANA FRIDA KAHLO?
- EXPLIQUE COMO A FALA DA ABOLICIONISTA SOJOURNER TRUTH SE RELACIONA COM AS DUAS OBRAS?
- QUAL A COR DAS MULHERES RETRATADAS? QUE LUGAR SOCIAL VOCÊ ACHA QUE ELAS OCUPAVAM?

Vamos debater e pesquisar, para embasar nossas reflexões. Aproveite os links, para visitar os museus on-lines em que as obras se encontram.



MI NANA Y YO, KAHLO, FRIDA, 1937, ÓLEO SOBRE TELA, 35 CM X 39 CM



E Eu, não sou uma mulher?



TARSILA DO AMARAL, EM REGISTRO RARO, DOS ANOS, 1920,

VAMOS CONVERSAR

- OLHANDO PARA MINHA FOTO, ANTES DE LER MINHA BIOGRAFIA, COMO VOCÊ ME DESCREVERIA?
- VOCÊ SABIA QUE VIVI EM CAPIVARI? SE SIM, JÁ VISITOU MEU MUSEU?
- VOCÊ JÁ VISITOU ALGUM MUSEU? SE SIM, CONTE ESSA EXPERIÊNCIA.
- EXISTEM LUGARES NA NOSSA CIDADE EM QUE VOCÊ ENCONTRA A REPRODUÇÃO DAS MINHAS OBRAS?
- RETORNANDO AO MEU QUADRO, "A NEGRA", E OLHANDO PARA MINHA FOTO, HÁ ALGUMA SEMELHANÇA ENTRE AS MULHERES RETRATADAS? E DIFERENÇAS?
- VOCÊ CONSEGUE DEFINIR QUAL A MINHA COR? COMO CHEGOU A ESSA CONCLUSÃO?

Faça o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO. lembre-se que o registro escrito serve para guiar seus argumentos no momento da discussão de cada ponto!

A gente começa assim...

Sobre mim...

Tarsila do Amaral

- Ano e local de nascimento: 1886, Fazenda S. Bernardo - Distrito de Rafard - Antigo bairro de Capivari/SP
- De família rica de cafeicultores, estudou em São Paulo e terminou os estudos na Europa.
- Mudou-se para Paris, na França, onde teve contato com as "vanguardas" filosóficas e artísticas dos anos 1920. Também nessa época, casou-se, como costume das mulheres de seu tempo e se separou logo, como subversão a esse 'costume'.
- Em 1923, criou "A Negra", sua primeira obra influenciada pelo cubismo e da brasilidade, representada na folha de bananeira e cores terrosas, bem brasileiras temos o retrato da Ama de Leite (ou Ama-Seca), o que configura nossa herança escravagista.
- Teve 1 filha (Dulce)
- Tarsila não participou da 'Semana de 22', mas integrou, com Oswald e Mario, o grupo que gestaria a Antropofagia.
- Teve importantes laços com Anita Malfatti, pintora modernista; e também com os poetas e escritores Mario de Andrade e Pagu; com Oswald de Andrade, poeta modernista, teve um profícuo relacionamento de produções e afeto.
- Em 1928, pintou sua obra mais famosa, o "Abaporu" símbolo da Antropofagia, movimento que Tarsila ajudou a criar. Inclusive a obra inspira o 'Manifesto Antropofágico'.
- Em 1931, inaugurou sua fase mais social, na qual surgiram obras como 'Operários'; 'Maternidade' e '2ª Classe'. Tarsila foi uma expoente da pintura no período modernista, destacando-se dentre outros pintores.
- Faleceu em São Paulo, em 1973.

Direto do re-tube

CANAL GABI OLIVEIRA - TOUR PELO ROSTO



CANAL GABI OLIVEIRA - ESTEREÓTIPOS DA MULHER NEGRA



CANAL "CASA DO SABER" - JAQUELINE CONCEIÇÃO - O CORPO NEGRO



MAIS ESCRITAS...

- ORGANIZE SUAS ANOTAÇÕES EM FORMA DE UM COMENTÁRIO – EXPLICANDO, A PARTIR, DOS VÍDEOS, DAS IMAGENS E DO DEBATE, COMO ACABAMOS "ESTEREOTIPANDO" A IMAGEM DA MULHER



E Eu, não sou uma mulher?

SUA PRODUÇÃO NÃO PRECISA SER LIMITADA A UM NÚMERO DE LINHAS, PORÉM COM MAIOR OBJETIVIDADE O COMENTÁRIO GANHA MAIS ABRANGÊNCIA!

OUTRAS IDEIAS / OUTROS DISCURSOS

Encontros literários



CAROLINA M. DE JESUS E CLARICE LISPECTOR, EM SESSÃO DE AUTOGRAFOS DOS LIVROS DE CAROLINA.

FEMINISMO NEGRO E SUA IMPORTÂNCIA



CANAL "PAPO DE PRETA" –
FEMINISMO NEGRO
PARA QUÊ?

Quarto de despejo - Carolina M. de Jesus

16 DE JUNHO (...) DEVIDO AO CUSTO DE VIDA, TEMOS QUE VOLTAR

AO PRIMITIVISMO. LAVAR NAS TINHAS, COSINHAR COM LENHA... EU ESCREVIA PEÇAS E APRESENTAVA AOS DIRETORES DE CIRCOS. ELES RESPONDIA-ME:

— É PENA VOCÊ SER PRETA.

ESQUECENDO ELES QUE EU ADORO A MINHA PELE NEGRA, E O MEU CABELO RÚSTICO.

23 DE JULHO ... QUIZ SABER O QUE EU ESCREVIA. EU DISSE SER O MEU DIÁRIO.

— NUNCA VI UMA PRETA GOSTAR TANTO DE LIVROS COMO VOCÊ.

TODOS TEM UM IDEAL. O MEU É GOSTAR DE LER.

Compreensões de textos...

E Eu, não sou uma mulher?

- 1- QUAL É A IMAGEM DAS MULHERES NEGRAS, DE ACORDO COM ESSE FRAGMENTO DE TEXTO? E COMO OS HOMENS SÃO RETRATADOS? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: AS MULHERES SÃO RETRATADAS POR NÃO POSSUIREM INSTRUÇÃO FORMAL, COMO ALGUÉM QUE NÃO GOSTA DE LER / JÁ OS HOMENS PASSAM A IDEIA DE SUPERIORIDADE À MULHER NEGRA, POR SEREM "DONOS" OU POR SE ACHAREM NO DIREITO DE DIZER E NOMEAR A CAPACIDADE E LUGAR DO OUTRO)
- 2 - VOCÊ CONSIDERA A ATITUDE DOS HOMENS RACISTA? POR QUÊ? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM E DISCUTAM A PRESENÇA DA MARCA RACISTA, CONTIDA NA PALAVRA PRETA, USADA NOS DOIS DISCURSOS ATRIBUÍDOS AOS HOMENS E QUE A TURMA POSSA PROBLEMATIZAR, A PARTIR DESSE PONTO, QUESTÕES RACIAIS E SEXISTAS)
- 3 - ESTE TRECHO É RETIRADO DO LIVRO "QUARTO DE DESPEJO", DE CAROLINA M. DE JESUS, QUE A PRÓPRIA AUTORA INTITULA DE "DIÁRIO". VOCÊ SABE QUAL É A FINALIDADE DE UM DIÁRIO? EXPLIQUE A SUA COMPREENSÃO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: O GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO COMPÕE OS GÊNEROS ESTUDADOS EM ANOS ANTERIORES. ESPERA-SE QUE OS ALUNOS SAIBAM A COMPOSIÇÃO BÁSICA DESSE GÊNERO PORTEREM CONHECIMENTOS PRÉVIOS)
- 4 - IDENTIFIQUE NO TEXTO MARCAS QUE O APROXIMAM DA ESCRITA DE UM DIÁRIO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: OS ALUNOS PODEM IDENTIFICAR DESDE A INFORMALIDADE DO GÊNERO À MARCAÇÃO DA DATA DIÁRIA)
- 5 - É POSSÍVEL RELACIONAR O DISCURSO DA NARRADORA SOBRE SUA PELE E CABELO AOS VÍDEOS DA PÁGINA 03? QUAIS SÃO OS PONTOS EM COMUM ENTRE O TEXTO E O VÍDEO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS RETORNEM AO VÍDEO, PELO HIPERLINK E POSSAM APONTAR A MARCA DE ESTEREÓTIPO DOS TRAÇOS DAS MULHERES PRETAS. PELO PENSAMENTO DO FEMINISMO NEGRO, O ESTEREÓTIPO PERDE SEU VALOR PRECONCEITUOSO E AS DIFERENÇAS DAS MULHERES PRETAS PASSAM A SER A IDENTIFICAÇÃO QUE GERA O APEÇO E AUMENTA A AUTOESTIMA)

Você pode responder essas questões pelo [google forms](#)

LEITURAS E LEITURAS....



CAROLINA MARIA DE JESUS – ESCRITORA BRASILEIRA



Siga o fio, e veja passagens biográficas de Carolina M. de Jesus

VAMOS CONVERSAR

- OLHANDO PARA MINHAS FOTOS, ANTES DE LER MINHA BIOGRAFIA, COMO VOCÊ ME DESCREVERIA?
- MINHA PRINCIPAL OBRA É UM DIÁRIO CHAMADO "QUARTO DE DESPEJO", TRATA-SE DE UM RETRATO DAS TENSÕES DE SER MULHER, PRETA E FAVELADA EM NOSSO PAÍS. DISCUTA COM OS DEMAIS SE ESSES FATORES INFLUENCIAM NAS OPORTUNIDADES E PRIVILÉGIOS SOCIAIS.
- ATÉ AQUI, PELAS DISCUSSÕES E TEXTOS, COMO VOCÊ VÊ A QUESTÃO DO RACISMO? E SABIA QUE MULHERES PRETAS SOFREM TANTO RACISMO, QUANTO SEXISMO?
- FAÇA UMA PESQUISA SOBRE O QUE É SEXISMO E COMO SE RELACIONA COM O RACISMO?

Direto do re-tube



CAROLINA MARIA DE JESUS –
POR SUA FILHA VERA



CAROLINA MARIA DE JESUS
– POR ZEZÉ MOTTA

*E Eu, não sou
uma mulher?*

Produzindo DISCURSOS...

AGORA É COM VOCÊ...PRODUZA SUA PRÓPRIA PÁGINA DE DIÁRIO. NELA, VOCÊ DEVE FALAR DOS MOMENTOS QUE TE MARCARAM, AQUELES MOMENTOS EM QUE AS PESSOAS TENTARAM TE EXCLUIR, MAS QUE, POR FIM, CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DE SUA AUTOESTIMA.

SE INSPIRE NO RELATO DE CAROLINA M. DE JESUS SOBRE AMAR SUA PELE, SEU CABELO, SUA EXISTÊNCIA. OBSERVE, TAMBÉM, A FORMA COMO ELA ESCREVEU SEU TEXTO ...VAMOS LÁ, BOA PRODUÇÃO!!!

VOCÊ PODE PRODUZIR
O DIÁRIO
UTILIZANDO O
COMPUTADOR, O
CELULAR OU UM
CADERNO.

DICAS PARA PRODUZIR UM DIÁRIO

LEITURAS E MAIS LEITURAS....

- CAROLINA ESCREVEU UM DIÁRIO DE MEMÓRIAS QUE TRAZIA A REALIDADE DE BRASILEIRAS E BRASILEIROS, SEU RETRATO DA MISÉRIA DE MULHERES E HOMENS, NA MAIORIA PRETOS, MORADORES DAS PERIFERIAS NO SÉCULO XX, LANÇOU CAROLINA AO MUNDO. ELA PÔDE, COM SUAS MEMÓRIAS, PUBLICAR SEU PRIMEIRO LIVRO E SER ESCRITORA. CAROLINA, APESAR DE SUA BRILHANTE OBRA, INFELIZMENTE NÃO DESFRUTOU O MESMO LUGAR QUE OUTROS ESCRITORES (HOMENS E BRANCOS) NA LITERATURA. POR ISSO, LER CAROLINA É UM ATO DE MANTER SUAS MEMÓRIAS E SUA ESCRITA SEMPRE VIVAS, SEM NOS DEIXAR ESQUECER QUE TEMOS MUITO A FAZER PELA IGUALDADE.
- "QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA" É UM DIÁRIO QUE RETRATA OS PROBLEMAS SOCIAIS DO BRASIL. NA LITERATURA, OUTRAS MENINAS E MULHERES ESCREVERAM SUAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM OUTROS MOMENTOS TENSOS DA HISTÓRIA HUMANA, CASO DE ANNE FRANK E SEU FAMOSO DIÁRIO, ESCRITO NA 2ª GUERRA MUNDIAL, QUE RETRATA A VIDA DOS JUDEUS ANTES DO HOLOCAUSTO OU, TAMBÉM, O DIÁRIO DE ZLATA, COM RELATO DO GENOCÍDIO VIVIDO NA BÓSNIA.
- VOCÊ CONHECE OUTROS DIÁRIOS? SE SIM, QUAIS? E O CONTEXTO HISTÓRICO É DE TENSÃO, COMO NOS DIÁRIOS ACIMA APRESENTADOS? COMENTE SOBRE ISSO.

OUTROS DIÁRIOS QUE
COMPÕEM A LITERATURA

UM POUCO MAIS SOBRE
ANNE FRANK

*E Eu, não sou
uma mulher?*

VAMOS ACESSAR A ENTREVISTA, CONCEDIDA AO JORNAL NEXO, PELA FILÓSOFA, ESCRITORA E MULHER PRETA DJAMILA RIBEIRO. NESTA ENTREVISTA, A FILÓSOFA APRESENTA SEU LIVRO "QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO" E ABORDA QUESTÕES SOBRE FEMINISMOS, PASSANDO POR QUESTÕES RACISTAS E SEXISTAS QUE IMPEDEM A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL!

Quem tem medo do FEMINISMO?!



ENTREVISTA DE DJAMILA
RIBEIRO



DJAMILA RIBEIRO -
FILÓSOFA E
ESCRITORA

LÍNGUA E LINGUAGEM

PREFÍXOS, SUFÍXOS E RADICAIS - SENTIDO E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

sexismo

se·xis·mo

(cs)

sm

1 Conjunto de estereótipos quanto à aparência, atos, habilidades, emoções e papéis na sociedade, de acordo com o sexo.

2 Preconceitos e discriminação que se baseiam no sexo.

ETIMOLOGIA

der de sexo+ismo, como ingl sexism.

O PREFIXO E O SUFÍXO SÃO MORFEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, TAMBÉM CHAMADOS DE AFIÇOS, QUE SÃO USADOS COM RADICAIS DE PALAVRAS PARA FORMAR UMA NOVA PALAVRA, QUE PASSA A TER UM NOVO SIGNIFICADO. O PREFIXO VEM ANTES DO RADICAL. JÁ O SUFÍXO, APÓS O RADICAL, CASO DE SEX-**ISMO**

O SUFÍXO **-ISMO** É ANTIGO NA LÍNGUA PORTUGUESA E PODE INDICAR: FENÔMENO LINGÜÍSTICO, SISTEMA POLÍTICO, RELIGIÃO, DOENÇA, ESPORTE E IDEOLOGIA (PRÁTICA SOCIAL)
ALGUMAS IDEOLOGIAS (PRÁTICAS SOCIAIS) CARREGAM SENTIDO DE IGUALDADE,
COMO: FEMINI-**ISMO**; SOCIAL-**ISMO**; PLURAL-**ISMO**.
ENQUANTO OUTRAS PRÁTICAS CARREGAM SENTIDO DE PRECONCEITO, COMO: MACH-**ISMO**; RAC-**ISMO**;
SEX-**ISMO**. VITIM-**ISMO**

*E Eu, não sou
uma mulher?*

LÍNGUA E LINGUAGEM

AS PALAVRAS FORMADAS – FEMINISMO, RACISMO, SEXISMO – SÃO CLASSIFICADAS NA GRAMÁTICA COMO SUBSTANTIVOS, POIS SÃO OS NOMES QUE DÃO SENTIDO A TUDO QUE EXISTE EM NOSSO MUNDO. NO CASO DE **FEMINISMO**, NOME DADO A UMA PRÁTICA, UMA AÇÃO SOCIAL.

VALE LEMBRAR QUE NÃO É A PRÓPRIA AÇÃO, MAS SIM O **NOME** QUE SE DÁ A ELA.

*Quem tem medo do
FEMINISMO?!*

LÉLIA GONZALEZ – SEU
LEGADO CONTRA O RACISMO
E O SEXISMO



EXEMPLOS: 1. **FEMINISMO** É O **SUBSTANTIVO (NOME)** DADO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS (FALAS, AÇÕES E POLÍTICAS) QUE FOMENTAM A IGUALDADE E A EQUIDADE ENTRE TODOS OS INDIVÍDUOS DE UMA SOCIEDADE.

2. **MACHISMO** É O SUBSTANTIVO (NOME) DADO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS QUE TENTAM JUSTIFICAR O CONTROLE DE UM SOBRE O OUTRO, BASEADO NA DIFERENÇA ENTRE O HOMEM E A MULHER. NESTE CASO, O HOMEM É COLOCADO COMO SUPERIOR E, DESSE PONTO DE VISTA, HOMENS E MULHERES SÃO DESIGUAIS NA SOCIEDADE.

(Sugestão: Pode-se propor a discussão entre o que é desigualdade e o que é diferença)

- PENSANDO UM POUCO NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS, NA MUDANÇA DE SENTIDO E MUDANÇA DE CLASSE GRAMATICAL, APONTE ABAIXO QUAIS ADJETIVOS (QUALIDADES, CARACTERÍSTICAS) SÃO FORMADOS A PARTIR DOS SUBSTANTIVOS LISTADOS. NÃO SE ESQUEÇA DE EXPLICAR QUAL É O SENTIDO DESSE ADJETIVO.

EXEMPLO:

CAPITALISMO (SUBSTANTIVO) → CAPITALISTA (ADJETIVO) →
SENTIDO – INDIVÍDUO QUE POSSUI CAPITAL, DONO DE BENS NO CAPITALISMO.

- FEMINISMO
- MACHISMO
- SEXISMO
- RACISMO
- TEÍSMO
- ATEÍSMO
- ANARQUISMO
- CLASSISMO

(Sugestão: uso de dicionários on-line ou convencionais, em mediação à discussão pautada pelo professor na melhor definição de sentidos)

Direto do re-tube



SEXISMOS, GLOSSÁRIO
FEMINISTA

VOCÊ JÁ TINHA OUVIDO SOBRE ESSAS PALAVRAS?
QUE IDEIAS FORAM ASSOCIADAS A TAIS
PALAVRAS? ALGUÉM JÁ TE DISSE QUE É RUIM
SER FEMINISTA? POR QUE?

E Eu, não sou uma mulher?

CONTRA/PONDO

Quem tem medo do FEMINISMO?!

VAMOS RETORNAR A FOTOGRAFIA DE CAROLINA E CLARICE, NA PÁGINA 04. ESSA IMAGEM AUXILIA A LEITURA DA NOTÍCIA A SEGUIR:

Escritor é acusado de racismo por trecho em biografia de Clarice Lispector

O escritor e historiador Benjamin Moser, autor da mais recente biografia de Clarice Lispector, vem sendo acusado de racismo desde que um trecho do livro, publicado no Brasil em 2011, foi resgatado nas redes sociais.

A lembrança veio da autora mineira Ana Maria Gonçalves. No último sábado (14), ela republicou uma passagem de Clarice em que Moser descreve uma imagem na qual Lispector aparece conversando com Carolina Maria de Jesus, durante o lançamento de um livro.

“Numa foto, ela aparece em pé, ao lado de Carolina Maria de Jesus, negra que escreveu um angustiante livro de memórias da pobreza brasileira, Quarto de despejo, uma das revelações literárias de 1960. Ao lado da proverbialmente linda Clarice, com a roupa sob medida e os grandes óculos escuros que a faziam parecer uma estrela de cinema, Carolina parece tensa e fora do lugar, como se alguém tivesse arrastado a empregada doméstica de Clarice para dentro do quadro”, escreve o biógrafo na página 25 DA BIOGRAFIA DE CLARICE.

O trecho provocou comentários indignados nas redes sociais. Muitos condenaram o caráter racista dos comentários de Moser ao não reconhecer Carolina de Jesus como escritora,

“Pois é. Jura que para exaltar a Clarice tinha que depreciar Carolina, chamando-a de ‘negra que escreveu’ e não de escritora; de ‘fora de lugar’, dizendo que parece a empregada da linda Clarice? Não teve ninguém pra dar um toque no ‘branco que escreveu’ isso?”, criticou Ana Maria Gonçalves em sua página no Facebook.

Nesta quarta (18), o texto publicado por Gonçalves já havia sido compartilhado quase 700 vezes no Facebook. O próprio autor chegou a se defender de alguns comentários, dizendo que “a ideia da passagem é que as aparências enganam”, e que ele estava apenas “comparando as aparências de duas pessoas numa foto”.

Em nova postagem, na segunda (16), Ana Maria Gonçalves voltou a criticar o escritor norte-americano. “Pelo que pude entender, ele já foi questionado anteriormente, e escolheu ignorar. Pode ser que a escolha dele continue sendo esta, mas não será a minha.”

Não é a primeira vez que o trecho é considerado problemático. Em julho do ano passado, a professora da UFRJ e feminista negra Giovana Xavier escreveu uma carta aberta à FLIP (Festa Literária de Parati) onde afirma que a passagem “representa de forma violenta e emblemática o confinamento das mulheres negras às representações racistas”. No texto, ela também criticava a falta de participantes negros, especialmente mulheres, no principal evento de literatura do país.

Procurado pela CULT, Benjamin Moser não quis dar entrevista. Ele afirmou que fez as modificações necessárias no texto para que, nas próximas edições da biografia, “suas intenções fiquem mais claras”. Ele não concorda que a descrição tenha sido, de fato, preconceituosa, e afirmou que considera o assunto “fechado”.

FONTE: REVISTA CULT, 01/02/2017 - DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://REVISTACULT.UOL.COM.BR/HOME/ESCRITOR-E-ACUSADO-DE-RACISMO-POR-TRECHO-EM-BIOGRAFIA-DE-CLARICE-LISPECTOR](https://revistacult.uol.com.br/home/escritor-e-acusado-de-racismo-por-trecho-em-biografia-de-clarice-lispector)

*E Eu, não sou
uma mulher?*

LÍNGUA E LINGUAGEM. E OUTROS DISCURSOS...

*Quem tem medo do
FEMINISMO?!*

- 1 – QUAIS FORAM AS PALAVRAS USADAS PARA DESCREVER AS ESCRITORAS NA BIOGRAFIA? ELAS DEMONSTRAM DIFERENÇAS NO TRATAMENTO DADO A CADA ESCRITORA? SE SIM, QUAIS? (SUGESTÃO: OS ALUNOS DEVEM IDENTIFICAR NO TEXTO A DESCRIÇÃO RACISTA FEITA DE CAROLINA PELO AUTOR BENJAMIN MOSER, BEM COMO A FORMA SEXISTA QUE SE REFERE A CLARICE LISPECTOR)
- 2 – VOCÊ CONSIDERA QUE O AUTOR FOI RACISTA? POR QUÊ? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM A CONSTRUÇÃO RACISTA AO DISTINGUIR AS DUAS ESCRITORAS E CONFRONTEM A POSIÇÃO DO AUTOR EM DEFESA DAS ESCRITORAS)
- 3 – QUAL RECURSO UTILIZADO NO TEXTO PARA DESTACAR A FALA DAS PESSOAS? POR QUE SE UTILIZOU ESSE RECURSO E NÃO O TRAVESSÃO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA, POR SUA FUNÇÃO, IMPEDE A PRESENÇA DE TRAVESSÕES AO DESTACAR FALAS E DEMAIS CITAÇÕES. OS ALUNOS DEVEM IDENTIFICAR O USO DAS ASPAS PARA TAL EFEITO)
- 4 – QUAL FOI O POSICIONAMENTO E ATITUDE ADOTADA POR ANA GONÇALVES FRENTE AO TRECHO RACISTA DA BIOGRAFIA? E VOCÊ, O QUE FARIA? (SUGESTÃO: PODE-SE REITERAR QUE RACISMO NO BRASIL É CRIME – FALANDO DA LEI 7.716/89)
- 5 – QUAL FOI O POSICIONAMENTO DO BIOGRAFO, AO SER QUESTIONADO PELA REVISTA, SOBRE A PASSAGEM RACISTA ESCRITA POR ELE? E QUAL A RESPOSTA DADA POR ELE A ANA GONÇALVES? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM NO TEXTO AS PASSAGENS E QUE SE TRATAM DE MOMENTOS DISTINTOS).
- 6 – FOI A PRIMEIRA VEZ QUE O AUTOR DA BIOGRAFIA FORA QUESTIONADO SOBRE A DESCRIÇÃO RACISTA QUE FEZ DO ENCONTRO ENTRE CAROLINA E CLARICE? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM NO TEXTO AS PASSAGENS DA FALA DA PROFESSORA DA UFRJ EM QUE RETOMA O ASSUNTO)
- 7 – E COMO VOCÊ SE POSICIONARIA SOBRE A FALA DO BIOGRAFO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS CONFRONTEM COM SEUS DISCURSOS, OS DISCURSOS RACISTAS APONTADOS NA NOTÍCIA)

- AGORA É COM VOCÊ, PRODUZA UM POST DE FACEBOOK, TENDO A FOTO COMO MOTIVAÇÃO E AS DISCUSSÕES FEITAS NESTA UNIDADE SOBRE A DESCRIÇÃO DESSE ENCONTRO ENTRE AS DUAS GRANDES ESCRITORAS BRASILEIRAS – CAROLINA M. DE JESUS E CLARICE LISPECTOR! ESCRIBA E COMPARTILHE SEU POST

(Sugestão: Pode-se propor que os alunos refaçam usando o caderno como recurso)



(Sugestão: Os alunos podem desenvolver neste espaço a produção do comentário, antes de fazer a versão final em suas páginas na rede social)



Direto do re-tube

UM POUCO MAIS DE
CLARICE LISPECTOR

*E Eu, não sou
uma mulher?*

Em tempo de diálogos...

ALGUMAS IDEIAS A MAIS...

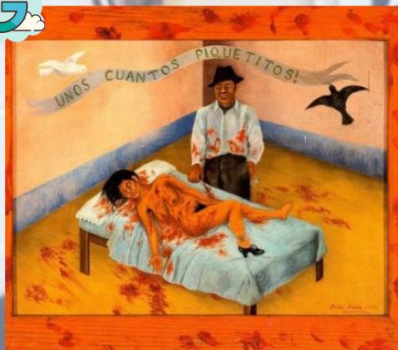
- VAMOS RETOMAR EM NOSSA RODA DE CONVERSA OS TEMAS E AS OBRAS ABORDADAS NESTA UNIDADE.
- ESTA ATIVIDADE É VOLTADA PARA A REFLEXÃO E AÇÃO. VOLTEMOS A COMO O SEXISMO E O RACISMO FORÇAM CERTAS FORMAS DE FALAR DO OUTRO.
- REFLITAMOS TAMBÉM COMO O OUTRO TEM SEU LUGAR DE FALA, SUAS VIVÊNCIAS E FORMAS DE EXPRESSAR E QUE DEVEMOS TER CAPACIDADE DE ESCUTA E SENSO DE IGUALDADE PARA EVITAR PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS...
- PARA IRMOS AO PRÓXIMO PASSO, SEGUIM ALGUMAS DICAS DE LEITURA E VÍDEOS...
- OBRAS PARA DOWNLOAD GRATUITO: [HTTP://NOTATERAPIA.COM.BR2017/06/08/6-OBRA-DE-CAROLINA-DE-JESUS-PARA-DOWNLOAD-GRATUITO/](http://NOTATERAPIA.COM.BR2017/06/08/6-OBRA-DE-CAROLINA-DE-JESUS-PARA-DOWNLOAD-GRATUITO/)

Direto do re-tube

- POÉTICA DA DIÁSPORA
- "QUARTO DE DESPEJO" – CAROLINA M. DE JESUS – POR RUTH DE SOUZA
- "O OVO E A GALINHA" – CLARICE LISPECTOR
- QUEM FOI CLARICE LISPECTOR? / ABC DAS MINAS
- TÁRSILA DO AMARAL / SHOW DE HISTÓRIA

(Sugestão: Pode-se propor que os alunos refaçam usando o caderno como recurso)

O 'Q' VEM POR AÍ!



(Sugestão: Os alunos podem acessar os links e conhecer um pouco da obra de Frida Kahlo. O estímulo a isso aguça o interesse sobre os temas e enunciados abordados na próxima unidade)

Unidade 2

"LIBERDADE

É POUCO,

O QUE EU

DESEJO AINDA

NÃO TEM NOME".



Liberdade é pouca...

A frase que abre nossa unidade é da escritora Clarice Lispector; Clarice Lispector, escritora de origem judia nascida na Ucrânia, imigrou para o Brasil ainda criança, aos 2 anos de idade e se estabeleceu com a família, primeiramente em Maceió e, depois, em Recife. A literatura de Clarice se centrou a personagens que não cabiam em seus papéis sociais e, talvez, nos papéis da "mulher perfeita" propagado como forma de aprisionamento. Muitas de suas personagens, insatisfeitas com a realidade e com a condição humana, são figuras importantes da literatura brasileira. Clarice se voltava também a temáticas de desigualdade social, em personagens inquietantes e de grande complexidade, como em *A Hora da Estrela* (1977) ou em *A Paixão segundo G. H.* (1964). Longe de ser uma grande defensora de questões feministas; sua escrita, ideias e personagens favorecem ao diálogo para pensarmos o que é a liberdade e como podemos alcançá-la.



Arte e vida

O VEADO FERIDO, FRIDA KAHLO, 1946, ÓLEO SOBRE TELA, 30 CM X 22 CM



A OBRA QUE ABRE NOSSO CAPÍTULO É UMA PINTURA A ÓLEO DA ARTISTA MEXICANA FRIDA KAHLO, CRIADA EM 1946. TAMBÉM É CONHECIDA COMO O VEADO. NESSA OBRA, FRIDA KAHLO COMPARTILHA SUA DURADOURA DOR FÍSICA E EMOCIONAL COM SEU PÚBLICO, COMO ELA FEZ DURANTE TODA A SUA OBRA CRIATIVA. ESSA PINTURA EM PARTICULAR FOI CRIADA NO FINAL DA VIDA DE KAHLO, QUANDO SUA SAÚDE ESTAVA EM AGENTUADO DECLÍNIO. KAHLO COMBINA SÍMBOLOS PRÉ-COLOMBIANOS, BUDISTAS E CRISTÃOS PARA EXPRESSAR SEU AMPLO ESPECTRO DE INFLUÊNCIAS E CRENÇAS.

VAMOS CONVERSAR

- VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE FRIDA KAHLO?
- A PINTORA MEXICANA TORNOU-SE FAMOSA POR SUAS OBRAS E SUA FORMA DIFERENTE; VOCÊ ACHA QUE ELA SOFREU POR ISSO?
- EM 'O VEADO FERIDO', POR QUE A PINTURA RETRATOU SEU PRÓPRIO ROSTO COM O CORPO DO CERVO?
- QUAIS ELEMENTOS MARCAM O SOFRIMENTO?
- POR QUAIS MOTIVOS, VOCÊ ACHA QUE FRIDA ESCOLHEU UM CERVO PARA CRIAR SUA OBRA?

Professora/Professor, o capítulo anterior fala sobre a mulher negra principalmente, e basicamente, sobre questões raciais, que se cruzam com o feminismo. Importante abrir com essa seção para introduzir a ideia de pluralidade e diferentes lugares de fala, na luta das mulheres. Neste capítulo, falaremos sobre educação, violência de gênero, o direito e a liberdade de ser como queremos – condição básica para as pessoas conquistarem mais dignidade social. Frida Kahlo e Clarice Lispector serão o fio condutor para tratarmos de questões sobre corpo e para debatermos sobre violências.



FRIDA KAHLO E SEU CERVO DE ESTIMAÇÃO, EM FOTO RARA 1950.



*Liberdade é
pouca...*

A gente continua

assim...



VAMOS CONVERSAR

- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA (FRIDA KAHLO), A PARTIR DAS FOTOS E DOS FATOS BIOGRÁFICOS?
- QUAIS TRAÇOS MAIS CHAMAM A ATENÇÃO EM MINHA APARÊNCIA?
- VOCÊ CONSIDERA QUE A APARÊNCIA É IMPORTANTE? POR QUE?
- VOCÊ ACHA QUE FRIDA FUGIA DE UM 'PADRÃO ESPERADO' EM SUAS ATIVIDADES? POR QUE?
- EM RELAÇÃO AO CORPO, POR QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS CHAMAVAM FRIDA DE 'PERNA DE PAU'?
- É POSSÍVEL DIZER QUE ESSA PRÁTICA SERIA BULLYING? VOCÊ SABERIA EXPLICAR EM QUE CONSISTE O BULLYING?
- COM A INÚMERAS CIRURGIAS E A POLIOMIELITE, VOCÊ ACHA QUE FRIDA POSSUÍA UM CORPO TIDO COMO IDEAL?
- EM SUA VISÃO, O QUE SERIA O "CORPO PERFEITO"? ELE EXISTE? COMO? POR QUE?

Professora/Professor, cabem explicações de quem foi Frida Kahlo e Clarice Lispector, falando de suas obras e da importância para a cultura latino-americana de ambas em suas áreas. Ressalte a cultura feminista em torno de Frida Kahlo, como símbolo assumido nos últimos anos. Algumas discussões visam levar os alunos a questionarem o que são padrões de beleza e comportamento, e, sobretudo, a formularem como esses padrões são impostos, principalmente sobre meninas, mas também sobre meninos.

Sobre mim...

Frida Kahlo

- Ano e local de nascimento: 1907, Coyoacán - Distrito de Federal - México
- Filha de pai alemão e mãe mixteca; Frida, aos 6 anos, teve poliomielite, doença que a deixou com inúmeras sequelas na perna esquerda. Embora sua mobilidade fosse reduzida e tivesse recebido a alcunha de 'Frida perna de pau', Frida e suas irmãs sempre foram incentivadas pelo pai a uma criação diferente. Era comum ela jogar bola, além de praticar luta e natação.
- A arte, porém, sempre correu em seu sangue, com o pai fotógrafo. Frida despertou interesse pela pintura desde cedo, tanto quanto pela luta por direitos e pela liberdade. Frida viu os 'Zapatistas' ascenderem a revolução no México, em 1910 e, então, passou a se conectar a temas sociais ativamente.
- Aos 18 anos, sofreu um acidente que mudaria sua vida, um caminhão bateu no bonde em que Frida estava. No acidente, uma barra de ferro atravessou seu corpo, atingindo sua barriga e pelve. Esse acidente deixou Frida de cama por muito tempo. Com o corpo imóvel e totalmente engessado. Frida passou por mais de 30 cirurgias para minimizar os danos causados pelo ferimento. Para aliviar a dor, a pintora Frida encontrou na pintura um modo de passar o tempo e se expressar seus sofrimentos.
- Aos 21 anos, Frida conheceu o importante pintor expoente Diego Rivera, com quem teve um relacionamento marcado por amores, lutas, brigas e muitas idas e vindas. Frida e Diego se tornaram um casal icônico, apesar das inúmeras polêmicas envolvendo o relacionamento dos dois, Frida contou com Diego ao seu lado nos últimos momentos de sua vida.
- Ainda que quisesse, Frida não pôde ter filhos. A pintora sofreu um aborto que marcou várias de suas obras.
- A mobilidade nunca impediu Frida de participar de movimentos sociais, ao lado de Diego; inclusive dando abrigo a Leon Trotsky e sua esposa. No quadro 'O marxismo trará saúde aos enfermos', a pintora retrata figuras importantes do pensamento socialista e marxista.
- Frida não tinha medo de expor suas fragilidades e suas dores. Pintou inúmeros autorretratos e dizia que se retratava por ser o tema que ela mais conhecia. Alguns de seus quadros apresentam um surrealismo peculiar, com o qual, a pintora dizia nunca se identificou, pois sempre dizia que não pintava sonhos, mas sim sua realidade.
- Faleceu em Coyoacán, em 1954.



UM TOUR PELA 'CASA AZUL', MUSEU
DE FRIDA KAHLO

INSTAGRAM DE 'LA CASA AZUL'



Liberdade é pouco...

Compreensões de textos...



QUINO - Toda Mafalda - 1993. p.232

DIALOGANDO COM O GÊNERO

- 1- NA TIRINHA, QUAIS SÃO AS PERSONAGENS? QUE RELAÇÃO ELAS POSSUEM? COMO PODEMOS IDENTIFICAR E CORROBORAR ESSA INFORMAÇÃO? (SUGESTÃO: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM NO TEXTO, A RELAÇÃO ENTRE A PERSONAGEM MAFALDA E SUA MÃE, BEM COMO ESTABELEÇAM CORRELAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS USADAS NA TIRINHA PARA IDENTIFICAREM QUEM É A PERSONAGEM QUE NOMEIA A TIRINHA)
- 2 - ENQUANTO MAFALDA FALA, O QUE A SUA MÃE ESTÁ FAZENDO E QUAIS SÃO AS RESPOSTAS DADAS À GAROTA? VOCÊ CONSIDERA QUE A MÃE ESTÁ ATENTA AO ASSUNTO? POR QUE? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM COMO A TIRINHA VAI PROGREDINDO PARA ESTABELECEER UMA CRÍTICA AO PAPEL DE GÊNERO - DE MULHER - DA DONA DE CASA)
- 3 - A PARTIR DAS SUAS EXPERIÊNCIAS, QUAL É O LUGAR QUE CABE ÀS MULHERES AQUI NO BRASIL? VOCÊ ACHA QUE ELAS TÊM IGUALDADE ENTRE SI E COMPARADO AOS HOMENS? GOSTARIA QUE FOSSE DIFERENTE? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM COMO OS PAPEIS DE GÊNERO INFLUENCIAM NA IGUALDADE E NA CONQUISTA POR DIREITOS).
- 4 - MAFALDA EM SUA FALA CRÍTICA QUAIS 'TIPOS' DE MULHERES? QUAL A RELAÇÃO DA CRÍTICA DE MAFALDA COM SUA MÃE? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: O GÊNERO DISCURSIVO TIRA POSSUI FORÇA PARA CRITICAR E EXPOR QUESTÕES SOCIAIS. ESPERA-SE QUE O ALUNO POSSA RELACIONAR O CONTRASTE DA POSIÇÃO DA MULHER DETERMINADA E QUE BUSCA LIBERDADE COM AQUELAS RESIGNADAS A UM PAPEL SOCIAL A ELAS IMPUTADO)
- 4 - QUAL FOI O POSICIONAMENTO DE MAFALDA FRENTE ÀS RESPOSTAS DA MÃE? E QUAL FOI O POSICIONAMENTO E ATITUDE DA MÃE NO ÚLTIMO QUADRO? (SUGESTÃO: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM A CRÍTICA DIRECIONADA À RESPOSTA E AO PAPEL SOCIAL DA DONA DE CASA; E QUE, PELO ENUNCIADO TOTAL, OS ALUNOS PERCEBAM QUE A CRÍTICA FOI COMPREENDIDA PELA MÃE)
- 5 - VOCÊ CONSIDERA QUE MAFALDA FOI DURA AO CRITICAR SUA MÃE? POR QUE? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS SE EXPRESSEM SOBRE COMO DIRECIONAR CRÍTICAS A PESSOAS QUE SÃO FIGURAS IMPORTANTES E QUE SEJAM ESCLARECIDOS QUE A CRÍTICA SE REFERE A UMA FIGURA E A UM PAPEL SOCIAL).
- 6 - QUE PAPEL SOCIAL DESEMPENHA A MÃE DE LIBERDADE? E QUAL PAPEL DESEMPENHA A MÃE DE MAFALDA? COMO VOCÊ CHEGOU A ESSA CONCLUSÃO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM NO TEXTO AS PASSAGENS DA FALA DA PROFESSORA DA UFRJ EM QUE RETOMA O ASSUNTO)
- 7 - NA RESPOSTA DADA POR MAFALDA NO ÚLTIMO QUADRO DA TIRA, ELA UTILIZOU UMA EXPRESSÃO PARA SUBSTITUIR UMA PALAVRA, QUE PALAVRA SERIA ESSA? E AO USAR A EXPRESSÃO 'HUMS' QUE EFEITO DE SENTIDO FOI CRIADO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM A PALAVRA COMODIDADE OU ACEITAÇÃO OU PASSIVIDADE OU AINDA SUBMISSÃO)



MAFALDA - DE QUINO

MAFALDA - 50 ANOS DE CRÍTICAS AO MUNDO

QUEM É MAFALDA?



Professora/Professor, cabe aprofundar as questões sobre papéis de gênero. Além disso, cabe tratar das questões sobre a tira e suas funções sociais e artísticas. Cabe trazer um esboço sobre a Mafalda e suas inquietações quanto ao mundo, bem como apresentar as origens da Mafalda e sua evolução durante o tempo, não deixando de lado abordar a visão de seu criador Quino e influências que essa tira traz a nossos dias.



MAFALDA

QUINO

Quem tem medo do
FEMINISMO!!

*Liberdade é
pouca...*

LÍNGUA E LINGUAGEM

INTERJEIÇÕES

AS INTERJEIÇÕES CONSTITUEM UMA CLASSE DE PALAVRAS, CUJA FUNÇÃO É A DE EXPRESSAR SURPRESA, SUSTO, HESITAÇÃO, ALEGRIA, QUALQUER SENTIMENTO OU SENSÇÃO DE REAÇÃO UTILIZANDO PALAVRAS, AS QUAIS, POR VEZES, SÓ ASSUMEM TAL SIGNIFICADO NA COMUNICAÇÃO, POR PARTE DO EMISSOR DO ENUNCIADO, ALÉM DISSO PODEM SER UTILIZADAS TAMBÉM PARA CHAMAR A ATENÇÃO DO INTERLOCUTOR DO TEXTO. SÃO COMUNS NO USO DA FALA, MAS APARECEM EM DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS, COMO TIRAS, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, CHARGES, POEMAS, CANÇÕES, ENTRE OUTROS.

AS INTERJEIÇÕES SÃO
PALAVRAS CUJA FORMA PODE
VARIAR MUITO, PODENDO SER:

- **SONS VOCÁLICOS:** "AHI", "IH...", "UÉI", "HUM".
- **PALAVRAS DA LÍNGUA:** "PUXAI", "EITAI", "NOSSAI", "OXALÁ".
- **LOCUÇÕES INTERJETIVAS, ENVOLVENDO MAIS DE UMA PALAVRA:** "CRUZ CREDOI", "ARRE ÉGUA".
- **É COMUM A PONTUAÇÃO, NA ESCRITA, ESTAR PRESENTE, COMO O PONTO DE EXCLAMAÇÃO (!).**

 OUTROS EXEMPLOS DE
INTERJEIÇÕES

EXERCÍCIOS SOBRE INTERJEIÇÃO 

 CLASSE DE PALAVRAS: INTERJEIÇÕES

NÃO CONFUNDA!

ONOMATOPEIA X INTERJEIÇÕES

- A ONOMATOPEIA É UMA **FIGURA DE LINGUAGEM** QUE REPRODUZ NA ESCRITA FONEMAS OU PALAVRAS QUE IMITAM OS **SONS NATURAIS**, QUER SEJAM DE OBJETOS, DE PESSOAS OU DE ANIMAIS: "RSRSRS"; "BUM"; "CRASHI", "AU...AU".
- AS **INTERJEIÇÕES** SÃO **SONS VOCÁLICOS**; OU **PALAVRAS DA LÍNGUA**; OU **LOCUÇÕES INTERJETIVAS**, QUE EXPRESSAM REAÇÕES: "AHI", "HUM", "NOSSA", "QUE ISSO".
- É COMUM A EXCLAMAÇÃO ESTAR PRESENTES EM AMBAS, E TAMBÉM QUE TANTO INTERJEIÇÕES QUANTO ONOMATOPEIAS APAREÇAM EM TIRAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. POR ISSO, IMPORTANTE NÃO CONFUNDIR.

 ONOMATOPEIAS: O QUE SÃO?

ONOMATOPEIAS EM HQS. 

Professora/Professor, cabe aprofundar o uso das interjeições, bem como sua ocorrência em diversos gêneros textuais/discursivos, evidenciando a conexão do sentido com o evento de produção e recepção do enunciado e evitando classificações genéricas, pois cada ato comunicativo dará uma sentido a expressões de mesma ordem. Ressalte a diferença entre interjeições e onomatopeias, para fins didáticos.

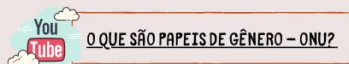


LÍNGUA E LINGUAGEM



LAERTE - MEIRE - 2016.

Direto do re-tube



PAPEL DE GÊNERO E SOCIEDADE -
RITA VON HUNTY



LAERTE COUTINHO OMC (OU SIMPLEMENTE LAERTE) É UMA CARTUNISTA E CHARGISTA BRASILEIRA, CONSIDERADA UMA DAS ARTISTAS MAIS IMPORTANTES DA ÁREA NO PAÍS. CRIADORA DE DIVERSOS PERSONAGENS, COMO OS 'PIRATAS DO TIETÊ' E 'OVERMAN'. LAERTE É CRIADORA DA TIRINHA 'MEIRE', QUE FALA DA QUESTÃO DE IDENTIDADE E PAPEL DE GÊNERO.



Professora/Professor, cabe aprofundar as questões sobre papéis de gênero. Além disso, cabe tratar das questões sobre a tira e suas funções sociais e artísticas. Debater sobre questões de identidade e transgeneridade é possível, por exemplo, a partir das tiras. No caso das aqui utilizadas, elas, inclusive, expressam um diálogo entre as concepções.

Quem tem medo do FEMINISMO?!

1- NA TIRA DA CARTUNISTA LAERTE, IDENTIFIQUE A ONOMATOPEIA E RELACIONE A IMPORTÂNCIA DO SOM PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO. (SUGESTÃO: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM NO TEXTO A RELAÇÃO ENTRE A FIGURA DE LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDO DA QUEBRA DO ESPELHO COM A QUEBRA DE PADRÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO)

2 - NO PRIMEIRO QUADRO, O INTERLOCUTOR QUESTIONA MEIRE SOBRE SUA IDENTIDADE, POR MEIO DE SEU NOME. POR QUE NO SEGUNDO QUADRO, O INTERLOCUTOR A CONTRARIA E IMPÕE OUTROS NOMES A ELA? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM QUE A TIRA TRATA DE QUESTÕES DE IDENTIDADE DE GÊNERO)

3 - QUAL É A EXPRESSÃO DE MEIRE NO ÚLTIMO QUADRO?, 1- COMO VOCÊ INTERPRETA ESSA EXPRESSÃO? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS PERCEBAM A CRÍTICA FEITA AOS PAPEIS DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES).

4- HÁ RELAÇÕES ENTRE OS TEMAS DA TIRA DA 'MAFALDA' E A TIRA 'MEIRE'? QUAIS? (SUGESTÃO DE RESPOSTA: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS APONTEM, ALÉM DO O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO TIRA, PARA A RELAÇÃO ENTRE AS CRÍTICAS AOS PAPEIS DE GÊNEROS EM NOSSA SOCIEDADE)

5 - 1- POR QUE A IMAGEM NO ESPELHO INTEIRO É DE UM 'HOMEM', MAS O DESENHO RETRATA UMA 'MULHER'? QUAL SENTIDO PODEMOS ATRIBUIR DA IMAGEM INTEIRA NO ESPELHO, QUADRINHO 02, DA IMAGEM EM PEDAÇOS NO QUADRINHO 04. (SUGESTÃO : ESPERA-SE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM QUE O DEBATE É SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO DE PESSOAS TRANS E TRAVESTIS, BEM COMO, COMPREENDER QUE NOSSAS IDENTIDADES SÃO VÁRIAS E NÃO UMA ÚNICA IMAGEM)

CONTRA/PONDO

Quem tem medo do
FEMINISMO?!

*Liberdade é
pouca...*



'As duas Fridas'; 1939 - Tinta a óleo - 1,73 m
x 1,73 m



'As duas Fridas'; adaptação da obra para o
filme 'Frida' - 2002.

APÓS DEBATERMOS COMO OS PAPEIS DE GÊNERO INFLUENCIAM A NOSSA SOCIEDADE E FORMAM PRECONCEITOS QUE ALIMENTAM DESIGUALDADES, EXCLUSÕES E VIOLÊNCIAS, VEJAMOS COMO A QUESTÃO É ABORDADA A PARTIR DA OBRA DA PINTORA FRIDA KAHLO E SEU FILME BIOGRÁFICO (2002).

"AS DUAS FRIDAS" (1939) APRESENTA DOIS AUTORRETRATOS E PRETENDE, SOBRETUDO, TRAZER À TONA QUESTÕES RELACIONADAS COM A IDENTIDADE E COMO NOS VEMOS DE MANEIRAS DISTINTAS DEVIDO A PENSAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E SENTIMENTOS. JÁ NA FOTO DO FILME DE 2002, O DIRETOR BUSCOU JUNTAR DUAS OBRAS DE FRIDA KAHLO: 'AS DUAS FRIDAS' E 'AUTORRETRATO DE CABELOS CORTADOS'. EMBORA REPRESENTA A DIVISÃO DA IDENTIDADE, ESSA RELEITURA NOS TRAZ QUESTÕES SOBRE A IDENTIDADE DE GÊNERO, A DUALIDADE ENTRE O MASCULINO E O FEMININO, REPRESENTADO PELA E NA FIGURA DA PINTORA (NO CASO, INTERPRETADA PELA ATRIZ MEXICANA SALMA HAYEK).

OS TRAJES SÃO UTILIZADOS NA PINTURA E NA FOTOGRAFIA PARA DIFERENCIAR AS DUAS PERSONALIDADES DE FRIDA QUE COEXISTEM. NA PINTURA, OS CORAÇÕES EXPOSTOS SIMBOLIZAM A CENTRALIDADE DO AFETO E DA IMPORTÂNCIA DO SENTIMENTO NA PERSONALIDADE. OBSERVEMOS QUE, DO LADO ESQUERDO, O CORAÇÃO ESTÁ EM CHAMAS, ENVOLTO EM FOGO, QUE PODE SIMBOLIZAR A FORÇA DOS SENTIMENTOS NA PERSONALIDADE DA PERSONAGEM REPRATADA. JÁ AS MÃOS DADAS REMETEM À UNIÃO INTELECTUAL E SENTIMENTAL DAS DUAS IDENTIDADES.

DIALOGANDO COM OS TEXTOS

- AO COMPARAR A PINTURA COM A FOTO: POR QUE A FOTO FOCOU EM UM LADO MASCULINO E OUTRO FEMININO?
- NA FOTO, O QUE O LADO MASCULINO PODE REPRESENTAR SOBRE A IDENTIDADE DE FRIDA? E QUANTO AO LADO FEMININO?
- ESSA LEITURA REFORÇA OS PAPEIS DE GÊNERO DO HOMEM E DA MULHER?
- NA PINTURA, POR QUE NÃO HOUVE ESSE ENFOQUE NO LADO MASCULINO E NO LADO FEMININO?

PENSE NOS PONTOS E DEBATA COM
A SALA. DEPOIS, PRODUZA, EM SEU
CADERNO, UM COMENTÁRIO, EM QUE
TRATE DE CADA PONTO. (EVITE
PRECONCEITOS)

Professora/Professor, cabe aprofundar as questões sobre papéis de gênero. Além disso, cabe tratar das questões sobre a tira e suas funções sociais e artísticas.



LEITURAS E MAIS LEITURAS

O Mito de Medusa

Liberdade é pouco...
Quem tem medo do
FEMINISMO?!

ANTES DE SE TRANSFORMAR EM MONSTRO, MEDUSA VIVIA COM SUAS IRMÃS NO TEMPLO DE ATENA, DEUSA DA GUERRA E DA SABEDORIA. SEGUNDO O POETA GREGO HESÍODO, QUE ESCREVEU ENTRE 750 E 650 A.C., ELA ERA UMA LINDA MULHER COM TRAÇOS ELEGANTES E UM CABELO INVEJÁVEL.

FILHA DAS DIVINDADES MARINHAS FÓRCIS E CETO E IRMÃ DE ESTENO E EURÍALE, MEDUSA ERA A ÚNICA MORTAL DA FAMÍLIA E RESPEITAVA OS ENSINAMENTOS DE ATENA SE MANTENDO VIRGEM E CASTA PARA CONTINUAR A EXERCER O SACERDÓCIO. ENTRETANTO, A SUA BELEZA ATRAÍÁ HOMENS DE MUITAS CIDADES, QUE IAM AO TEMPLO, NÃO PARA LEVAR OFERENDAS, MAS PARA OBSERVÁ-LA – O QUE ACABAVA ENFURECENDO A DEUSA.

UM DESSES HOMENS ERA O DEUS POSEIDON, TIO DE ATENA, QUE NUNCA SE ENTENDEU COM SUA SOBRINHA. POSEIDON TINHA CONSCIÊNCIA DE QUE AS SACERDOTISAS DE ATENA DEVERIAM SER PURAS, MAS ISSO NÃO O IMPEDIA DE CORTEJAR A BELA MEDUSA, QUE SE ESQUIVAVA CONSTANTEMENTE. CANSADO DAS NEGATIVAS E DOMINADO PELA OBSESSÃO, O DEUS DOS MARES DECIDIU VIOLAR A SACERDOTISA DENTRO DO TEMPLO E EM FRENTE À ESTATUA DE ATENAS QUE, FURIOSA, OPTOU POR CASTIGAR MEDUSA – AFINAL, POSEIDON ESTAVA APENAS SEGUINDO SUA NATUREZA DE HOMEM, E A CULPADA ERA AQUELA QUE O SEDUZIU COM SEUS ENCANTOS.

PELA VIOLAÇÃO DE SEU TEMPLO, ATENA TRANSFORMOU MEDUSA NUM TERRÍVEL MONSTRO. SEUS CABELOS VIRARAM SERPENTES, SEU CORPO CRIOU ESCAMAS E OS DENTES FORAM TRANSFORMADOS EM PRESAS DE JAVALI. E O PIOR: A MALDIÇÃO DETERMINAVA QUE TODOS OS QUE OLHASSEM PARA ELA VIRARIAM PEDRA, O QUE CONDENOU MEDUSA A UMA TERRÍVEL SOLIDÃO.

EXPULSAS DO TEMPLO, AS TRÊS IRMÃS SE REFUGIARAM EM UMA CAVERNA NO EXTREMO ORIENTE DA GRÉCIA, ONDE PODIAM VIVER SEM MAIORES CONFLITOS – ATÉ QUE OS GUERREIROS DA GRÉCIA PASSARAM A VISITAR O LOCAL PARA CONFRONTÁ-LA E TOMAR SUA CABEÇA COMO ARMA.

UM DELES FOI PERSEU, JOVEM SEMIDEUS OBRIGADO PELO REI DA ILHA CÍCADE A DECAPITAR O MONSTRO – CASO NÃO O FIZESSE, SUA MÃE SERIA VIOLADA PELO REI. PEDINDO AUXÍLIO AOS DEUSES, O JOVEM RECEBEU PRESENTES QUE O AUXILIARAM NA EMPREITADA, COMO UM ELMO QUE O TORNAVA INVISÍVEL E UMA BELA ESPADA. COM ESSES AUXÍLIOS, MEDUSA, QUE JÁ HAVIA SIDO VIOLENTADA E AMALDIÇOADA, FOI DECAPITADA.

MEDUSA: ESQUECIDA E AMALDIÇOADA, DE ADRIANA MATHEUS (2015)

DÍALOGO COM OS TEXTOS

- PODE-SE AFIRMAR QUE O TEXTO LIDO É? VOCÊ SABE QUAL A FUNÇÃO DESSES TEXTOS?
- VOCÊ CONHECIA O MITO DE MEDUSA? SABIA DOS MOTIVOS QUE A LEVARAM A SE TORNAR UM "MONSTRO"?
- MITOS SERVEM PARA FALAR DE VALORES. DIANTE DISSO E DA HISTÓRIA DE MEDUSA, QUE TIPO DE 'VALOR' O MITO TRAZ?
- O QUE LEVOU MEDUSA A SER VIOLENTADA POR POSEIDON?
- PERCEBEMOS QUE MEDUSA FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA SEXUAL E, MESMO SENDO VÍTIMA, FOI PUNIDA. POR QUE?
- ALÉM DE SER TRANSFORMADA EM MONSTRO, QUAIS OUTROS CASTIGOS MEDUSA AINDA SOFREU PELO ABUSO?
- VOCÊ JÁ OUVIU ALGUMA HISTÓRIA PARECIDA COM O MITO DE MEDUSA?

Professora/Professor, cabe aprofundar os aspectos textuais sobre mitos: reforçando o caráter cultural e a força que possuem para transmitir valores sociais de um determinado povo.

Vale abrir para a discussão sobre abuso e violência sexual: tema sensível, mas importante para combatermos sua incidência e irmos contra a cultura do estupro.

MITOS E
MITOLOGIA

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO: MITO

O MITO É UMA NARRATIVA FANTÁSTICA QUE TEM POR OBJETIVO EXPLICAR A ORIGEM DE ALGO OU CONTAR FATOS FANTASIOSOS, NA TENTATIVA DE COMPREENDER E ESTABELECEER VALORES À CULTURA. O MITO NÃO TRATA DA REALIDADE DE MODO CIENTÍFICO. ELE SE BASEIA EM SENSO COMUM E NA CAPACIDADE IMAGINATIVA DE UM POVO PARA CRIAR NARRATIVAS PARA EXPLICAR O MUNDO. OS MITOS ERAM TRANSMITIDOS DE FORMA ORAL E PASSAM ATÉ HOJE POR ADAPTAÇÕES E MUDANÇAS. O CONJUNTO DE MITOS FORMAM A MITOLOGIA.

A CULTURA DA ORALIDADE FOI O QUE POSSIBILITOU QUE ALGUNS MITOS CHEGASSEM ATÉ NÓS, COMO É O CASO DA MITOLOGIA GREGA, DA HEBRAÍCA-CRISTÃ E DA GUARANI.



CONTRA/PONDO

Quem tem medo do
FEMINISMO?!

*Liberdade é
pouca...*



Medusa e o
Movimento MeToo



À ESQUERDA, TEMOS A ESCULTURA DE MEDUSA, SEGURANDO A CABEÇA DE PERSEU. ESSA IMAGEM FOI UTILIZADA COMO SÍMBOLO NA LUTA CONTRA O ABUSO SEXUAL, NOS EUA. À DIREITA, A ESTÁTUA EM BRONZE DE CELLINI, ESCULPIDA EM 1554, EM QUE PERSEU ESTÁ SOB O CORPO DE MEDUSA E OSTENTA A SUA CABEÇA DECAPITADA, EM REFERÊNCIA AO MITO GREGO.



Medusa - Garbatti - 2008/2018



'Perseu com a cabeça de Medusa' Cellini - 1554

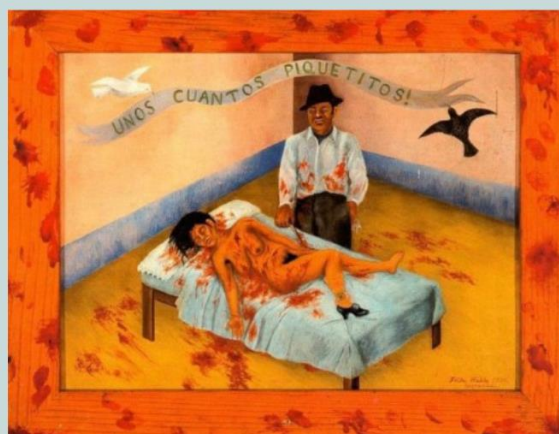
O MOVIMENTO METOO FOI UMA CAMPANHA QUE SE MULTIPLICOU ENTRE AS ATRIZES DE HOLLYWOOD CONTRA A CULTURA DE ASSÉDIO SEXUAL NO PRINCIPAL CENÁRIO DO CINEMA MUNDIAL, TOMOU CONTA DE EVENTOS E REPERCUTIU EM TODOS OS CANTOS DO PLANETA. TUDO COMEÇOU, COM A EXPOSIÇÃO DE UMA SÉRIE DE ABUSOS SEXUAIS E ESTUPROS COMETIDOS POR UM DOS MAIORES EXECUTIVOS DE HOLLYWOOD, HARVEY WEINSTEIN, QUE ASSEDIOU E ESTUPROU DEZENAS DE ATRIZES DE HOLLYWOOD. ESTE MOVIMENTO É APENAS UM, DENTRE OS INÚMEROS QUE BUSCAM DENUNCIAR ESSE TIPO DE ABUSO E QUE EXIGEM MUDANÇAS EM RELAÇÃO ÀS MULHERES E ÀS VIOLÊNCIAS A QUE SÃO SUBMETIDAS. HÁ OUTROS MOVIMENTOS, LIDERADOS POR DIFERENTES MULHERES E EM DIFERENTES PAÍSES, COMO O #NIUNAMENOS, SURGIDO NA ARGENTINA PELA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO, QUE SE ESPALHOU POR TODA AMÉRICA DO SUL; O MOVIMENTO #UNDIASINNOSOTRAS, SURGIDO NO MÉXICO, COMO UMA GREVE GERAL QUE VISA A MANTER A LUTA POR MAIS IGUALDADE E CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO, NO DIA INTERNACIONAL DA MULHER.

DIALOGO COM OS TEXTOS

- COMPARANDO AS DUAS ESCULTURAS, QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS?
- VOCÊ CONSIDERA QUE AS ESCULTURAS SÃO VIOLENTAS?
- A CABEÇA DECAPITADA TEM O MESMO SENTIDO NAS DUAS ESCULTURAS?
- DE QUAIS OUTRAS FORMAS PODEMOS LUTAR CONTRA O ABUSO SEXUAL?

Professora/Professor, cabe aprofundar os aspectos textuais/discursivos sobre mitos, reforçando o caráter cultural e a força que possuem para transmitir valores sociais de um determinado povo.

Vale abrir para a discussão sobre abuso e violência sexual, tema sensível, mas importante para combatermos sua incidência e irmos contra a cultura do estupro.



'Um facadinho de nada' - 1935 -
tinta a óleo - 30 cm x 40 cm - Frida Kahlo

PRODUZINDO DISCURSOS

APÓS DEBATERMOS COMO OS PAPEIS DE GÊNERO INFLUENCIAM A NOSSA SOCIEDADE, BEM COMO AS FORMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO E COMO COMBATÊ-LAS, INSPIRADOS PELAS DISCUSSÕES, PRODUZA UM TEXTO ARGUMENTATIVO EM QUE EXPONHA COMO 'O MACHISMO E OS PAPEIS DE GÊNERO CONTRIBUEM PARA CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER'

Quem tem medo do
FEMINISMO?!

*Liberdade é
pouca...*

Direto do *re-tube*



GÊNERO TEXTUAL: ARGUMENTATIVO

VOGÊ PODE PRODUZIR
O DIÁRIO
UTILIZANDO O
COMPUTADOR, O
CELULAR OU UM
CADERNO.

PARA AJUDAR:

1. PARTA DA LEITURA DE TODOS OS TEXTOS/DISCURSOS DISPONÍVEIS;
2. PODE RELACIONAR AS OBRAS, PARA ILUSTRAR QUE NÃO É UM PROBLEMA NOVO, POIS A VIOLÊNCIA DE GÊNERO SEMPRE ESTEVE EM NOSSAS SOCIEDADES;
3. TENHA PONTOS DE VISTA CLAROS E NÃO PRECONCEITUOSOS.

PARA AJUDAR:

- PENSE E ESCREVA COM ESSES 3 ELEMENTOS EM MENTE:
1. A TESE, OU SEJA, O PONTO DE VISTA QUE SERÁ DEFENDIDO, DA QUAL JÁ FALAMOS;
 2. OS ARGUMENTOS, QUE SUSTENTAM ESSE PONTO DE VISTA;
 3. A CONCLUSÃO, QUE CONDENSE E REFORÇA O QUE FOI APRESENTADO.
 4. FAÇA RASCUNHOS E RELEIA ANTES DE FAZER UMA VERSÃO FINAL

Professora/Professor, cabe aprofundar as questões sobre texto argumentativo — não importa se é um artigo de opinião, uma dissertação ou um blog post, desenvolver o domínio das habilidades de produção e efetivação do discurso é importante.

Liberdade é pouco...

Em tempo de diálogos...

A LÍNGUA DO P

Clarice Lispector

Maria Aparecida – Cidinha, como a chamavam em casa - era professora de inglês. Nem rica nem pobre: remediada. Mas vestia-se com apuro. Parecia rica. Até suas malas eram de boa qualidade. Morava em Minas Gerais e iria de trem para o Rio, onde passaria três dias, e em seguida tomaria o avião para Nova Iorque.

Era muito procurada como professora. Gostava da perfeição e era afetuosa, embora severa. Queria aperfeiçoar-se nos Estados Unidos. Tomou o trem das sete horas para o Rio. Frio que fazia. Ela com casaco de camurça e três maletas. O vagão estava vazio, só uma velhinha dormindo num canto sob o seu xale.

Na próxima estação subiram dois homens que se sentaram no banco em frente ao banco de Cidinha. O trem em marcha. Um homem era alto, magro, e bigodinho e olhar frio, o outro era baixo, barrigudo e careca. Eles olharam para Cidinha. Esta desviou o olhar, olhou pela janela do trem. Havia um mal-estar no vagão. Como se fizesse calor demais. A moça inquieta. Os homens em alerta. Meu Deus, pensou a moça, o que é que eles querem de mim? Não tinha resposta. E ainda por cima era virgem. Por que, mas por que pensara na própria virgindade? Então os dois homens começaram a falar um com o outro. No começo Cidinha não entendeu palavra. Parecia brincadeira. Falavam depressa demais. E a linguagem parecia-lhe vagamente familiar.

Que língua era aquela?

De repente percebeu: eles falavam com perfeição a língua do "p".

Assim:- Vopocê reperaparoupou napa mopoçapa boptonipitapa?- Jápá vipi tupudopo. É pé linpindapa. Espestápá nopo papapopo. Queriam dizer: **você reparou na moça bonita? Já vi tudo. É linda. Está no papo.** Cidinha fingiu não entender: entender seria perigoso demais. A linguagem era aquela que usava, quando criança, para se defender dos adultos.

Os dois continuaram:- Queperopo cupurrapar apa mopoçapa. Epe vopocêpê ?- Tampambémpém. Vapaipi serper nopo tupunelpel. **Queriam dizer que iam currá-la no túnel...**O que fazer?

Cidinha não sabia e tremia de medo. Ela mal se conhecia. Aliás nunca se conhecera por dentro. Quanto a conhecer os outros, aí e que piorava. Me socorre, Virgem Maria! Me socorre! Me socorre! - Sepe repesispis tirpir popodepemospos mapatarpar epelapa. **Se resistisse podiam matá-la.** Era assim então.- Compom umpum pupunhalpal. Epe roupoubarpar epelapa. **Matá-la com um punhal. E podiam roubá-la.** Como lhes dizer que não era rica? (...)

Tinha que pensar depressa, depressa, depressa. Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda. Então levantou a saia, fez trejeitos sensuais - nem sabia que sabia fazê-los, tão desconhecida era de si mesma - abriu os botões do decote, deixou os seios meio à mostra. Os homens de súbito espantados.- Tápá dopoipidapa. **Está doida,** queriam dizer. E ela a se requebrar que nem sambista do morro. Tirou da bolsa o batom e pintou-se exageradamente. E começou a cantarolar. Então os homens começaram a rir dela. Achavam graça na doideira de Cidinha. Esta desesperada.

E o túnel? Apareceu o bilheteiro. Viu tudo. Não disse nada. Mas foi ao maquinista e contou. Este disse:- Vamos dar um jeito, vou entregar ela pra polícia na primeira estação. E a próxima estação veio. O maquinista desceu, falou com um soldado por nome José Lindalvo. José Lindalvo não era de brincadeira. Subiu no vagão, viu Cidinha, agarrou-a com brutalidade pelo braço, segurou como pôde as três maletas, e ambos desceram. Os dois homens às gargalhadas.

Na pequena estação pintada de azul e rosa estava uma jovem com uma maleta. Olhou para Cidinha com desprezo. Subiu no trem e este partiu. Cidinha não sabia como se explicar ao polícia. **A língua do "p"** não tinha explicação. Foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes. E ficou na cela por três dias. (...).

Tinha lavado a cara não era mais prostituta. (...). Chegou ao Rio exausta. Foi para um hotel barato. Viu logo que havia perdido o avião. No aeroporto comprou a passagem. E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana.

Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que viu a banca de jornal. E pendurado ali o jornal "O Dia". Não saberia dizer por que comprou. Em manchete negra estava escrito: **"Moça currada e assassinada no trem"**. Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara. Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou:- É pé. Opo despestipinopo é pé impimplaplacápávpel. **O destino é implacável.**

LISPECTOR, CLARICE. A LÍNGUA DO P - A VIA CRUCIS DO CORPO. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 1998.

Liberdade é pouco...

ALGUMAS IDEIAS A MAIS...

Em tempo de diálogos...

Após ler o conto acima, reflita, dialogue e responda:

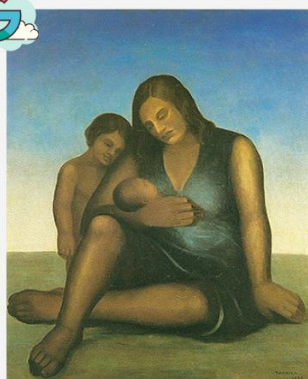
- COMO É DESCRITA CIDINHA?
- QUE ATITUDES ELA TOMOU AO PERCEBER O ASSÉDIO DOS HOMENS? E VOCÊ, COMO REAGIRIA?
- AO IDENTIFICAR A LINGUAGEM QUE OS HOMENS USAVAM, QUE AÇÕES CIDINHA DECIDIU FAZER?
- POR QUE SE FINGINDO DE PROSTITUTA, OS HOMENS PERDERIAM O INTERESSE?
- A ESTRATÉGIA DE CIDINHA FUNCIONOU? COMO ELA FOI TRATADA POR OUTROS HOMENS AO SE COMPORTAR COMO PROSTITUTA?
- PESQUISE O SENTIDO DE CURRAR E BUSQUE ENTENDER COMO ESSA PALAVRA ASSUME SENTIDO NO TEXTO.
- CIDINHA DISSE IMITAR 'UMA SAMBISTA DE MORRO'. NESSA ATITUDE HÁ ALGUM PROBLEMA? VOCÊ ACHA QUE ELA FOI PRECONCEITUOSA? POR QUE?
- CIDINHA ESTAVA CERTA EM TEMER OS HOMENS NO TREM? O QUE SALVOU CIDINHA DE UM DESFECHO TRÁGICO?

(Sugestão: Pode-se propor que os alunos reescrevam o conto usando o caderno como recurso)

Direto do *vc-tube*

- 'UMAS FACDINHAS DE NADA' E O RETRATO DO FEMINICÍDIO POR FRIDA KAHLO
- QUEM FOI FRIDA KAHLO POR SUAS PINTURAS
- MULHERES SURREALISTAS – VIVIEUVI

O 'Q' VEM POR AÍ!



(Sugestão: Os alunos podem acessar os links e conhecer um pouco da obra de Tarsila do Amaral, em sua fase mais social)

Unidade 3

"NÃO SEREI INTERROMPIDA"

"ESTAREMOS COM OS PUNHOS
CERRADOS, FALANDO DO NOSSO
• LUGAR DE VIDA E RESISTÊNCIA"



Não serei interrompida

A gente começa assim...

"Não serei interrompida. Não aturarei inter rompimento de um cidadão que vem aqui e não sabe ouvir a posição de uma mulher eleita!" - a fala que abre este capítulo é de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro, negra, socióloga. Seu discurso feito no dia 08 de Março de 2018, não coincidentemente no dia de lembrança das lutas das mulheres, conhecido como "Dia Internacional da Mulher", e falava das diferentes lutas que as mulheres enfrentam. Sua fala era contra a defesa da ditadura e se dirigia aos censores das pessoas que pensam e são diferentes, mas também foi dirigida a todos aqueles que lutam por mais direitos e igualdade, para que nunca se calem e não deixem de cerrar os punhos contra a violência. Marielle é a representação da luta de muitas mulheres por uma sociedade mais igualitária e também o reflexo de como a sociedade, a política e o machismo não suportam mulheres em posição de poder. Marielle foi relatora de processos que envolviam figuras políticas em esquemas de corrupção e extermínio. Dia 14 de Março, seis dias após sua fala, a vereadora, junto de seu motorista, foram assassinados. Mas Marielle vive e luta por resistência e clamor para que ninguém seja interrompido...

VAMOS CONVERSAR

- VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE MARIELLE FRANCO?
- E SOBRE A OUTRA MULHER QUE ABRE NOSSA UNIDADE?
- O QUE UNE ESSAS DUAS MULHERES?
- VOCÊ ACHA IMPORTANTE TERMOS REPRESENTANTES MULHERES EM CARGOS DE PODER?
- VOCÊ ACHA QUE TEMOS MUITAS MULHERES EM POSIÇÃO DE PODER? POR QUE?



DISCURSO DE
MARIELLE FRANCO 8M

QUEM É MALALA
YOUSAFZAI



EM GRUPOS OU DUPLAS DISCUTA E ANOTE EM SEU CADERNO:

- OLHANDO "NOSSAS" FOTOS, COMO ACHA QUE NOS SENTIMOS? EM QUE LUGAR ME ENCONTRO?
- IMAGINA O QUE FAZÍAMOS, OU POR QUE FICAMOS CONHECIDAS MUNDIALMENTE?
- COMO VOCÊ IMAGINA QUE SEJA NOSSAS VIDA? VOCÊ ACHA QUE VIVEMOS NO MESMO LUGAR?
- PARA VOCÊ, NOSSAS FOTOS PARECEM TEREM SIDO FEITAS NO MESMO MOMENTO?
- QUAL A IMPORTÂNCIA DA VOZ EM NOSSAS IMAGENS?
- CONHECE ALGUÉM QUE ATUE DE MANEIRA SEMELHANTE A NÓS EM SUA CIDADE?
- PARA VOCÊS, É IMPORTANTE PODERMOS NOS MANIFESTAR?

*Não serei
interrompida*

VAMOS CONVERSAR

A gente começa assim...

ÂNGELA DAVIS

IMAGEM 01 – FILÓSOFA, ESCRITORA, PROFESSORA E ATIVISTA ESTADUNIDENSE. DESDE A DÉCADA DE 1960, DAVIS LUTA PELOS DIREITOS DA POPULAÇÃO NEGRA E DAS MULHERES NOS ESTADOS UNIDOS. EM 1970, ENQUANTO LUTAVA POR DIREITOS CIVIS DA POPULAÇÃO NEGRA, ÂNGELA FOI PRESA, ACUSADA DE TERRORISMO. NA FOTO, ÂNGELA DAVIS FALA EM UMA MANIFESTAÇÃO, EM 1974.

LÉLIA GONZALEZ

IMAGEM 02 – ANTROPÓLOGA, PROFESSORA E ATIVISTA BRASILEIRA. LÉLIA FOI PIONEIRA NA FORMAÇÃO E LIDERANÇA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL. SUA OBRA ENFATIZA O PROTAGONISMO NEGRO, PARTICULARMENTE DAS MULHERES, NA FORMAÇÃO SOCIAL E CULTURAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA. NA FOTO, LÉLIA ESTÁ DISCURSANDO EM ATO PÚBLICO NA CINELÂNDIA, NO RIO DE JANEIRO, EM 1983.

MARIELLE FRANCO

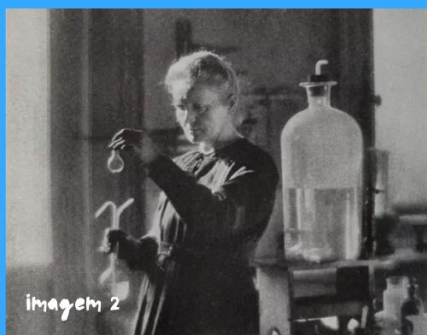
IMAGEM 03 – SOCIÓLOGA E VEREADORA DO RIO DE JANEIRO, ENTRE 2017 E 2018. NASCIDA NA FAVELA DA MARÉ, ELA SE TORNOU SÍMBOLO DA LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES, DA POPULAÇÃO NEGRA E DO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A POPULAÇÃO NEGRA E POBRE, NO BRASIL. NA FOTO, MARIELLE FRANCO DISCURSA EM ATO DE SUA CAMPANHA, NO RIO DE JANEIRO, EM AGOSTO DE 2016.

COMO VEMOS, ESTAS EMBLEMÁTICAS MULHERES; NÃO SÓ ESTIVERAM E ESTÃO NA LUTA POR DIREITOS, COMO SÃO EXEMPLOS DE CIENTISTAS. TODAS ELAS UTILIZARAM SUAS EXPERIÊNCIAS PARA PRODUZIR CIÊNCIA E CONHECIMENTO, DOS SEUS RESPECTIVOS LUGARES DE FALA. SEUS ESTUDOS, NAS ÁREAS DE HUMANAS, FALARAM DAS RELAÇÕES E DAS PESSOAS EM SOCIEDADE.

Em mais Ciências



**MAIS MULHERES NAS
CIÊNCIAS**



- NA IMAGEM 01 – TEMOS NISE DA SILVEIRA, MÉDICA QUE TROUXE PARA A PSIQUIATRIA PRÁTICAS MENOS AGRESSIVAS DE TRATAMENTO DE PACIENTES.
- IMAGEM 02 — MARIE CURIE, FÍSICA RESPONSÁVEL POR ESTUDAR E DESCOBRIR A RADIOATIVIDADE, O QUE LEVOU À INVENÇÃO DO RÁIO-X MÓVEL. MARIE FEZ ESTUDOS QUE LEVARAM À DESCOBERTA DE ELEMENTOS RADIOATIVOS COMO POLÔNIO E RÁDIO.
- IMAGEM 03 – KATHERINE JOHNSON, MATEMÁTICA RESPONSÁVEL POR DESENVOLVER E RESOLVER CÁLCULOS QUE PERMITIRAM QUE A NASA FIZESSE O PRIMEIRO VOO COM UM PILOTO NA ÓRBITA DA TERRA. POSTERIORMENTE, SEUS ESTUDOS CONTRIBUÍRAM PARA A IDA DO HOMEM À LUA.



A gente começa assim...



MARIELLE FRANCO, VÍDEO NA MARÉ – CAMPANHA 2016.

VAMOS CONVERSAR

- OLHANDO PARA MINHA FOTO E LENDO MINHA BIOGRAFIA, COMO VOCÊ ME DESCREVERIA?
- COMO A VIOLÊNCIA AFETOU A MINHA TRAJETÓRIA?
- QUAIS OUTRAS IDEIAS SERIAM VIÁVEIS AO COMBATE À VIOLÊNCIA E AO TRÁFICO DE DROGAS?
- VOCÊ JÁ PRESENCIOU VIOLÊNCIA POLICIAL?
- QUAL FOI O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM MINHA VIDA?

Peça aos alunos que façam o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO. Lembre-se que o registro escrito serve para guiar os argumentos no momento da discussão de cada ponto e permite que aluno domine o gênero textual/discursivo.

Sobre mim...

Marielle Franco

- Ano e local de nascimento: 1979, Maré, Rio de Janeiro/RJ
- De família humilde e moradora da favela da Maré, Marielle, aos 11 anos, começou a trabalhar com os pais e, aos 18, passou a ser educadora em uma creche onde trabalhou por 2 anos.
- Marielle gostava de coisas como nós, inclusive de funk, o envolvimento com a comunidade ia desde questões culturais a questões de educação.
- Em 1998 deu à luz sua filha, Luyara e, no mesmo ano, entrou no cursinho pré-vestibular comunitário da Maré.
- Nos anos 2000, após uma amiga ser assassinada, passou a lutar pelos Direitos Humanos e contra a violência nas favelas.
- Em 2002 começou a estudar Ciências Sociais na PUC, com uma bolsa do Prouni, programa que permitiu que estudantes pobres tivessem bolsas em universidades particulares.
- No ano de 2004, concluiu um mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense, sobre a violência nas comunidades do Rio de Janeiro. No mesmo ano, casou-se com sua companheira, Mônica.
- Em 2006, tornou-se assessora do vereador Marcelo Freixo e, em 2016, lançou sua própria candidatura a vereadora.
- Foi a 5ª mais votada nas eleições de 2016 no Rio; assumiu seu lugar em 2017 e, desde então, pautou lutas e denúncias contra a violência e em favor dos direitos de mulheres, jovens negros e grupos vulneráveis.
- Criticava a intervenção federal nas favelas e era crítica ao elevado número de mortes de policiais. Tinha uma postura de desarmamento. Esteve à frente de denúncias sobre ações violentas da polícia do Rio de Janeiro, bem como envolvimento de policiais com grupos de milícias e extermínio.
- Lutava para garantir direitos às Mulheres e à comunidade LGBTQIA+.
- Foi assassinada em março de 2018. Os responsáveis foram presos, mas os mandantes nunca foram mencionados, o que leva à pergunta, sem resposta oficial: 'Quem mandou matar Marielle Franco?'



QUEM É MARIELLE FRANCO?



MARIELLE FRANCO POR MARIELLE

*Não sei
interrompido*

Produzindo discursos

AGORA É COM VOCÊ

A BIOGRAFIA É UM TIPO DE TEXTO QUE NARRA A HISTÓRIA DA VIDA DE ALGUÉM E AS SUAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS SÃO:

- GÊNERO NARRATIVO
- TEXTO NARRADO EM PRIMEIRA OU EM TERCEIRA PESSOA
- ORDEM CRONOLÓGICA DOS FATOS
- CONJUNTO DE INFORMAÇÕES SOBRE A VIDA DE ALGUÉM
- RELATO DE FATOS MARCANTES DA VIDA DE ALGUÉM
- USO DE PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS
- USO DE MARCADORES TEMPORAIS (NA INFÂNCIA, NA ADOLESCÊNCIA, NAQUELA ÉPOCA, ETC.)
- PREDOMÍNIO DE VERBOS NO PRETÉRITO (PERFEITO E IMPERFEITO)
- VEROSSIMILHANÇA DOS FATOS NARRADOS

PRODUZINDO DISCURSOS

TEMOS A FOTO ILUSTRADA DE MARGARIDA MARIA ALVES E DOROTHY STANG. EM GRUPOS OU DUPLAS, ELABORE UMA BIOGRAFIA SOBRE CADA UMA DELAS. SUA BIOGRAFIA PODER SER COMO A QUE VIMOS DE TARSILA DO AMARAL, FRIDA KAHLO E MARIELLE FRANCO, EM NOSSO LIVRO.

ELENQUE OS PRINCIPAIS FATOS E AS LUTAS DESSAS DUAS MULHERES, SEM DEIXAR DE LADO COMO SUAS LUTAS FORAM ABREVIADAS. VOCÊ PODE PESQUISAR EM SITES E VÍDEOS, DESDE QUE CONTENHAM INFORMAÇÕES VERÍDICAS., ANOTE AS INFORMAÇÕES PARA, DEPOIS, PRODUZIR SUA BIOGRAFIA INFORMATIVA EM FORMA DE CARTAZ PARA QUE POSSAMOS EXPOR NA ESCOLA.



QUEM FOI MARGARIDA MARIA ALVES



QUEM FOI DOROTHY STANG

Não sei
interromper

CONTRA/PONDO

POESIA X POEMA TEM DIFERENÇAS?

O POEMA É A MATERIALIZAÇÃO DA POESIA. UM TEXTO EM FORMA DE VERSOS, COM METRIFICAÇÃO OU NÃO, COM RIMAS OU NÃO. OPÕE-SE À PROSA, QUE NÃO UTILIZA VERSOS.

JÁ A POESIA É CARACTERIZADA PELA PLURISSIGNIFICAÇÃO, PELA AMBIGUIDADE E ESTRANHEZA DA LINGUAGEM EM SEUS SENTIDOS. PODE HAVER POESIA (POETICIDADE) EXPRESSA EM VERSOS (POEMA) OU EM FORMA DE PROSA

VEREMOS QUE A POESIA TANTO ESTÁ NO POEMA DE CORA CORALINA, QUANTO NO SLAM DE THATA ALVES; E QUE É POSSÍVEL CONECTAR E CONTRAPOR AS IDEIAS E VISÕES TRATADAS POR AMBAS AS POETAS EM SEUS TEXTOS/DISCURSO.

POEMA X POESIA – CANAL
FICÇOSOMO



MÃE AUTÔNOMA – THATA ALVES



SLAM DAS MINAS – MANIFESTA



SLAM DA GUILHERMINA – EMPODERA

(Sugestão: Incentive os alunos a falarem sobre o que sabem sobre poesia e poema. Estabeleça distinções didáticas entre as duas categorias e as relacione a prosa e verso. Ressalte que os textos apresentados possuem poesia, embora ambos tratem de realidades sociais e apresentem valores diferentes. Trate a poeticidade como material para produção artística)

Quem tem medo do FEMINISMO?!

MÃE

RENOVADORA
E REVELADORA DO MUNDO
A HUMANIDADE SE RENOVA NO TEU VENTRE.
CRIA TEUS FILHOS,
NÃO OS ENTREGUES À CRECHE.
CRECHE É FRIA, IMPESSOAL.
NUNCA SERÁ UM LAR
PARA TEU FILHO.
ELE, PEQUENINO, PRECISA DE TI.
NÃO O DESLIGUES DA TUA FORÇA MATERNA.

QUE PRETENDES, MULHER?
INDEPENDÊNCIA, IGUALDADE DE CONDIÇÕES...
EMPREGOS FORA DO LAR?
É SUPERIOR ÀQUELES
QUE PROCURAS IMITAR.
TENS O DOM DIVINO
DE SER MÃE
EM TI ESTÁ PRESENTE A HUMANIDADE.

(...)

CORA CORALINA

DÍALOGO COM OS TEXTOS

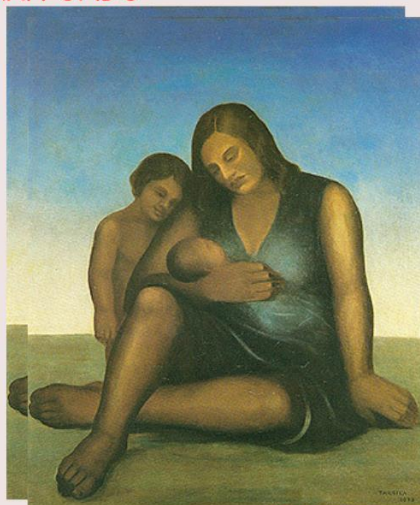
- NO POEMA DE CORA CORALINA, QUAL A VISÃO DE MÃE QUE É TRAZIDA? E NO SLAM DE THATA? ESSAS VISÕES SÃO PARECIDAS OU CONFLITANTES?
- VOCÊ CONSIDERA QUE O POEMA E O SLAM POSSUEM POESIA?
- POR QUE A VISÃO DE CORA É MAIS CONSERVADORA? VOCÊ ACHA QUE A VISÃO DE THATA TAMBÉM É CONSERVADORA?
- VOCÊ JÁ TINHA OUVIDO ALGUM SLAM? SE SIM, SOBRE QUAL TEMA?
- OBSERVANDO O SLAM, QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS DE ESTRUTURA PARA O POEMA DE CORA?
- VOCÊ ACHA QUE DECLAMAR POEMAS É PARECIDO COM O SLAM?
- COM BASE NOS VÍDEOS, O QUE DIFERENCIA O SLAM RESISTÊNCIA DE UM SARAU?
- NOS VÍDEOS SOBRE SLAM, QUAIS FORAM OS TEMAS ABORDADOS? POR QUE?

PARA SABER +

PLAYLIST DE SLAM –
SPOKEN WORD



CONTRA/PONDO



'Maternidade'; 1938 - Tinta a óleo - 100.00 cm x 80.00 cm - Tarsila do Amaral

Quem tem medo do
FEMINISMO?!

Não serei
interrumpida

- MATERNIDADE DE TARSILA DO AMARAL (1938) TRAZ COMO FIGURAS CENTRAIS DA OBRA UMA MÃE E DOIS FILHOS. ESTA OBRA RETOMA ALGUNS TRAÇOS ARTÍSTICOS DA PINTORA, DE OUTRAS OBRAS SUAS E DE OUTROS PINTORES. RETORNANDO À UNIDADE 1 DE NOSSO LIVRO, TEREMOS 'A NEGRA', SENTADA EM UMA POSTURA PARECIDA A DA MULHER DA OBRA "MATERNIDADE". ALÉM DISSO, PODEMOS RESSALTAR TAMBÉM SEMELHANÇA COM A OBRA DE FRIDA KAHLO, 'MI NENA E YO' (UNIDADE 1), PELA POSIÇÃO MATERNAL DE SEGURAR A CRIANÇA. COM ISSO, VEMOS QUE AS OBRAS DE ARTE PODEM SE APROXIMAR EM SEUS TEMAS POR RETRATAREM NOSSAS VIDAS, NOSSAS REALIDADES E POSIÇÕES SOCIAIS.

DÍALOGO COM OS TEXTOS

- PODEMOS COMPARAR A PINTURA COM OS POEMAS 'MÃE' E 'MÃE AUTÔNOMA'?
- A QUAIS SENTIMENTOS AS EXPRESSÕES DAS FIGURAS NA PINTURA NOS REMETEM? POR QUAIS ELEMENTOS PODEMOS IDENTIFICAR OS MESMOS SENTIDOS EXPRESSOS NO POEMA E NO SLAM?
- SOBRE O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE: COMO É VISTO ESSE PAPEL NO POEMA 'MÃE'? E NA PINTURA? E NO SLAM?
- VOCÊ CONSIDERA JUSTO QUE ESSES PAPEIS SE JAM COBRADOS DAS MULHERES?
- QUE TIPO DE FAMÍLIA A PINTURA RETRATA? ESSE RETRATO SE APROXIMA MAIS DA FAMÍLIA DESCRITA NO SLAM OU NO POEMA?

O EU-LÍRICO (VOZ DO POEMA) 'MÃE' PODE SER MAIS CONSERVADOR, PORÉM CORA CRIOU DIVERSAS VOZES, INCLUSIVE ACOLHEDORAS A TODAS AS MULHERES, CASO DO POEMA 'MULHER DA VIDA'. SIGA O LINK PARA LER E CONHECER MAIS SOBRE A DIVERSIDADE EM CORA CORALINA.

Professora/Professor, cabe aprofundar as questões sobre papéis de gênero. Além disso, cabe debater sobre a representação da figura da mulher frente às diversas 'funções' que ela acaba possuindo em nossa sociedade. O tema é sensível, visto que muitos alunos possam ter famílias monoparentais, porém os textos permitem, usando a literatura e a pintura, pautar a discussão que se enriquece com o debate sobre a participação do homem e as responsabilidades sociais e afetivas nas relações afetivo-amorosas, na casa e na família.

PENSE NOS PONTOS E DEBATA COM A SALA. DEPOIS, PRODUZA, EM SEU CADERNO, UM COMENTÁRIO, EM QUE TRATE DE CADA PONTO. (EVITE PRECONCEITOS)

*Não ser
interrompido*

Produzindo discursos

AGORA É COM VOCÊ

1. A PARTIR DO QUADRO "MATERNIDADE", ESCREVA UM POEMA SOBRE ESSA FAMÍLIA, ESSA MULHER E ESSE LUGAR. SEU TEXTO PODE TER RIMAS OU NÃO E PODE SER DECLAMADO E FEITO EM FORMA DE VÍDEO (UMA ESPÉCIE DE SLAM).
2. USE OS VÍDEOS E A EXPLICAÇÃO PARA PRODUZIR SEU POEMA. SEJA CRIATIVO E TENHA DIALOGADO COM A REALIDADE EM QUE VIVEMOS.
3. POR FIM, PESQUISE E DIALOGUE COM COLEGAS, TROQUE IDEIAS E LEITURAS. NÃO SE PREnda À FORMA DO POEMA, UTILIZE-A PARA SE EXPRESSAR.



DICAS PARA COMEÇAR A CRIAR POESIAS
- CANAL FICÇOSMO



DICAS PARA CRIAR SLAMS - CANAL
MARIANA FÊLIX

Professora/Professor, cabe aprofundar os conhecimentos sobre poemas e formas de poemas, inclusive com outros exemplos. Essas aulas podem ter um conjunto de atividades que permitam aos alunos se expressarem, tendo uma imagem como orientação. Após a produção, dialogue sobre as formas de expor os poemas, em um mural da escola ou criar uma página no Instagram ou Facebook para divulgar as produções.

Não serei interrompida

LEITURAS E MAIS LEITURAS

Em tempo de diálogos...

A verdadeira história do 8 de março

Pesquisadora afirma que a origem da data foi propositalmente dissociada da luta das trabalhadoras

POR: Lu Sudré - Brasil de Fato - São Paulo (SP) |
08 de Março de 2019.

Todos os anos, divulga-se a história de que o Dia Internacional da Mulher surgiu em homenagem a 129 operárias estadunidenses de uma fábrica têxtil que morreram carbonizadas, vítimas de um incêndio intencional no dia 8 de março de 1957, em Nova York. Segundo a versão que circula no senso comum, o crime teria ocorrido em retaliação a uma série de greves e levantes das trabalhadoras.

Embora essa seja a narrativa mais conhecida, quando se fala sobre a origem da data comemorativa, ela não é verdadeira.

O primeiro registro remete a 1910. Durante a II Conferência Internacional das Mulheres em Copenhague, na Dinamarca, Clara Zetkin, feminista marxista alemã, propôs que as trabalhadoras de todos os países organizassem um dia especial das mulheres, cujo primeiro objetivo seria promover o direito ao voto feminino. A reivindicação também inflamava feministas de outros países, como Estados Unidos e Reino Unido. No ano seguinte, em 25 de março, ocorreu um incêndio na fábrica Triangle Shirtwaist, em Nova York, que matou 146 trabalhadores -- incluindo 125 mulheres, em sua maioria mulheres imigrantes judias e italianas, entre 13 e 23 anos. A tragédia fez com que a luta das mulheres operárias estadunidenses, coordenada pelo histórico sindicato International Ladies' Garment Workers' Union (em português, União Internacional de Mulheres da Indústria Têxtil), crescesse ainda mais, em defesa de condições dignas de trabalho.

Vários protestos e greves já ocorriam na Europa e nos Estados Unidos desde a segunda metade do século XIX. O movimento feminista e as demais associações de mulheres capitalizaram essas manifestações, de modo a enquadrá-las, por vezes, à agenda revolucionária. Foi o que aconteceu em 08 de março de 1917, na Rússia. O ano de 1917, na Rússia, foi fortemente marcado pelo ciclo revolucionário que derrubou a monarquia czarista. Nesse clima de agitação revolucionária, as mulheres trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve, no dia 8 de março, e reivindicaram a ajuda dos operários do setor de metalurgia. Essa data entrou para a história como um grande feito de mulheres operárias.

A historiadora Diana Assunção, integrante do coletivo feminista Pão e Rosas ressalta e alerta para o esvaziamento de sentido do 8M; "a história real do 8 de março é totalmente marcada pela história da luta socialista das mulheres, que não desvincula a batalha pelos direitos mais elementares -- que, naquele momento, era o voto feminino -- da batalha contra o patriarcado e o sistema capitalista".

A cada 8 de março, as mulheres trazem à tona questionamentos sobre a hipocrisia em torno das homenagens que recebem apenas nessa data. Em todos os dias do ano, o gênero feminino é o principal alvo da violência e da desigualdade. Em resposta, trabalhadoras em todo o mundo se organizam cada vez mais pela defesa de seus direitos. 8 de março foi insituído na Conferência Internacional das Mulheres Comunistas, o dia foi aceito como dia oficial de lutas, em referência aos acontecimentos de 1917. A data foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975.

O Dia Internacional da Mulher não é um mero dia voltado simplesmente a homenagens triviais às mulheres, mas diz respeito a um convite à reflexão referente a como a nossa sociedade as trata. Essa reflexão vale tanto para o campo do convívio afetivo, familiar e social quanto para as questões relacionadas ao mercado de trabalho.



'OPERÁRIOS' - 1933 - TARSILA DO AMARAL - ÓLEO SOBRE TELA - 150,00 CM X 230,00 CM

Adaptado - Fonte:

<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/08/marco-das-mulheres-or-a-verdadeira-historia-do-8-de-marco>

SÃO CINQUENTA E UM ROSTOS E APENAS CATORZE SÃO ROSTOS FEMININOS, EVIDENCIANDO, DESDE O INÍCIO DA INDUSTRIALIZAÇÃO O ESPAÇO MENOR QUE AS MULHERES TINHAM. ALÉM DISSO, OS ROSTOS SOBREPOSTOS; QUASE AMONTOADOS E SEM CORPOS REPRESENTAM A MASSIFICAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA. A EXPRESSÃO QUASE QUE ÚNICA DE CANSAÇO REFORÇA A IDEIA DE PRECARIEDADE DOS TRABALHOS QUE SÃO REMETIDOS PELAS CHAMINÉS COMPODO O PLANO DE FUNDO. TARSILA INAUGURA COM ESSA OBRA UMA SÉRIE DE QUADROS QUE CRITICAVAM A VIDA SOCIAL DO PAÍS EM SUA ÉPOCA.

Professora/Professor, nesta última seção traremos uma breve explicação do gênero notícia, tendo como proposta analisar a obra 'Operários' como contexto ao texto que fala da verdadeira história do Dia Internacional da Mulher. Cabe refletir e debater, após a leitura e diálogo, os pontos levantados pela jornalista e pela historiadora.

Não serei interrompida

DIALOGO COM O TEXTO

Em tempo de diálogos...

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE UMA NOTÍCIA:

TÍTULO PRINCIPAL ➡ A notícia é formada por dois títulos, ou seja, um principal, também chamado de **Manchete**, que sintetiza o tema que será abordado, e outro um pouco maior, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto que será explorado

TÍTULO AUXILIAR ➡

LIDE ➡ Na linguagem jornalística, a Lide corresponde à introdução da notícia, trata-se do primeiro parágrafo que responderá algumas perguntas; como: O Que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? e (às vezes) Como? Porque?

CORPO DO TEXTO ➡ É a parte que o realto do fato noticiado se torna mais detalhado e narrado; ou seja; é a parte que temos as informações bem descritas e as sequências detalhadas de modo claro e objetivo. As imagens que compõem uma notícia fazem parte do corpo do texto.

FONTE ➡ Pode vir no começo, ou no final de uma notícia, refere-se ao lugar onde foi publicada e por quem for escrito o texto, além da data.

*Não serei
interrompida*

Em tempo de diálogos...

AGORA É COM VOCÊ

FAÇA COM O TEXTO 'A VERDADEIRA HISTÓRIA DO DIA 8 DE MARÇO' COMO NO EXEMPLO, EM QUE RETIRAMOS O TÍTULO PRINCIPAL, O TÍTULO AUXILIAR, A LIDE E UM BREVE RESUMO. NÃO SE ESQUEÇA DA FONTE.

TÍTULO PRINCIPAL
(manchete)

**TÍTULO
AUXILIAR**

LIDE

**CORPO DO
TEXTO**

FONTE

Direto da *re-tube*



AS ORIGENS DO 8 DE MARÇO



8 DE MARÇO: UMA DATA DE LUTA



Não ser
interrompido

(FÓSFOROS DE SEGURANÇA)

Pagu

Fósforos de segurança
Indústrias tais
Fatais.
Isso veio hoje numa pequena caixa
Que achei demasiado cretina
Porque além de toda essa história
De São Paulo – Brasil
Dava indicações do nome da fábrica.
Que eu não vou dizer
Porque afinal o meu mister não é dizer
Nome de indústria
Que não gosto nem um pouquinho
De publicidade
A não ser que
Isso tudo venha com um nome de família
Instituição abalizada
Que atrapalha a vida de quem nada quer
saber
Com ela.
Ela, ela, ela.

QUEM FOI PAGU?

You
Tube



VIVA PAGU

Em tempo de diálogos...

DIÁLOGO COM OS TEXTOS

- O EU-LÍRICO DO POEMA RETOMA ALGUNS FATOS DA NOTÍCIA QUE LEMOS; QUAIS?
- O POEMA APRESENTA UMA VISÃO POSITIVA DAS INDÚSTRIAS?
- ESTE POEMA FOI ESCRITO EM 1930. A FORMA COMO ELE RETRATA O TRABALHO É PARECIDA COM A DO QUADRO 'OPERÁRIOS', POR QUE?
- VOCÊ CONSIDERA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO MELHORARAM DOS ANOS 1930 ATÉ AGORA?
- NO ÚLTIMO VERSO, O EU-LÍRICO FALA DE UM 'ELA QUE ATRAPALHA', QUAL A REFERÊNCIA DESTE PRONOME?

FALAR DE LUTA POR DIREITOS TRABALHISTAS É FALAR DE LAUDELINA DE CAMPOS MELO; LAUDELINA CRIOU O PRIMEIRO SINDICATO DAS TRABALHADORAS DOMÉSTICAS DO BRASIL, ALÉM DE TER INTEGRADO DIVERSOS MOVIMENTOS NEGROS QUE LUTAVAM POR MELHORES CONDIÇÕES POLÍTICAS E CULTURAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA. TUDO ISSO, EM MEIO A DUAS DITADURAS. O LEGADO DE LAUDELINA DEMOROU, MAS, EM 2012, AS TRABALHADORAS DOMÉSTICAS GANHARAM MAIS DIREITOS COMO FÉRIAS E 13º SALÁRIOS, PASSANDO A TER MAIS DIREITOS E MAIOR DIGNIDADE.



AGORA É COM VOCÊ

1. A PARTIR DO QUADRO "OPERÁRIOS" E DE TODAS AS DISCUSSÕES REALIZADAS, ESCOLHA UM DOS ROSTOS FEMININOS E CRIE UM TEXTO NARRATIVO-DESCRIPTIVO SOBRE ESSA PERSONAGEM.
2. PODE SER UM TEXTO EM 3ª PESSOA (NARRANDO A HISTÓRIA DA ESCRITORA) OU EM 1ª PESSOA (COMO SE VOCÊ FOSSE A PERSONAGEM).
3. POR FIM, DÊ NOME E IDENTIDADE AS ESSAS OPERÁRIAS E, COM ISSO, VOZ A SI, POR MEIO DE SEU TEXTO.
4. NÃO SE ESQUEÇA DAS PONTUAÇÕES ADEQUADAS, DE NARRAR FATOS E DE DESCREVER TAMBÉM. SEMPRE TROQUE IDEIAS E TIRE DÚVIDAS.

VOCÊ PODE PRODUIR
SEU TEXTO
UTILIZANDO O
COMPUTADOR OU UM
CADERNO.

*Não serei
interrompida*

• VC-TUBE É SEU

As asas que queremos!

Após termos dialogado, refletido e debatido:

EM GRUPOS OU DUPLAS

- VOCÊ DEVE ESCOLHER UMA DAS VÁRIAS MULHERES SOBRE AS QUAIS FALAMOS (PODEM SER AS PINTORAS QUE NOS AUXILIARAM NO DEBATE, COM SUAS OBRAS; PODEM SER AS POETAS OU ESCRITORAS; OU AS CIENTISTAS; POLÍTICAS OU ATIVISTAS SOBRE AS QUAIS CONVERSAMOS).
- DESTA ESCOLHA, VOCÊ PRODUZIRÁ UMA BIOGRAFIA – UM 'SOBRE MIM', COMO FIZEMOS NA UNIDADE 03, COMO NOS EXEMPLOS PRESENTES NAS UNIDADES 01; 02 E 03.
- APÓS A PRODUÇÃO DESSA PESQUISA SOBRE A BIOGRAFIA, VOCÊ E SEU GRUPO, DEVEM PRODUZIR UM ROTEIRO, COM O INTUITO DE PRODUZIRMOS UM VÍDEO-VLOG PARA O YOUTUBE.
- TODA A PARTE DE ROTEIRIZAÇÃO DEVE E PODE SER DISCUTIDA ENTRE VOCÊS E COM O PROFESSOR.
- SEPAREM OS MATERIAIS NECESSÁRIOS (ESCOLHAM CENÁRIO E FIGURINO) E ATENDEM-SE AO USO DA LINGUAGEM; NÃO SE ESQUEÇAM DE SE SOLTAREM E DE DESFRUTAREM DA PRODUÇÃO DE SEU VÍDEO.
- A EDIÇÃO DO VÍDEO PODE SER FEITA NA ESCOLA OU POR VOCÊS, EM OUTRO LOCAL, SE QUISEREM, A DEPENDER DA INFRAESTRUTURA.
- OS TRABALHOS SERÃO APRESENTADOS AOS COLEGAS E COMPARTILHADOS NA PLATAFORMA, CRIADA PELA ESCOLA E COM TOTAL SEGURANÇA E RESPEITO À IMAGEM.

(Sugestão: Esta atividade demanda recursos tecnológicos. Caso seja inviável, pode-se adaptar a produção de painéis a serem divulgados na própria escola.)



Anexo B (Resolução nº 003/2020)

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

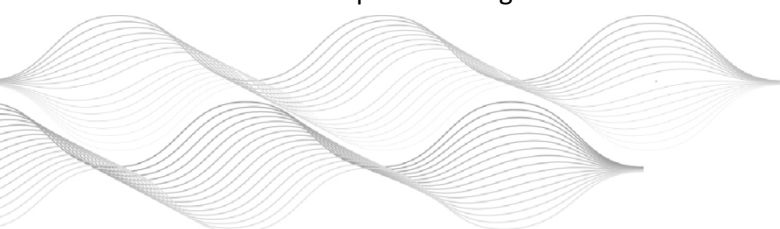
**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de
Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

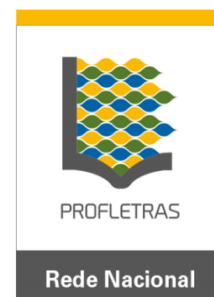
CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:




Mª da Penha Casado Alves
Coordenadora Geral



Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

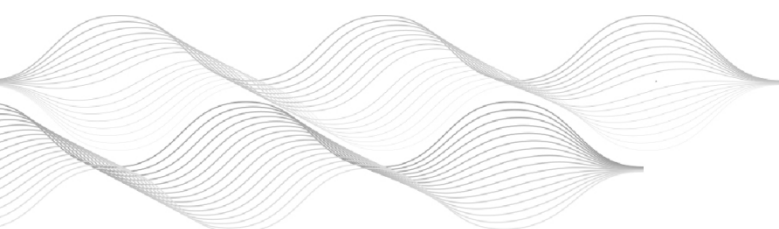
Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR



Mª da Penha Casado Alves
Coordenadora Geral