

Abraçando a mudança: a criação de comunidades de aprendizado

Embracing change: creating learning communities

*Atauan Soares de Queiroz**, *Juliana de Freitas Dias***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)*

***Universidade de Brasília (UnB)*

Resumo: Este trabalho propõe reflexões discursivas críticas sobre práticas de leitura e oralidade no contexto do Ensino Médio. Nossas análises se voltam para o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), uma iniciativa pedagógica que se baseia em diferentes ações formativas, com destaque para as práticas de leitura crítica e escrita autoral. Focalizamos especificamente o potencial agenciador da roda de leitura e de conversa para a criação de comunidades de aprendizado. Os dados empíricos, de natureza etnográfico-discursiva, foram gerados em notas de campo, observações de aulas e relatos escritos por estudantes em diário de bordo. As análises evidenciam que, nas rodas de leitura e de conversa, as relações de poder, próprias à ordem do discurso pedagógico colonial, cederam espaço para interações mais colaborativas. Essas práticas discursivo-identitárias, envolvendo o debate sobre gênero em perspectiva interseccional, constituíram estratégia sociopedagógica produtiva em termos de potencial agenciador, porque a aula se tornou predominantemente interativa e os/as estudantes protagonizaram as participações, na perspectiva da comunidade de aprendizado.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Rodas de leitura. Programa Mulheres Inspiradoras.

Abstract: This work proposes critical discursive reflections on reading and speaking practices in the context of high school. Our analyzes focus on the Inspiring Women Program (PMI), a pedagogical initiative that is based on different training actions, with emphasis on the practices of critical reading and authorial writing. We specifically focus on the potential agent of reading and conversation circles for the creation of learning communities. Empirical data, of an ethnographic-discursive nature, were generated in field notes, class observation and reports written by students in the logbook. The analyzes show that, in the circles of reading and conversation, the power relations, typical of the order of the colonial pedagogical discourse, gave way to more collaborative interactions. These discursive-identity practices, involving the debate about gender in an intersectional perspective, constituted a productive socio-pedagogical strategy in terms of potential agent because the class became predominantly interactive and the students were the protagonists through their participation, from the perspective of the learning community.

Keywords: Reading practices. Reading circles. Inspiring Women Program.

Introdução

A discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, em diálogo interseccional com raça, etnia, classe, geração, nação, corporalidade, territorialidade e outras inscrições identitárias, tem ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas contemporâneas no contexto universitário e constituído campo privilegiado para investigações na área da(s) linguagem(ns), especialmente para os estudos críticos do discurso, interessados em análises de problemas sociodiscursivos, que colocam em relevo o papel das (hiper)semioses nas relações entre poder, ideologia e hegemonia. A problemática de gênero associa-se intrinsecamente a questões sociais, históricas, culturais, políticas e identitárias, mas também está atravessada pelas ideologias e pelos sentidos indexicalizados nas (hiper)semioses e compartilhados socialmente (BLOMMAERT, 2005).

Tais atravessamentos se presentificam nas diferentes relações, organizações e instituições sociais, como, por exemplo, a escola, que se configura como um lugar de regulação e controle incontornáveis, à medida que disciplina modos de representar, de agir e de ser. Partindo dessa premissa, acreditamos que é necessário pensar sobre como a escola, desde o estudo sobre (hiper)semioses ou, mais especificamente, desde o trabalho pedagógico crítico, reflexivo e decolonial com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise e reflexão linguística, na disciplina de LP, pode contribuir para o referido debate, com vistas à construção de uma cultura cidadã pautada na justiça social, no compromisso ético-político com o respeito à diversidade e no reconhecimento da dignidade humana dos diferentes grupos sociais. Ao problematizar as redes de sentidos e significados estabilizados historicamente, a partir do estudo das práticas de (micro)resistência, em abordagem interdisciplinar e decolonial, os estudos críticos do discurso podem apontar caminhos para a construção de compreensões mais engajadas e inclusivas acerca da escolarização da leitura e da escrita.

Por isso, analisar, compreender e problematizar as representações e identificações construídas por estudantes sobre o debate acerca da equidade de gênero e da cidadania ativa, no interior da escola, é uma maneira de (i) pensar novos processos pedagógicos no seio de uma pedagogia crítica de projetos com ênfase na metodologia ‘roda de leitura’, com foco em saberes mais inclusivos e não-sexistas e as implicações político-discursivas de mudança social; e (ii) de criar possibilidades para a emergência e intensificação de agenciamentos a partir de práticas discursivo-identitárias, visando ao enfrentamento das diferentes formas de opressão, que performatizam corpos, identidades e subjetividades conforme lógica heteropatriarcal, capitalista e colonial excludente. Esses serão os dois objetivos centrais do artigo.

Ao analisar textos como material empírico no seio do que chamamos de uma

pedagogia crítica de projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2018), realçamos um trabalho pedagógico com foco em processos discursivos que incluem, excluem, (des)politizam, engajam, problematizam, performatizam, no tocante a diferentes problemáticas sociais, e colocamos em evidência o papel dos processos de significação tanto na manutenção das diferentes formas de opressão e da violência simbólica quanto na (micro)transformação de estruturas, identidades, relações sociais, sistemas de conhecimento, valores e crenças. Essa tarefa requer posicionamento ético, crítico e político por parte do/a pesquisador/a, considerando as múltiplas faces do mesmo fenômeno sociodiscursivo em questão. Para as autoras e o autor, uma educação com foco em uma pedagogia crítica de projetos considera os eventos linguísticos/discursivos vivenciados no interior da escola como o espelhamento concreto (e como possibilidade de metamorfose) das relações sociais e das práticas identitárias mais amplas. É um trabalho atrelado à conscientização linguística crítica através de textos, dinâmicas de ensino-aprendizagem, vivências extraescolares e criação de comunidade de aprendizagem, incluindo as famílias. Os/as estudantes em uma pedagogia crítica de projetos mobilizam novos parâmetros regulatórios, compreendem que os modos habituais escolares não são fixos; eles/as atuam na posição de agentes engajados/as, junto aos/as professores/as, gestores/as e familiares em novas práticas. De acordo com as autoras e o autor,

é nessa flexibilidade que se constrói o caminho para planejamentos emancipatórios que intensificam a consciência de que os objetivos regulatórios das práticas escolares não são fixos nem eternos; são apenas escolhas que fazem parte de construções históricas, são orgânicos e versáteis. À primeira vista, falar de compromissos flexíveis e dinâmicos da escola para com a formação de cidadãos/ãs em tempos de massificação, de despersonalização, de globalização pode parecer contraditório. Mas é justamente devido a essa insegurança da despersonalização, que acompanha a compreensão de pertencimento em tempos de massificação, que esses compromissos se tornam mais prementes (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 38).

Neste trabalho, propomos apresentar um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras”, do pesquisador Atauan Soares de Queiroz (2020). Nossos pressupostos teóricos serão tecidos sob a forma de diálogo transdisciplinar engajado entre áreas de forte compromisso social e potencial político, tendo como base os estudos críticos do discurso, os quais têm contribuído cada vez mais para pesquisas no campo da Educação. Considerando que a “investigação em ADC deve ser multiteórica,

multimetodológica, crítica e autocrítica”¹ (WODAK, 2003, p. 103), nosso arcabouço teórico-metodológico também está informado por leituras do campo do Realismo crítico, da Pedagogia crítica e dos Estudos decoloniais. Imprimindo rigor e autoria nas decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, enquanto pesquisadores/as qualitativos/as, investimos na identidade de *bricoleur* político e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), para considerar os interesses convergentes de tais áreas e propor uma leitura discursiva crítica mestiça, de viés linguístico-discursivo, sobre uma educação crítica decolonial fundamentada no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita como processos sociopedagógicos engajados na mudança social.

Nosso exercício acadêmico-científico e intelectual traz um esforço de potencializar as práticas de (micro)resistência envolvendo a escolarização das práticas de leitura e de escrita em perspectiva crítica e decolonial a partir do chão da escola, com base em interesses locais, sem perder de vista a relação com as (redes de) práticas a que está conectada e que se vinculam ao domínio global. Não basta gerar dados no Sul para analisá-los e interpretá-los com modelos teóricos do Norte. A agenda da ADC parte exatamente de processos transgressivos em relação às práticas sociais e institucionais reprodutivistas, que não promovem a democracia. Tratamos dos processos de agenciamento na escola a partir de um exercício de emancipação no próprio modo de produzir conhecimento, travando diálogo teórico entre perspectivas epistemológicas que criam um pluralismo de sentidos e conceitos (GROSFOGUEL, 2016), de modo a desestabilizar o paradigma dominante de ciência e borrar o pensamento abissal, desenhados originalmente para colocar o Norte como sujeito do conhecimento e o Sul como objeto de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2010).

Assim, com o intuito de refletir sobre a maneira como as práticas de leitura e de escrita inseridas em vertentes pedagógicas críticas e decoloniais podem contribuir, no interior da escola, no Sul global, para o debate sociopedagógico sobre as relações de gênero e a cidadania ativa, com vistas a microtransformações na sensibilidade social em relação a esses mesmos temas, lançamos um olhar crítico e explanatório sobre os discursos articulados pelos/as estudantes acerca das experiências formativas no PMI.

1 Por uma pedagogia crítica de projetos: letramento crítico e mudança social

Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais a língua está ligada. O duplo foco – sobre a língua e sobre as (redes de) práticas sociais particulares

¹ As livres traduções de textos originais publicados em espanhol, francês e inglês são de nossa autoria.

ocorrentes em instituições, organizações e comunidades (RIOS, 2010) – traz uma compreensão produtiva sobre a cultura escrita. É um ato político de resistência desestabilizar os discursos dominantes sobre leitura e escrita que privilegiam as pessoas com um longo histórico de letramentos particulares e marginalizam outras que não praticam esses letramentos. As construções discursivas sobre os letramentos dominantes são geradas na escola, na burocracia, na tecnocracia e na academia, e disseminadas pelos discursos do conhecimento através do letramento que previne e soluciona problemas.

Essas representações colocam a aprendizagem da leitura e da escrita como pré-condição para o desenvolvimento individual, ao mesmo tempo em que pressupõem a marginalização de alguns letramentos vernaculares, processo que a escola tende a reproduzir, contribuindo assim, extensivamente, para a naturalização de relações de poder em referência às identidades e às práticas socioculturais (RIOS, 2013). Em resumo, as representações de letramento contribuem para responsabilizar o letramento pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis de um país. Isso desvia e reduz a arena de luta social da esfera social e política para o domínio individual e coletivo da leitura e da escrita dentro da instrução formal. Por isso, de acordo com Street (2012, p. 78), ao conceber as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais, constroem-se sentidos mais amplos “sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento”.

Em consequência, a compreensão da leitura e da escrita como meras tecnologias, baseada em um modelo autônomo de letramento, que valoriza o etnocentrismo, a comparação entre grupos, as abstrações reificadas e a abordagem predominantemente psicológica, cede lugar para uma compreensão discursiva, pautada no modelo ideológico do letramento, cuja preocupação se centra em eventos e práticas socioculturais não mensuráveis e contribui para uma visão crítica das práticas letradas (RIOS, 2013).

Concordando com Freire (1989), o trabalho pedagógico, politicamente planejado, não deve ter apenas o discurso emancipatório, mas deve ser, ele mesmo, a materialização das práticas emancipatórias. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas políticas que podem se constituir em ações contra-hegemônicas (FREIRE, 1989, p. 14). Quando os processos de formação dos sujeitos, sejam docentes e/ou discentes, se voltam para uma perspectiva crítica, com foco em práticas emancipatórias, as relações travadas com o texto, dentro e fora da escola, são afetadas, ressignificadas, alteradas, gerando maior conscientização política e engajamento social.

No lugar de aprender tópicos linguísticos com exercícios de natureza puramente metalinguística, é mais produtivo auxiliar estudantes a adquirirem “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em

determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). O trabalho pedagógico com projetos de leitura e de escrita em perspectiva crítica, politicamente planejados, sobre valorização das mulheres, com foco no combate ao sexismo e na defesa dos direitos humanos e da cidadania, por exemplo, pode favorecer o desenvolvimento de práticas emancipatórias e agenciadoras na escola.

Para além do ato de resistir, Walsh (2013, p. 68), baseada nas obras e lutas de libertação de Paulo Freire e Frantz Fanon, no âmbito da crítica decolonial, discute e reflete sobre as práticas insurgentes de (re)existir e (re)viver diante de “momentos políticos complexos caracterizados por violências crescentes, repressão e fragmentação”. As lutas atuais contra essas formas de opressão são de larga duração e se definem como “lutas de descolonização, lutas que ainda requerem a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem da ação, criação e intervenção; que requerem movimentos distintos de teorização e reflexão” (WALSH, 2013, p. 24).

A práxis político-pedagógica que focaliza a possibilidade e a esperança e reconhece a existência de outras narrativas, cosmovisões e experiências não hegemônicas focaliza a humanização e descolonização do pensamento, dos afetos, das ações. Por isso, a resistência à opressão e à dominação deve se encaminhar para a construção de condições outras de vida para aqueles/as que se encontram em situação de desvantagem e/ou opressão (RODAS, 2007, *apud* WALSH, 2013).

As práticas insurgentes que apontam para o “bem viver” desenham caminhos outros de pensamento, sentimentos e ações, apoiados em genealogias, processos civilizatórios e racionalidades distintos. Nesse sentido, o pedagógico de que trata Walsh (2013) não se insere apenas no campo da educação, mas dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Tais expressões pedagógicas são, assim, práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam e se constroem não somente na resistência e oposição, mas na insurgência, reexistência e re-humanização. Considerando, com Hall (1992, *apud* WALSH, 2013), as sociedades atuais como profundamente anti-humanas, é urgente pensar uma práxis pedagógica que se esforce por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial e epistêmica” que tem sido fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2013, p. 31).

A valorização de “conhecimentos subordinados produzidos no contexto de práticas de marginalização” (ALEXANDER, 2005, *apud*, WALSH, 2013, p. 29) com o intuito de romper/ultrapassar/desconstruir os limites da exclusão e marginalização de identidades não hegemônicas, pode tornar as práticas e os processos de letramento crítico, no contexto da aula de LP, mais críticos. Por isso, levando em conta ações, princípios e fundamentos, entendemos que o PMI é, além de uma ação coletiva de resistência orientada no sentido de ressignificar o *habitus* institucional (BOURDIEU, 2007, 2019), um projeto de letramento

crítico que focaliza a agenciamento, a resistência transgressiva e decolonial (DIAS; COROA; LIMA, 2018), a reexistência (SOUZA, 2011; WALSH, 2013), o “bem viver” (WALSH, 2013), uma vez que visibiliza vozes de escritoras não canônicas engajadas no debate sobre gênero, raça, etnia, classe, nação, por exemplo, e também vozes das mulheres da comunidade escolar, mais especificamente mães, avós, tias e irmãs dos/as estudantes, por meio de práticas discursivo-identitárias que buscam contribuir para os processos de formação da cidadania ativa, da cidadania sexual e da promoção dos direitos humanos, não iterando identificações de gênero reprodutoras de formas de dominação/opressão. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas socioculturais com potencial para transformar identidades, contestar arranjos sociais e promover inclusão social.

A escola que promove letramentos nessa perspectiva contribui para “a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados”, em relação à raça, à etnia, ao gênero, à classe, à nação, a partir de práticas em que sujeitos assumem e sustentam novas posições sociais nas comunidades de pertença e naquelas com as quais interagem (SOUZA, 2011, p. 36). A contestação acerca dos letramentos escolarizados excludentes permite redimensionar as identidades a partir da resignificação dos lugares sociais construídos por uma sociedade marcada por diferentes desigualdades, criando “outras formas de dizer o já dito” (SOUZA, 2011, p. 158). Os discursos e práticas de letramentos de resistência e reexistência visibilizam segmentos sociais minoritários ao impor identidades sociais em espaços que normalmente não legitimam culturas contra-hegemônicas, tais como a escola. A reinvenção das práticas de uso da linguagem que caminham para a reexistência, tanto para professor quanto para estudante, instauram modos criativos de interagir, falar, ler, escrever (SOUZA, 2011), promovendo movimentos alteritários que concorrem para a formação crítica e o reconhecimento de pertencimento identitário.

De modo similar a Souza (2011), acreditamos que é possível associar práticas de leitura, de escrita e de oralidade a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, o agenciamento das mulheres, a constituição de masculinidades mais inclusivas, enfatizando a relação de construção conjunta entre discurso e mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016), e considerando os efeitos socioculturais do contexto capitalista, colonial e heteropatriarcal (SOUZA SANTOS, 2018). Levando em conta as práticas de leitura e de escrita nessa perspectiva, o/a professor – agente de letramento crítico – pode ter sua atuação político-pedagógica potencializada como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e novo agente da esperança (MCLAREN, 2008), na formação político-identitária de sujeitos críticos e cidadãos/ãs ativos/as.

A partir de tais compreensões, precisamos vislumbrar a produção de conhecimentos e práticas que ajudem a compreender e alimentar os processos de inclusão a partir de uma pedagogia crítica do Sul, pautada na decolonização do saber, poder e ser, nos

direitos humanos, na cidadania ativa e no reconhecimento da diversidade. Precisamos pensar uma escola que seja território de agenciamentos contra violências, violações, opressões e discriminações, que ferem o eu e o outro, o diferente. Por isso, a resistência criadora, transgressiva e decolonial, assentada na luta anticapitalista, antipatriarcal e anticolonial, é um caminho possível para pensarmos processos outros de agenciamento na escola.

2 Uma inspiração para mudança: Programa Mulheres Inspiradoras

O PMI foi idealizado e executado por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa (LP) da rede pública do Distrito Federal (DF), e aplicado pela primeira vez em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12) de Ceilândia, por meio do componente curricular Parte Diversificada (PD), com cinco turmas do 9º ano (ALBUQUERQUE, 2015). A formulação do PMI teve como uma das principais motivações a preocupação com as atitudes e os comportamentos de adolescentes do sexo feminino em redes sociais digitais, caracterizados pela autoexposição sensualizada e autodepreciação. A professora Gina observou que muitos/as adolescentes adotavam “a prática do *sexting* por modismo, sem proceder a uma análise mais reflexiva das próprias atitudes” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 20).

Certamente, o conteúdo produzido por jovens em redes sociais digitais expondo seus corpos sem pudores para obter *likes* e construir popularidade tornou-se cada vez mais comum e reflete as performances identitárias da contemporaneidade. Isso revela que as barreiras entre o público e o privado têm sido borradas continuamente (COUTO, 2012). Adolescentes têm experimentado a sexualidade mais cedo, em especial as práticas sexuais virtuais que “substituem ou complementam as práticas face a face” (LOURO, 2016, p. 10). Nesse cenário, há questões éticas e axiológicas que podem ser postas em relevo: trata-se somente de um corpo que itera ou reproduz o que aparece nas práticas sócio-midiáticas, nas novelas, no cinema, nas músicas? É um corpo que reflete profundamente sobre o que exterioriza? A autoexposição é, sem dúvida, indício de transformações axiológicas que marcam as identidades no sistema-mundo (hetero)patriarcal, capitalista e colonial.

Por isso, a função social da escola se amplia, não devendo profanar as experiências digitais sexualizadas, mas, de modo ético e reflexivo, orientar a atuação *online* mais segura e “fornecer aos jovens estudantes condições para examinar, com criticidade, as influências que esse tipo de experiência pode provocar em cada um” (COUTO; OLIVEIRA; CARMO, 2017, p. 13-14). Via de regra, estudantes, mães e pais carecem de informação e orientação

sobre as especificidades das descobertas e vivências das sexualidades no mundo contemporâneo, afinal as dinâmicas sociais se modificaram, exigindo novas respostas e compreensões. O planejamento do PMI partiu, inicialmente, dessa situação-problema, mas sua aplicação foi muito além do debate sobre a prática do *sexting*, abrangendo diferentes ações para desconstruir práticas e discursos sexistas, misóginos, racistas e LGBTfóbicos a partir do contexto escolar.

Para isso, a professora Gina buscou auxiliar o público discente a refletir “de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade, [...] a ampliar os seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 21). Foi necessário, também, basear-se na concepção do/a professor/a como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e na adoção de práticas pedagógicas que incentivassem a cidadania ativa e o fortalecimento identitário, em especial das mulheres, a partir da leitura de obras produzidas por mulheres e da produção escrita autoral (REVISTA PMI/GDF, 2017). Tais estratégias pedagógicas buscaram priorizar o/a estudante e o processo de aprendizagem, privilegiando procedimentos didáticos que valorizassem o protagonismo juvenil, com a utilização de metodologias ativas. De acordo com Albuquerque (2015, 2018, 2020), para alcançar os objetivos propostos, o PMI abarcou as seguintes ações:

Quadro 1: Ações do Projeto Mulheres Inspiradoras

Ações	
1	Leitura de seis obras de autoria feminina: <i>O Diário de Anne Frank</i> , de Annelies Marie Frank; <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai; <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus, <i>Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz</i> , <i>Espelho</i> , <i>Miradouros</i> , <i>Dialéticas da Percepção</i> (os três últimos da autoria de Cristiane Sobral);
2	Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns;
3	Entrevista com mulheres de destaque na comunidade;
4	Campanha de combate à violência contra a mulher: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”;
5	Realização de entrevista, pelos/as estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora;
6	Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher inspiradora eleita por eles/as;
7	Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa-redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao <i>sexting</i> , ao

ciberbullying e à ciberviolência contra a mulher;

8 Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos/as estudantes.

Fonte: Albuquerque (2015, 2018, 2020)

Em 2017, após receber o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, o *Projeto Mulheres Inspiradoras* adquiriu mais visibilidade e atraiu diferentes parcerias. Transformado em *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), foi levado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir de um acordo de cooperação internacional entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), a Cooperação Andina de Fomento (CAF), autoidentificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina, e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). A SEEDF ficou responsável pelo planejamento, pela operacionalização e pela avaliação das ações do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI).

Formou-se, assim, uma aliança entre agentes engajados/as², com diferentes formas de atuação institucional e social (ARCHER, 2004), em prol da construção de práticas cidadãs nas escolas do DF. Ações como essa vão de encontro aos processos de mercantilização da educação no contexto contemporâneo, aperfeiçoados pela reforma do EM (Lei nº 13.415/2017) e pela criação de documentos de parametrização do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a despeito dos avanços, se pauta em políticas liberais vinculadas a interesses da indústria editorial sobre a produção de materiais didáticos (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018), que contribuem para a expansão das formas de atuação do capital privado na educação.

A convite da SEEDF, a UnB, representada pelo Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), do qual fazemos parte, tornou-se instituição parceira para avaliar o PAPMI, assumindo o compromisso de elaborar o relatório parcial e final da formação dos/as professores/as e da sua aplicação nas escolas. Dessa forma, acompanhamos a execução do PAPMI por dois motivos: para realizar a investigação etnográfico-discursiva que ora textualizamos e para contribuir com a produção do referido relatório. Além do relatório parcial e final, o GECRIA produziu o dossiê *Projeto Mulheres*

² No Brasil, a expressão inglesa *corporate agents*, proposta por Archer (2004, p. 265) para designar “grupos investidos de autoconsciência, grupos promotores de mudança, movimentos sociais e associações defensivas”, tem sido traduzida preferencialmente por *agentes corporativos/as*, como ocorre no trabalho de Vandenberghe (2010). Neste estudo, opto pelo emprego da expressão *agentes engajados/as*, tradução realizada por Dias (no prelo, 2020, p. 204) ao considerar “o contexto da pedagogia crítica de projetos na ordem discursiva da educação”.

*Inspiradoras*³ no ano de 2018, publicado na Revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, da UnB. O dossiê reúne trabalhos (ensaios, artigos científicos e resenhas) que abordam diferentes dimensões do PMI, como a formação dos/as docentes, a experiência discente, as potencialidades das práticas pedagógicas e as práticas de produção escrita e de leitura.

Alicerçados nos propósitos da pedagogia crítica, os processos formativos buscaram acionar o pensar, o sentir e o querer de docentes no planejamento das ações educativas, de modo a romper com práticas conteudistas, reprodutivistas e racionalizantes, para propor uma práxis que considerasse variadas dimensões humanas (linguística, intrapessoal, interpessoal, emocional, corporal). Seguindo a perspectiva da comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013), os encontros foram orientados por metodologias ativas e reflexivas, com constante participação das professoras cursistas e do professor cursista, incentivados/as a criar, expor, planejar e discutir ideias e estratégias pedagógicas de modo autoral. Um dos propósitos da formação era que cada docente reelaborasse e ressignificasse o PMI, adequando-o à realidade e às necessidades da comunidade e considerando o projeto político-pedagógico institucional.

Para orientar as ações pedagógicas, as docentes e o docente precisaram considerar os princípios basilares do PMI:

Quadro 2: Princípios do Programa Mulheres Inspiradoras

Princípios	
1	Concepção do/a professor/a como intelectual transformador e protagonista da própria prática.
2	Valorização do protagonismo dos/as estudantes.
3	Fomento à leitura em sala de aula.
4	Utilização de metodologias ativas.
5	Valorização do legado de mulheres inspiradoras.
6	Alinhamento com a pedagogia de projetos.
7	Compreensão da aprendizagem como processo.
8	Valorização dos saberes prévios dos/as estudantes.
9	Trabalho pedagógico integrado à comunidade.
10	Educação em e para os Direitos Humanos.

Fonte: Revista do PMI (2017, p. 28)

³ O dossiê encontra-se disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>.

Com o objetivo de “oferecer aos/às cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar” (REVISTA DO PMI, 2017, p. 25), os princípios do PMI pautam-se em pressupostos humanistas e identitários de ensino e aprendizagem, com potencial para intensificar a agência de docentes e discentes e tornar o ambiente escolar um espaço de promoção da cidadania ativa.

Dentre as diferentes ações do PMI, destacam-se como basais as práticas de leitura de obras literárias de autoria de mulheres e as práticas de escrita autoral. As cinco obras⁴ indicadas para leitura no PAPMI do ano de 2017 contemplam, com diferentes propostas estéticas, sob a ótica das mulheres, as questões de gênero, raça, classe, corporalidade, territorialidade (centro e periferia) e religião, em perspectiva interseccional. São três obras em prosa, com narrativa autobiográfica (*Diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e narrativa biográfica (*Malala, a menina que queria ir para a escola*), e duas obras de poesia (*Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*), cuja matéria lírica se volta, especialmente, para o empoderamento das mulheres e dos homens negros e para o combate ao sexismo e ao racismo. A leitura dessas obras incentivou estudantes a refletirem, dentre outras coisas, sobre a ausência de vozes das mulheres nas narrativas hegemônicas, na literatura canônica e nos textos que costumam circular no espaço escolar.

As obras selecionadas no PMI para compor o acervo da escola, por exemplo, são multitemáticas e abordam diferentes questões socioculturais, históricas e políticas, mas dialogam entre si em vários aspectos. O que as une, em especial, é o fato de (i) serem da autoria de mulheres escritoras e bastante provocativas; (ii) não pertencerem aos cânones literários que normalmente costumam circular na escola; (iii) desconstruírem a imagem da mulher universal, própria às narrativas clássicas; (iv) e visibilizarem vozes outras, não hegemônicas, que nos permitem repensar as próprias estruturas epistêmicas do conhecimento produzido no Sul global, o qual circula na escola e nas universidades e inculca modos de ser, pensar e agir. Normalmente, a produção literária que integra o currículo escolar do EM é diversa, mas a grande maioria das obras tem autores com características físicas e sociais similares. A literatura de autoria de mulheres escritoras aparece de modo reduzido e a literatura produzida por outros grupos subalternizados específicos, como mulheres negras, povos indígenas e população LGBT, menos ainda. Nota-se, desse modo, que “as práticas linguístico-discursivas imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e da dominação” (KRESS, 1990, p. 85).

⁴ A obra *Espelho, Miradouros, Dialéticas da /Percepção*, que integrou o PMI nos anos de 2014 e 2015, não fez parte do PAPMI em 2017.

No tocante às práticas de produção escrita, as ações do PMI incentivam o desenvolvimento da autoria por meio da mobilização de uma cadeia de gêneros discursivos⁵ que proporciona movimentos alteritários e reflexivos profundos, como o diário de bordo, a entrevista, a biografia de mulheres consideradas como inspiradoras pelos/as estudantes e o cartaz multimodal. Normalmente, as próprias mães, avós e professoras figuram como personalidades entrevistadas e biografadas, o que revela outra potencialidade do PMI, o ato de honrar a história do/a estudante, decolonizando a História em escala local e dando visibilidade a vozes e identidades quase sempre silenciadas pelo discurso escolar dominante, ainda colonial, bancário, enciclopédico e racionalizante (FREIRE, 2012; HOOKS, 2013; GROSGOUEL, 2016); vozes de mulheres que não aparecem como agentes de narrativas, quase sempre ocultadas pelas vozes masculinas hegemônicas (BOURDIEU, 2019); vozes de mulheres que muitas vezes não se veem nem são vistas como inspiradoras.

Além disso, a produção do diário de bordo, da entrevista e da biografia colabora até mesmo para o desenvolvimento do espírito científico, a partir da promoção de atitudes investigativas e das interações marcadamente etnográficas. As práticas pedagógicas da sala de aula, por exemplo, foram registradas semanalmente no diário de bordo, com o/a estudante tendo a possibilidade de utilizar outros gêneros que não fossem necessariamente o relato, e dar proeminência para o que desejasse. Em relação à biografia, primeiramente, o/a estudante deveria elaborar a entrevista, que era revisada pela docente. Depois de orientado/a, as entrevistas eram realizadas com a mulher inspiradora escolhida por ele/a, podendo ser transcrita em tempo real ou gravada e depois transcrita. Por fim, os dados da entrevista eram retextualizados na elaboração da biografia.

Biografar é, nessa perspectiva, uma atividade etnográfica em que, “ao mesmo tempo, se escreve sobre o outro, revelando traços de si e se transformando, pois, ao remixar, dialogicamente, a própria voz com a voz do outro, o sujeito vivencia processos de (re)construção identitária por meio de movimentos alteritários significativos” (QUEIROZ *et al.*, 2018, p. 140). Assim, os/as estudantes levam seu mundo para a escola, ao passo em que a escola transforma sua relação com o mundo, a partir de interações que promovem aproximação afetiva com pessoas do círculo social dos/das estudantes.

Devido a sua contribuição social, ao longo dos cinco anos de existência, o PMI recebeu diferentes premiações, em âmbito nacional e internacional. São eles:

⁵ Para Fairclough (2003), uma interação envolve a combinação de diferentes gêneros, os quais se ligam com certa regularidade, unindo eventos e práticas sociais diversas. Os gêneros pertencentes a uma cadeia apresentam uma linguagem em comum, a qual é adaptada, “traduzida”, de modo quase sempre sistemático, às especificidades de cada gênero.

Quadro 3: Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019

Ano	Premiações
2019	<ul style="list-style-type: none"> • Prêmio Mietta Santiago, concedido pela Câmara Federal; • Selo de Boas Práticas, concedido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal; • Outorga de Grau de Oficial da Ordem do Mérito da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Prêmio Mérito Buriti, concedido pelo Governo do Distrito Federal; • Prêmio Igualdade de Gênero na Cultura, concedido pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal; • Finalista na 22ª edição do Prêmio Cláudia, na categoria Trabalho Social, concedido pela Editora Abril; • WEDO- Women´s Entrepreneurship Day, categoria Incentivo e Conscientização dos Jovens.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Organização de Estados Ibero-americanos; • 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o CNPq e o Ministério da Educação; • 3º Prêmio Mulher Educadora, cidadã do mundo, concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal; • Finalista no Prêmio Professor Nota 10, concedido pela Fundação Victor Civita.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; • 8º Prêmio Professores do Brasil.

Fonte: Albuquerque (2020, p. 36)

No âmbito acadêmico, o PMI tornou-se objeto de estudo para diferentes investigações. Como trabalho científico pioneiro, no ano de 2015, a professora Gina produziu a monografia intitulada *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*, apresentada ao curso de especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6ª a 9ª série), pela UnB. Além dessa monografia e da tese que dá origem a este artigo, os membros do GECRIA/UnB produziram mais três dissertações. Em 2017, houve a produção da dissertação *Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica*, de Valéria Gomes Borges Vieira. Em 2020, foram apresentadas e aprovadas as seguintes dissertações: *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na*

perspectiva da Análise de Discurso Crítica, de Gina Vieira Ponte de Albuquerque; e *Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma análise das identidades na escrita biográfica*, de Vanessa Tavares de Matos.

3 Tecendo a mudança em roda de leitura: a linguagem da possibilidade

Esta pesquisa⁶ foi realizada sob o viés etnográfico crítico discursivo no contexto pedagógico. O *locus* de produção dos dados foi uma escola da rede pública do DF: o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07). Os/as agentes colaboradores/as do estudo foram os/as estudantes de duas turmas do EM, sendo uma do segundo ano e uma do terceiro. Para operacionalizar a pesquisa, utilizamos uma abordagem multimetodológica constituída de textos autorais produzidos pelos/as estudantes (diário de bordo), observações de aulas, notas de campo e rodas de conversa. O acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas docentes colaboradoras do PMI aconteceu no período de maio a dezembro de 2017. As rodas de conversa e a coleta dos textos ocorreram no último bimestre desse mesmo ano letivo. Neste trabalho, abordamos exclusivamente a roda de leitura e de conversa ocorrida na turma do terceiro ano e excertos de relatos escritos produzidos por estudantes em diário de bordo.

As análises linguístico-discursivas dos dados foram fundamentadas na ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 2016 [1992], 2003), que tem potencial para produzir análises que buscam “descrever as categorias que são generativas na produção discursiva e é capaz de leituras de textos que vão para lá dos significados superficialmente acessíveis, fornecendo, assim, outros meios de acesso à organização sociocultural” (PEDRO, 1997, p. 25).

A pesquisa etnográfica é sempre contextualmente situada, filtrada pelos olhos e pelas percepções humanas e limitada pelos afetos, crenças e valores do/a pesquisador/a. Para orientar a realização de investigações etnográficas, garantindo a qualidade da abordagem qualitativa, Richardson e Pierre (2005, p. 962) propõem quatro critérios de (auto)avaliação, quais sejam: (i) *Contribuição substantiva* (O trabalho contribui para a

⁶ A investigação etnográfico-discursiva em tela foi autorizada pela UnB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer substanciado n. 3.070.769, estando de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016.

compreensão da vida social? O/a autor/a demonstra uma perspectiva científica social aprofundada?); (ii) *Mérito estético* (O trabalho tem qualidade estética? O/a autor/a faz uso criativo de práticas analíticas?); (iii) *Reflexividade* (Como a subjetividade do/a autor/a foi produtora e produto do texto? Há adequada autoconsciência e autoexposição para o leitor tecer julgamentos sobre o ponto de vista do/a autor/a?); (iv) *Impacto* (O trabalho afeta o/a leitor/a emocional e intelectualmente? Gera novas questões? Incentiva o/a leitor/a a escrever e a agir?).

Vê-se, dessa forma, que a prática teórica etnográfica é, em certa medida, uma prática de criação acadêmico-científica, pautada em um rigor outro, que possibilita lançar um olhar mais aprofundado, humano, estético e agentivo para o objeto de estudo. Neste trabalho, ao abordar as práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita, empreendemos investigação designada como etnográfico-discursiva, cuja especificidade está na focalização das relações entre textos, práticas sociais e práticas discursivas, considerando os modos relativamente estáveis de representar, agir e identificar no discurso a partir de experiências sociais situadas (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Durante a realização da etnografia na escola, acompanhamos diferentes eventos sociopedagógicos ocorridos em sala de aula e fora dela. Parte deles se voltou explicitamente para as ações do PMI, e outros eventos contemplaram conteúdos propedêuticos do EM constantes no plano anual da disciplina de LP. Ainda que esses últimos fossem muito específicos, sobretudo tópicos de análise linguística, como *crase* e *período composto*, as docentes buscavam relacioná-los às temáticas vinculadas ao PMI, como desigualdades de gênero, características das lutas das mulheres e o olhar das mulheres sobre determinados assuntos, relações sociais e perspectivas de vida. Era evidente, também, o empenho das docentes para tratar da valorização das mulheres, considerando atravessamentos identitários como raça e classe, e trazer outros temas transversais às aulas, como cidadania e ética na perspectiva dos Direitos Humanos. Vamos analisar, neste artigo, eventos sociopedagógicos ocorridos no espaço da sala de aula e explicitamente vinculados ao PMI.

Nossa ênfase será sobre análises das representações e identificações discursivas dos/as discentes acerca das experiências relacionadas a uma prática discursivo-identitária específica. Trata-se da experiência da roda de leitura e discussão sobre os textos da obra da Cristiane Sobral, *Não vou mais lavar os pratos*, e das práticas de escrita no diário de bordo, considerando as turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

Na turma do terceiro ano, as rodas de leitura com a referida obra literária foram as primeiras atividades sociopedagógicas empreendidas pela professora Clarice⁷. Havia sete turmas envolvidas no PMI (3 turmas de segundo ano e 4 turmas de terceiro ano), por isso foi preciso realizar rodízio com os livros, uma vez que a biblioteca da escola recebeu 21 exemplares de cada título. As rodas de leitura aconteceram nos horários da disciplina de LP, disponibilizados pela docente exclusivamente para tal fim. Para tratar dessa prática discursivo-identitária de formação de leitores/as, priorizamos oito aulas na turma observada, durante duas semanas específicas, no período de 21/08 a 30/08 de 2017.

Nessa turma, o trabalho pedagógico com os poemas da autora Cristiane Sobral organizou-se em dois momentos. Na primeira semana, a prioridade foi a leitura da obra na íntegra, em sala de aula. Na segunda semana, as aulas centraram-se nas rodas de leitura e de conversa, protagonizadas pelo público discente. Neste artigo, focalizamos as rodas de leitura e de conversa ocorridas na segunda semana, no entanto trazemos registros escritos no diário de bordo referentes às duas semanas observadas.

Apesar de a turma ser bastante agitada, o livro parecia interessar a todo/as, que permaneciam compenetrados, com poucas conversas paralelas, como atestou Vanessa, aluna responsável pelo registro da semana no diário de bordo:

[1] **Vanessa:** A sala está em silêncio, todos *focados* na leitura individual do livro. O meu amor por leitura faz com que eu fique *feliz* por isso.

As rodas de leitura exploraram, assim, o caráter lúdico e reflexivo dos textos literários, com estudantes *focados*, isto é, imersos, absorvidos, concentrados no diálogo com a obra e com a escritora, comportamento com o qual Vanessa se identificou, expressando seu contentamento por meio do qualificador “*feliz*”. Na esteira do trabalho político-pedagógico de Freire (1967) com Círculos de Cultura, as rodas representam simbolicamente espaços e tempos de igualdade entre as pessoas, propícios a movimentos dialógicos de reelaboração reflexiva. Os Círculos de Cultura e as rodas de leitura e de conversa são rituais de vínculo que têm como eixo o “debate da linguagem no contexto de uma prática social livre”, valorizando a oralidade, elemento fundamental para a troca e o compartilhamento de vivências (FREIRE, 1967, p. 7). A poética do diálogo, baseada em uma obra literária como tema gerador, favorece a participação coletiva e a experiência reflexiva, próprias à práxis pedagógica emancipatória, que se orienta pelo movimento da ação, reflexão e ação.

⁷ Para preservar a identidade dos/as agentes colaboradores/as da pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

Durante a realização das rodas, alguns/as estudantes confessaram à docente que era a primeira vez que experienciavam a leitura de uma obra literária na íntegra. Isso nos faz pressupor, dentre outras coisas, que a prática da leitura de textos literários completos em sala de aula não é uma prática corriqueira nem propriamente um objeto de estudo no ensino da LP para a formação do/a leitor/a literário/a (LAJOLO, 1989). Cientes dessa realidade, Otilina e Clarice propuseram um contrato de leitura para as turmas, com direitos e deveres acerca das práticas a serem desenvolvidas. Em momento específico do contrato, as docentes destacam:

Contrato de leitura de Otilina e Clarice: [...] É natural que nas primeiras aulas haja um *estranhamento*. Não estamos acostumados a ter aulas exclusivamente para leitura. Mas, à medida que o processo estiver em andamento, perceberemos os ganhos em poder dedicar um tempo da carga horária de estudo para ler, ler e ler. Nada poderá auxiliar-lhe mais em seu desenvolvimento escolar que a leitura. Como costuma afirmar o escritor Ziraldo “Ler é mais importante do que estudar”. Seja qual for o seu *projeto de vida*, a leitura certamente lhe auxiliará no processo de concretização dele. Seja qual for a profissão que você pretenda seguir no futuro, a leitura fará a diferença entre ser um bom profissional ou um profissional medíocre.

O ato de ler em sala de aula não deveria causar *estranhamento*. A utilização desse item lexical por parte das docentes faz pressupor a existência de um regime de verdade enganoso, sustentado pela ordem do discurso pedagógico colonial, em torno do modo como as práticas de leitura na escola deveriam acontecer. O paradigma colonial de ensino e aprendizagem, marcado por ideologias positivistas, impõe modos de agir, representar e identificar que estimulam o conformismo e a tácita adesão às perspectivas lineares de educação e às práticas pedagógicas esvaziadas de potencial agentivo, atribuindo *estranhamento* ao ato exclusivo de ler. Nesse sentido, ler em sala de aula seria supostamente uma atividade que “desperdiça” tempo, o que inverteria a lógica do ensino da leitura e da escrita, como pude constatar no contexto do EM por ocasião da pesquisa de mestrado: em muitas aulas de LP, não se escreve nem lê, mas se *fala sobre* leitura e escrita (QUEIROZ, 2015).

O *estranhamento* parte do pressuposto de que normalmente, as aulas dedicadas à leitura estimulam o pensar racionalizante, mas não incentivam o pensar experienciado pela prática. A repetição sequencial do processo verbal *ler* três vezes (*ler, ler e ler*) anuncia e defende o caráter praxístico e acional do ato de ler. A leitura é prática, processo e ato que só se concretiza no contexto escolar quando posta em funcionamento. No contrato, as docentes incentivam experiências de leitura lúdicas e reflexivas, mas sem perder de vista a

dimensão política, alçando a importância social do ato de ler para questões mais ampliadas, como o desenvolvimento humano e a concretização do “*projeto de vida*”. É essa concepção política de leitura literária que norteia as rodas de conversa e de leitura.

Com a turma disposta em círculo, dez estudantes leram os poemas selecionados, realizaram a interpretação pessoal, com a participação da docente e dos/as demais colegas, explicaram o motivo da preferência pelo texto e apresentaram o objeto ou semiose escolhido por eles/as. Foram lidos e comentados os poemas *Repouso*, *Black Power Algodão*, *Solitude*, *Resiliência*, *O preço da sua escolha*, *Não vou mais lavar os pratos*, *Brasil Central* e *Visão*. Dois poemas foram socializados duas vezes, pois mais de um/a estudante havia se identificado com eles. Observamos que essa prática de leitura com compartilhamento de memórias e experiências reduziu significativamente as assimetrias em sala de aula, ao passo que engajou e envolveu a turma para protagonizar a cena. Na perspectiva da comunidade de aprendizado, “o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”, ressaltando a experiência sem privilegiar as vozes dos/as estudantes de grupos específicos (HOOKS, 2013, p. 114). Além disso, “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 58).

Algumas participações foram emocionantes. A aluna Fernanda, por exemplo, depois de ler e comentar a poesia que tem o mesmo título do livro, caracterizada pelo empoderamento das mulheres e pelo olhar crítico sobre o sexismo e o racismo, destacando os pontos com os quais se identificou, revelou que escrevera um livro há dez anos, mas o jogara fora por não reconhecer nenhum mérito em sua produção à época e não se sentir capaz como escritora. Seu relato estimulado pelo momento de fruição estética mostra que a leitura do texto literário é, na verdade, um diálogo plural, em que leitor e leitora reconstruem a obra com suas experiências, repertórios, crenças, valores. À medida que acionava sua memória e trazia particularidades à narrativa, a voz embargava, causando comoção em parte da turma. A docente, com atitude positiva, valorizou o depoimento e fez elogios à aluna por compartilhar sua história, unindo fragmentos do passado ao presente. Via-se que a roda, com seu potencial dialógico, acionava propriedades e poderes causais dos textos que provocavam deliberações reflexivas e afetivas dos/as estudantes.

As rodas de leitura e de conversa como práticas discursivo-identitárias se revelaram como transgressivas por romper com paradigmas hegemônicos racionalizantes do evento aula, centrados tradicionalmente na dimensão do pensar e na audiência cativa. A apreciação estética é um processo de descoberta que se constrói na interação entre autor, texto e leitor (LAJOLO, 1989), requerendo tempo. A sala de aula, por sua vez, é lugar privilegiado para sessões de leitura, pois muitas pessoas não praticam o ato de ler fora do espaço escolar, principalmente do texto literário.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016, p. 6), por exemplo, revela que 73% da população brasileira afirma que “gosta de ler”, mas 44% do público entrevistado se declara não leitor de textos literários. Por isso, ler em sala de aula é uma prática necessária para possibilitar experiências estéticas significativas e fomentar o gosto pelas práticas leitoras. Para além da concepção de leitura como tecnologia que favorece o pensar, o ato de ler também pode produzir experiências reflexivas profundas, quando os livros possuem propriedades e poderes emergentes agenciadores que perturbam crenças e valores e tocam identidades e subjetividades, como se observa no relato de Roberta.

[2] **Roberta:** Esse livro de poemas me deixa em *êxtase*. Cada palavra entra nas fibras do meu ser, *se chocam no meu consciente e me deixam pensativa*. Cada palavra de cada poema parece ter sido pensada com todo cuidado. Um comentário de Bia tira um sorriso da professora. Ao ler o livro *eu sinto que já conheço a escritora*, é o que ela diz. Espero que tenham ou estejam gostando do livro, ele é realmente *incrível*.

A satisfação pessoal com a atividade de apreciação estética é realçada por Roberta através do item lexical *êxtase*, em “me deixa em *êxtase*”. Em seus enunciados, a estudante destaca o potencial agenciador do texto literário e sinaliza o acionamento de suas preocupações últimas por meio do discernimento (*se chocam no meu consciente*) e da deliberação reflexiva (*me deixam pensativa*). Roberta representa o teor da obra como muito positivo a partir de estruturas oracionais de apreciação e do atributo *incrível*: “cada palavra e cada poema parece ter sido pensada com todo cuidado... ele (o livro) é realmente *incrível*”; e mostra alta afinidade com a perspectiva estético-política de Cristiane Sobral (*eu sinto que já conheço a escritora*). Essa apreciação a respeito da qualidade da obra nos faz pressupor que os textos escritos por Sobral também representam a própria história de Roberta.

No segundo dia, houve a socialização dos poemas *Na estrada*, *Descompasso*, *Decepção*, *Resiliência*, *Nzingas guerreiras* e *Muito além do próprio umbigo*, momento registrado posteriormente pela aluna Ana no diário de bordo:

[3] **Ana:** Gabriel, com o poema “Na Estrada”, fala da sua notória identificação com a vida rural. Em seguida, Pedro lê e analisa o poema “Descompasso” e, após a explicação do porquê se identificava com essa poesia, em relação ao seu relacionamento, e à distância que o atrapalha e, depois de algumas indagações da professora, chegamos à conclusão de que Pedro não vive com sua amada um descompasso. Agora é a vez de Raylan apresentar de forma emocionada o poema

“Decepção”. Elen, por sua vez, lê “Resiliência” e, com muita emoção e lembranças, nos revela que há um tempo atrás teve uma profunda depressão, que nos levou a entrar nesse assunto e, na medida do possível, tentar entender o que passa na cabeça de quem sofre com isso. O fato é que o relato da Elen sensibilizou todos da sala. Tivemos ainda as apresentações da Laura com “Nzingas Guerreiras”, em que ela falou da independência das mulheres de sua casa, e de Vitor Silva com o texto “Muito Além do seu Próprio Umbigo”, falando da sua vivência em família e em igreja.

Observamos, no excerto, que cada estudante enfatiza suas preocupações últimas nas poesias escolhidas: (i) conexão com o tempo e o espaço rurais, (ii) relação afetiva à distância, (iii) testemunho sobre a experiência da depressão, (iv) independência das mulheres da família, (v) relação entre família e religião. A roda de leitura e de conversa é marcada, assim, pela polifonia, em que várias vozes de diferentes instâncias discursivas são trazidas para o contexto da sala de aula, a partir dos arquivos pessoais, fortalecendo os vínculos da turma e a troca de saberes e experiências.

Assim como no dia anterior, os/as estudantes associavam a leitura dos poemas com a própria história de vida, narrando memórias e, junto com elas, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, pontos de vista, dúvidas, dores, amores, sonhos, a partir da interlocução com a autora da obra, mas também com vozes de outras mulheres, como Sinhá Vitória, Cordulina, Clarice, mães, irmãs, tias, avós e outras mulheres. Nesse dia, durante suas intervenções, a professora Clarice fez comentários referenciando autores/as como Raquel de Queiroz, Anne Frank e Carlos Drummond de Andrade, como forma de estabelecer diálogos intertextuais com os conteúdos estudados e sugerir reflexões.

Definitivamente, o que caracterizou as rodas de conversa e leitura nas duas semanas foi a pluralidade de narrativas, o tom crítico e a perspectiva do afeto. O afeto característico da docente aproximava os/as estudantes à atividade e estimulava boa parte da turma a discorrer sobre si. O controle interacional era exercido de modo colaborativo. Segundo Fairclough (2016[1992], p. 200), “as convenções de controle interacional de um gênero corporificam exigências específicas sobre as relações sociais e de poder entre os participantes”. No caso das rodas de leitura e de conversa, as relações de poder, próprias à ordem do discurso pedagógico colonial, cederam espaço para interações mais colaborativas, com a constante participação da turma, em que a troca de turno não é direcionada ou imposta pela docente: “em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*” (FREIRE, 1967, 103).

A roda de leitura e de conversa foi uma estratégia metodológica produtiva em termos de potencial agenciador, porque a aula se tornou predominantemente interativa e

os/as estudantes protagonizaram as participações, acionando não somente a dimensão do pensar, mas, na perspectiva da biopraxis pedagógica decolonizante, a dimensão do sentir, responsável por liberar o pensar (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 207-208). É o envolvimento emocional que aciona o movimento reflexivo e altera as preocupações últimas das pessoas. Além disso, tal atividade se tornou significativa, também, porque o laço afetivo que havia entre docente e discentes tornava o evento aula distante do modelo tradicional, bancário, enciclopédico, afinal eram menos verticalizadas e carregadas de afeto, com constante participação da turma (HOOKS, 2013).

Segundo a professora Clarice, ao ler criticamente a poesia de Cristiane Sobral, a literatura pode deixar de ser apenas um referencial teórico para tornar-se um objeto de transformação social, uma vez que a poeta revela nossas angústias, inquietações, sentimentos, mobilizando-nos para a ação, com o/a estudante sentindo-se valorizado/a e respeitado/a e se enxergando nas produções literárias.

Considerações finais: por mais comunidades de mudança

Partindo das representações e identificações discentes acerca das experiências formativas, as análises linguístico-discursivas dos dados etnográficos revelam que as práticas discursivo-identitárias do PMI acionam processos reflexivos de decolonização e de agenciamento, que são processos imbricados e complexos, com caminhos construídos individual e coletivamente. Para indicar processos reflexivos de decolonização e de agenciamento, as dimensões temporais (passado e presente) foram realçadas pelos/as estudantes nas amostras discursivas em diferentes momentos, por meio de elementos linguístico-discursivos.

Gêneros, discursos e estilos que rompem com o ensino de matriz colonial favorecem agenciamentos epistêmicos, baseados na ecologia dos saberes, em novas ordens de discurso e nos processos de criação. Processos de decolonização do poder estimulam agenciamentos políticos, por meio da autoria, da desobediência, da transgressão, do protagonismo. Os processos de decolonização do ser estimulam agenciamentos éticos, intensificando a agência corporativa. Nesse sentido, as reflexividades tendem para a metarreflexividade. A metarreflexividade é “o modo dominante de deliberação interna associada com a morfogênese nascente” (ARCHER, 2012, p. 206) e, conseqüentemente, as práticas sociais. Como fenômenos mentais, os processos reflexivos de decolonização e agenciamento rearticulam e ressignificam os demais momentos da prática (relações sociais, discurso e atividade material), provocando ressonâncias na instituição escolar e no seio da família.

Ao auxiliar estudantes do sexo feminino a se empoderarem/fortalecerem para combater a intimidação e o silenciamento próprios à cultura patriarcal, colonial e capitalista, e subsidiar os estudantes do sexo masculino a reavaliarem suas posturas para desconstruir masculinidades fundadas em discursos excludentes, sexistas, misóginos e homofóbicos, as práticas discursivo-identitárias construídas no PMI contribuem, sem dúvida, para a criação de novas compreensões sociopedagógicas sobre práticas de leitura e escrita em espaços educacionais.

Referências

ALBUQUERQUE, G. V. *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série) da Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 91f.

_____. A formação de sujeitos de direitos: o Projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da educação. *Revista Brasileira de Educação Básica*. Ano 3, n. 10, p. 1-17, out. 2018. Edição Especial: Educação e Democracia. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Gina-Vieira-A-formação-de-sujeitos-de-direitos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2020, 175f.

ARCHER, M. *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

_____. *Being human: the problem of agency*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniel Kern e

Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007 [1979].

_____. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 15. ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019 [1998].

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.

COUTO, E. *Corpos voláteis, corpos perfeitos: estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano*. Salvador: Edufba, 2012.

COUTO, E; OLIVEIRA, O.; CARMO, Q. Pedagogias sobre sexo e sexualidade no Cam4. *Polêm!ca*, v. 17, n. 4, p. 01-15, out./nov./dez. 2017.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41.

DIAS, J.; COROA, M; LIMA, S. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, C.; VASCONCELOS, I.; COELHO, Silvia. (org.). *Ensino Médio: impasses e dilemas*. Brasília: Cidade Gráfica Editora/UNESCO, 2018.

GOVERNO do Distrito Federal (DF), Secretaria de Estado de Educação. *Revista do Projeto Mulheres Inspiradoras*, Brasília (DF), v. 1, 2017.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. Tradução de Fernanda Miguens., vol. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRESS, G. Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 11, p. 84-99, 1990.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOURO, G. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, G. (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A.; RESENDE, V. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MCLAREN, P. Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”. *A página da Educação*. Ano 17, 180, jul. 2008. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12700&mid=2>. Acesso em: 12 jan. 2019.

OCAÑA, A.; LÓPEZ, M. I.; CONEDO, Z. Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, v. XIII, n. 2, p. 201-233, Julio-diciembre, 2018.

PEDRO, E. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

QUEIROZ, A. *et al.* Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do Gelne*, v. 20, n. 2, p. 127-141, fev. 2018.

QUEIROZ, A. *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 289f.

RICHARDSON, L.; PIERRE, E. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 959-978.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 167-183, ago./dez. 2010.

_____. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. *Signótica*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SOBRAL, C. *Não vou mais lavar os pratos*. 3. ed. Brasília: Garcia, 2016.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideu: Universidad de la República, 2010.

_____. O colonialismo insidioso. In: *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniao/o-colonialismo-insidioso-1808254>. Março de 2018. Acesso em: 12 jan. 2018.

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

_____. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R; MEYER, M. *Métodos de*

análisis crítico del discurso. Traducción de T. Fernández y B. Eguibar. Barcelona: Gedisa, 2003.

ATAUAN SOARES DE QUEIROZ

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3923805819866846>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5550-0756>

E-mail: atauansoares@gmail.com

JULIANA DE FREITAS DIAS

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2619929161240727>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5930-5015>

E-mail: ju.freitas.d@gmail.com