



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RENATA HERWIG DE MORAES SOUZA

Entre letramentos e identidades: narrativas docentes e discentes na
desconstrução da identidade feminina no espaço escolar

GOIÂNIA-GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Renata Herwig de Moraes Souza

3. Título do trabalho

ENTRE LETRAMENTOS E IDENTIDADES: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES NA
DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO ESPAÇO ESCOLAR

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Herwig De Moraes Souza, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 21:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferreira Da Costa, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2026, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6094253** e o código CRC **6E2E747E**.

RENATA HERWIG DE MORAES SOUZA

Entre letramentos e identidades: narrativas docentes e discentes na
desconstrução da identidade feminina no espaço escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: LP7 - Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOUZA, RENATA HERWIG DE MORAES
Entre letramentos e identidades: narrativas docentes e discentes na
desconstrução da identidade feminina no espaço escolar [Manuscrito] / RENATA
HERWIG DE MORAES SOUZA. - 2026.
CCL, 250 f.: il. 2026

Orientador: Prof. Dr. ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
(FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, símbolos, tabelas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Identidade Feminina. Letramento. Projeto Pedagógico de Letramentos.

I. DA COSTA, ALEXANDRE FERREIRA , orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 7 da sessão de Defesa de Tese de Renata Herwig de Moraes Souza, que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “ENTRE LETRAMENTOS E IDENTIDADES: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES NA DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO ESPAÇO ESCOLAR”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Alexandre Ferreira da Costa (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG), membro titular externo; Professora Doutora Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG), membro titular externo; Professor Doutor Hélio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG) membro titular externo; Professora Doutora Cristina Batista de Araújo (CEPAE/UFG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Alexandre Ferreira Costa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferreira Da Costa, Professor do Magistério Superior**, em 13/03/2026, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hélio Frank De Oliveira, Usuário Externo**, em 13/03/2026, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Rosa Lopes, Usuário Externo**, em 13/03/2026, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Alves Luterman, Usuário Externo**, em 13/03/2026, às 23:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Batista De Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 24/03/2026, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6020839** e o código CRC **F15BFC06**.

Referência: Processo nº 23070.006365/2026-67

SEI nº 6020839

Ao Professor Dr. Alexandre Ferreira da Costa, minha profunda gratidão pela orientação, incentivo constante e presença ao longo de toda a pesquisa. Você é um ser humano admirável! Minha eterna admiração e respeito pelo seu compromisso com a formação crítica, ética e sensível. Esta tese também é fruto do seu cuidado, da sua confiança e do seu empenho em me conduzir com firmeza e liberdade.

Obrigada por me mostrar que eu poderia ocupar meu próprio espaço e expressar minha identidade plenamente, como nas fotos. Antes, eu ficava sempre atrás, sem perceber que estava apagando minha presença e minha identidade.

Às professoras arguidoras Luana Alves Luterman, Cristiane Rosa Lopes e Cristina Batista de Araújo, e aos professores Hélvio Frank de Oliveira, Leosmar Aparecido da Silva e Márcio Evaristo Beltrão pela generosidade em aceitar compor a banca examinadora deste trabalho. Agradeço, de forma especial, à professora **Rosane Rocha Pessoa**, que tanto contribuiu na qualificação da tese.

A presença de cada uma nesse momento representa não apenas reconhecimento acadêmico, mas também um gesto de escuta, acolhimento e diálogo com a pesquisa aqui apresentada. Recebam minha gratidão e respeito por contribuírem, com seus saberes, para a construção deste percurso.

Aos pais e responsáveis das estudantes e dos estudantes, aos alunos e às alunas, às professoras, aos gestores e às coordenações pedagógicas da escola; ao Secretário Municipal de Educação e à Diretora de Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que tanto contribuíram e acreditaram no desenvolvimento desta pesquisa, minha profunda gratidão. Obrigada pelo acolhimento, pelo caminhar juntos, pelas palavras de incentivo, pelo entusiasmo e pela dedicação.

Sem vocês, teria sido impossível realizar o projeto pedagógico de letramentos “*I Encontro - Representatividade Importa! Mulheres que mudam sua história*” e alcançar os resultados pretendidos. *Este projeto foi uma forma de insurgência e resistência, o caminho que encontrei para trabalhar as questões de gênero na escola, promovendo espaços de escuta, reflexão e autorrepresentação. Espaços que eu mesma não tive durante minha educação básica, mas que hoje reconheço como fundamentais para que as crianças e as professoras possam construir novas percepções sobre si e sobre o outro, contribuindo de forma crítica e sensível na luta contra as desigualdades de gênero.*

À minha amiga Carina, um ser de luz em minha vida, que me ensina a cada dia que a vida precisa ser celebrada com ‘leveza’ e gratidão. Foram tantos momentos vividos nos bastidores da pesquisa que não haveria linhas suficientes para contar a nossa história.

Gratidão sempre pelos mimos e lanches deliciosos. Obrigada pelos artefatos de letramentos organizados por você durante os eventos formativos da pesquisa.

Obrigada por estar comigo nos momentos de luta e resistência nas questões profissionais!

Às minhas amigas Thawane e Vânia, e à minha filha, Ana Carolina, que tanto contribuíram para a organização das oficinas pedagógicas de letramentos na escola. Somos uma rede e, sem vocês, os artefatos e os ambientes de aprendizagem não teriam sido um sucesso. Obrigada pela preparação dos detalhes das oficinas formativas! Realmente, o carro virou um verdadeiro ambiente de artefatos pedagógicos. Sem o carrinho de compras da escola, não seria possível carregar os materiais das oficinas. Que diversão!

Que possamos seguir sempre fortalecidas, de mãos dadas e com coragem, para lutar contra as dominações sociais historicamente impostas pela lógica patriarcal e pela opção masculina de controlar nossos corpos, nossas vozes e nossos destinos. Que nossa resistência siga se afirmando em cada gesto, escolha e palavra. E que os seus dizeres “eu já passei por isso” tornem-se “eu já não aceito mais essa violência”.

À minha amiga Solange, que, em meio a tantos momentos de lutas emocionais, pessoais e profissionais, sempre esteve ao meu lado. Sol, obrigada pelas mensagens de Deus, que me fizeram levantar em tantos momentos difíceis. “Nada quebrado e nada fora do lugar!” Tive que aprender a virar as chaves da minha vida em meio a tantas provações e provocações para seguir os meus sonhos.

Obrigada por sua luta incansável contra as desigualdades que ainda marcam a nossa profissão. Infelizmente, ser mulher na docência ainda significa enfrentar papéis de gênero impostos, que tentam limitar nossa voz, controlar nossos corpos e nos colocar em lugares de submissão. Mas seguimos resistindo e apaixonadas por nossas lutas.

Às minhas amigas Aline, Warlete, Carina e Fernanda, companheiras de vida, de estudo e de profissão.

Estamos sempre juntas nas aprendizagens, nos eventos nacionais e internacionais. São tantas as histórias a serem lembradas: confidências, palavras de apoio, doações de tempo umas às outras e um bem-querer incondicional. Vivemos momentos incríveis, de liberdade, loucuras, compras, passeios e conquistas compartilhadas. Minha gratidão também por estarem ao meu lado nos momentos difíceis, com abraços, palavras de consolo e apoio. A certeza que permanece é que muitos outros momentos virão, porque a nossa vontade de aprender e amizade só cresce a cada dia. Amo vocês, meninas!

Entre trocas, estudos e afetos, nossa amizade nos fortaleceu e nos transformou em mulheres mais conscientes, seguras e empoderadas, prontas para enfrentar o mundo e afirmar quem somos.

Ao revisor da tese, Rodrigo, que tanto caminhou, e ainda caminha, comigo em todos os meus processos de produção textual. Sempre atento, cuidadoso, profissional e amigo. Aprendo com você a cada dia. Muito obrigada!

Sou grata por sua escuta e por me fazer perceber, ao longo da escrita da tese, a importância de tratar as questões de gênero com sensibilidade, considerando também as vivências dos homens, especialmente dos estudantes, sem perder de vista as assimetrias que marcam essas relações.

Aos meus filhos, Ana Carolina e João Pedro, e à minha neta, Emanuella, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência e impaciência. Não me esquecerei das palavras de incentivo: “Bons estudos”. Essa simples frase revigorava minhas forças e me impulsionava a seguir em frente.

*Emanuella, com sua lucidez de menina, já diz na escola ao responder uma atividade:
- Prefeita, pague o piso salarial das professoras!*

Ao meu esposo, Márcio, eu sei que não foi nada fácil enfrentar comigo as crises, os desesperos, as ausências, as insônias e as dores. Você é um verdadeiro super-herói, com poderes especiais! Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos.

Nossa relação tem passado por tantas transformações, obrigada por reconhecer e valorizar a mulher, a pesquisadora, a esposa empoderada que está em constante (des)construção.

À minha mãe, Sueli, mulher forte, empoderada e amável, vivemos tantos momentos juntas! Sempre me dizia: “Não pare os seus estudos, seja forte e siga em frente”. Você cuidou da minha família com tanto amor para que eu pudesse ter tempo de estudar e escrever esta tese. Mãe, eu te amo muito! Você é uma inspiração na minha vida!

Mãe, você é um verdadeiro símbolo de resistência e luta. Aprender a dizer não à dominação do seu marido, à violência psicológica e financeira não foi fácil, mas você mostrou uma força imensa e uma coragem inspiradora. Sou profundamente grata por seu exemplo de determinação, que me ensinou a valorizar minha dignidade e a buscar minha liberdade. Obrigada por ser meu alicerce e por me inspirar a nunca aceitar menos do que mereço.

Ao meu pai, Jurandir, que sempre torceu por mim e caminhou ao meu lado. Obrigada, pai, pelas palavras de incentivo, pelas mensagens no *WhatsApp* que me davam força e motivação nos momentos mais difíceis. Te amo muito!

Pai, o senhor foi criado em um contexto profundamente machista, onde os papéis tradicionais de gênero eram impostos de forma rígida e naturalizada. Pensando nisso durante a elaboração da tese, refleti sobre a importância de que estudantes, tanto meninas quanto meninos, tenham na escola espaços de diálogo para compreender as limitações e os condicionamentos impostos pelas crenças e valores da hegemonia masculina. Esse entendimento é essencial para que possam construir relações mais justas e livres dessas amarras.

Aos meus irmãos, Marcos Paulo, Thaise e Luís Fernando, amo vocês! Paro para refletir sobre o quanto somos diferentes, e, ao mesmo tempo, tão parecidos na vontade de crescer na vida.

Nossas identidades são únicas, mas há traços profundos que nos conectam: a força de não desistir, o desejo genuíno de fazer a diferença e a busca incansável por aprendizado, mesmo quando a caminhada é marcada por dores, silenciamentos e enfrentamentos diante da violência de gênero. Unidos por essa resistência cotidiana, seguimos transformando nossos percursos em vozes, gestos e saberes que rompem com a lógica da opressão vivida desde a infância.

À minha avó, Arminda, saudades eternas. Perdi você justamente quando me preparava para entrar no doutorado. Lembro de como esteve comigo durante a escrita do projeto, nas longas noites no hospital, quando eu a acompanhava internada, mal sabia que seriam nossos últimos momentos juntas. A sua “*Nata*” (Renata) sente muita falta de passar a mão em seus cabelos, de sentir seu cheiro, de comer seu quibe com ovo... e de cuidar de você. Siga na companhia de Deus. Dedico este doutorado à senhora, com todo o meu amor.

Gostaria muito que você pudesse ler esta tese, pois foi ao perceber tudo o que você enfrentou com meu avô que compreendi que ser mulher não é viver em função do bem-estar do homem. Aprendi com você que nunca é tarde para mudar e assumir o controle da própria vida. Com seus gestos, atitudes e olhares firmes, você fez meu avô reconhecer que, no final, sempre era a sua voz que decidia, mesmo diante de tantos momentos difíceis. Sou profundamente grata por sua força e inspiração.

Ao meu avô Walter Herwig, saudades eternas. Você partiu agora, no final do doutorado, deixando também um turbilhão de emoções e dores. Sempre me perguntava: “Será que eu vou conseguir?” – porque estive ao seu lado nas consultas, nas internações e, junto

com a minha mãe, cuidando do senhor nos seus últimos momentos, horas e suspiros. Hoje, já não escuto mais suas broncas, não vejo mais os seus olhos azuis, não passo a mão em seus cabelos brancos, não ouço os causos das pescarias e das suas andanças pelo estado de Goiás. A sua ausência é sentida em cada detalhe. Obrigada, Deus, por ter me permitido estar ao lado do meu avô!

Reconheço que, se meu avô tivesse vivido em um contexto familiar diferente ou tivesse tido na escola a oportunidade de discutir as questões da mulher, teria tratado suas esposas de outra maneira. Não o condeno, pois sei que ele é fruto do patriarcado e da polarização sexual.

Dedico esta tese à memória do meu **avô Teixeirinha**, com saudades eternas. Sempre tão alegre, verdadeiro e sincero, guardo comigo suas palavras de incentivo, seus olhos brilhantes e cheios de vida. Obrigada por torcer por mim com tanto amor. Os domingos já não são mais os mesmos desde sua partida – justamente em um domingo, de forma tão repentina.

Seus dizeres sobre a objetificação do corpo da mulher sempre me provocaram profundas reflexões. Expressões como “mulher é para comer direto” escancaram uma visão machista e desumanizadora, que reduz a mulher a um corpo disponível, apagando sua subjetividade, desejos e dignidade. Ouvir isso, vindo de alguém tão próximo, me fez entender com ainda mais clareza o quanto o patriarcado está enraizado nas falas e nas práticas cotidianas.

À minha amiga Cristina, que, durante todo o período do doutorado, não mediu esforços para me ajudar, com gestos de carinho e cuidado com a minha família nos momentos em que eu estava ausente. Sua generosidade foi um abraço em muitos dias difíceis.

Ela é uma mulher que não se deixa definir pelos papéis que a sociedade insiste em impor. Na casa dela, quem faz o café é o marido, quem paga as contas também é ele, e o dinheiro dela é para ela. Suas escolhas rompem com as expectativas tradicionais, mostrando que a divisão de tarefas e responsabilidades não precisa seguir o roteiro do patriarcado. Para ela, a questão não é sobre o poder do homem, mas sim sobre o poder da mulher: o poder de decidir, de ocupar seu lugar com liberdade e de viver uma vida que faz sentido para si, e não para os outros.

À minha amiga Sabrina, obrigada pelo carinho constante, e aos meus amigos **Walquíria e Henry**, que cuidaram de mim e da minha família com tanto zelo. Quando percebiam que eu não estava bem, me convidavam para o Rancho Pedra Bonita para renovar as energias. Amizade é isso: torcer pelo outro e ajudá-lo a ficar bem.

Wal, percebo o quanto você carrega com orgulho a sua história como mulher, e especialmente como mulher negra. É bonito e inspirador ver o modo como você reconhece o valor das suas conquistas, das lutas que enfrentou e das marcas que deixou por onde passou. Cada escolha, cada gesto e cada palavra sua revelam a força de quem nunca se curvou diante das dificuldades.

Agradeço também à Leidiane, que sempre me acolheu com gestos de carinho e amizade – mesmo que fosse apenas para eu ficar deitada, assistindo a séries na Netflix, descansando e recuperando horas de sono. A nossa vida é feita de muitos encontros, e sou imensamente grata por você estar comigo durante toda essa caminhada. Desculpe pelos frequentes “não posso ir” – eles vinham sempre acompanhados de muita vontade e pouco tempo.

Também passei muito tempo da minha vida tentando agradar aos outros. Mas aprendi que o mais importante é ser fiel a quem somos. Seja você mesma! Retome sua essência, sua voz e sua força. Lembre-se: já compartilhei tantas partes da minha história que certamente não agradariam a todos – e tudo bem. Não viva para ser agradável, viva para ser honesta consigo mesma.

Ao meu amigo Vinícius, que, com palavras, sempre elogiou a composição da tese e as representações imagéticas dos eventos.

Posso dizer que a nossa amizade é marcada pela liberdade de poder compartilhar assuntos sobre a questão da mulher, sempre com conexões com a Geografia. Um caminho ainda a explorar nas práticas de letramentos.

Ao meu sogro, Onofre, que é como um pai para mim e que nunca mediu esforços para me ajudar nos momentos em que mais precisei.

Ao longo da nossa convivência, precisei reafirmar muitas vezes que, por ser mulher, também tinha o direito de opinar, discordar e tomar decisões. Foi um processo de afirmação constante, de romper silêncios e ocupar espaços que historicamente nos foram negados. E o mais significativo é que o senhor me ouviu, e, acima de tudo, respeitou minhas escolhas, mesmo quando elas contrariavam suas expectativas. Isso fez toda a diferença na construção da nossa relação, marcada não pela imposição, mas pelo diálogo e pelo reconhecimento mútuo.

A todos os meus e todas as minhas colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara, obrigada por compreenderem as minhas ausências ao longo dessa jornada tão exigente. De forma especial, agradeço ao **Joel**, que criou as imagens de abertura da tese.

Viver e estudar é estar com pessoas que te fazem bem, que torcem por você, que compreendem os momentos de ausência, que não criticam, mas apoiam. Pessoas que se juntam a você para cuidar da sua família, que trazem um bolo para o lanche, que preparam o almoço e o jantar para que você tenha mais tempo para escrever. Pessoas que reconhecem quando você não está bem, que te deixam quietinha no sofá para descansar o corpo e a mente, e que dividem com você as alegrias e as tristezas do caminho.

Sou uma mulher de sorte por ter tido cada um e cada uma de vocês ao meu lado durante a intensa caminhada do doutorado. Ter com quem compartilhar os desafios, as alegrias, as dúvidas e as conquistas tornou essa jornada mais leve, mais rica e mais significativa. Sinto-me ainda mais privilegiada por estar em um espaço onde pude refletir, questionar e dialogar abertamente sobre as questões de gênero, tema que atravessa minha vida e minha escrita de forma profunda. Minha gratidão a cada pessoa que fez parte da minha escrevivência, entrelaçando afetos, saberes e resistências no meu percurso pessoal e profissional.

*Para todas as mulheres que vieram antes de nós,
que abriram caminhos e preservaram memórias.
Mulheres que resistiram e nos inspiraram a resistir também.*

SOUZA, Renata Herwig de Moraes. *Entre Letramentos e Identidades: Narrativas Docentes e Discentes na Desconstrução da Identidade Feminina no Espaço Escolar*. 2026. 252 f. Tese – (Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 2026.

RESUMO

O objetivo geral da tese é descrever e analisar a construção das identidades de gênero a partir das representações discursivas produzidas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, considerando sua atuação em eventos formativos e em situações observáveis de letramentos no contexto escolar. Como base teórica, a tese está fundamentada no paradigma interpretativista, com abordagem qualitativa, tendo como categoria analítica o significado identificacional do discurso proposto por Halliday (1994). O referencial teórico sobre identidade feminina, letramentos, discurso e gênero ancora-se, principalmente, nos estudos de Adichie (2015, 2017, 2019), Beauvoir (2016), Butler (2023, 2024), Davis (2017), hooks (2017, 2020, 2022), Kleiman (1995, 2005, 2007), Magalhães (2000, 2005, 2006), Ramalho e Resende (2011) e Resende e Ramalho (2022), entre outras autoras. Também foram consideradas as contribuições de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (1992a, 1992b, 2016), Foucault (1985, 1996, 2008, 2010, 2011, 2014) e Halliday (1994). Participaram do estudo duas professoras de Língua Portuguesa da educação básica, que atuam na turma do 5º ano (Anos Iniciais) em uma escola municipal situada na região centro-oeste, estado de Goiás. O processo de geração e análise dos dados foi por meio de análise de discurso, com diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos articulados na investigação, envolvendo a aplicação de dois questionários docentes, observações de aulas de Língua Portuguesa (entre abril e maio), quatro oficinas pedagógicas de letramentos, quatro encontros do projeto pedagógico de letramentos, bem como transcrições e análises das atividades, das interações e dos registros no diário reflexivo docente. A análise dos dados permite afirmar que as identidades docentes se autorrepresentam em um contínuo processo de ressignificação, ainda que a profissão seja normatizada e regulada por ordens discursivas que buscam enquadrar e padronizar as identidades sociais. Nesse cenário, as práticas de letramentos com foco identitário configuram-se como uma possibilidade de inserir, no contexto escolar, discussões sobre gênero social. O trabalho com textos, atividades orais, leituras e produções escritas, mobilizados como artefatos de aprendizagem identitária, constitui um caminho profícuo para promover deslocamentos e rupturas nas formas cristalizadas de compreender as identidades de gênero.

Palavras-chave: Identidade feminina, eventos de letramentos, significados do discurso, projeto pedagógico de letramentos.

SOUZA, Renata Herwig de Moraes. *Between Literacies and Identities: Teacher and Student Narratives Deconstructing Female Identity in School Spaces*. 2026. 252 f. Dissertation – (Doctorate in Letters and Linguistics) Graduate Program in Letters and Linguistics. Goiânia: UFG, 2026.

ABSTRACT

The overarching aim of this dissertation is to describe and analyze the construction of gender identities through discursive representations produced by female teachers in practices of speaking, reading, and writing, considering their participation in formative events and observable literacy situations within the school context. The study is grounded in the interpretivist paradigm and adopts a qualitative approach, with Halliday's (1994) notion of the identification meaning of discourse serving as the central analytical category. The theoretical framework on female identity, literacies, discourse, and gender draws primarily on the works of Adichie (2015, 2017, 2019), Beauvoir (2016), Butler (2023, 2024), Davis (2017), hooks (2017, 2020, 2022), Kleiman (1995, 2005, 2007), Magalhães (2000, 2005, 2006), Ramalho and Resende (2011), and Resende and Ramalho (2022), among others. Additional contributions from Chouliaraki and Fairclough (1999), Fairclough (1992a, 1992b, 2016), Foucault (1985, 1996, 2008, 2010, 2011, 2014), and Halliday (1994) were also incorporated. The study involved two Portuguese language teachers working with a fifth-grade class in a municipal school located in the Midwest region of Goiás, Brazil. Data generation and analysis were conducted through discourse analysis, employing a range of methodological instruments and procedures, including two teacher questionnaires, classroom observations (from May to April), four literacy workshops, four sessions of a literacy-oriented pedagogical project, as well as transcriptions and analyses of activities, interactions, and entries in the teachers' reflective journals. The findings indicate that teaching identities are self-represented within a continuous process of re-signification, despite the profession being regulated and standardized by discursive orders that seek to frame and normalize social identities. Within this context, literacy practices with an identity focus emerge as a means of introducing discussions on social gender into the school environment. The engagement with texts, oral activities, readings, and written productions, mobilized as artifacts of identity learning, constitutes a productive pathway for fostering shifts and ruptures in crystallized understandings of gender identities.

Keywords: Female identity; Literacy events; Discourse meanings; Literacy pedagogical project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala virtual da pesquisa.....	65
Figura 2 - Documentário da Pesquisa de Doutorado.....	77
Figura 3 - Ações/Estratégias da escola-campo para ampliar os saberes discentes.....	83
Figura 4 - Representação do gênero conto	161
Figura 5 - Representação da atividade 1 - Substantivo	165
Figura 6 - Representação da atividade 2 – Tipos de Substantivos e Questões de Ortografia	167
Figura 7 - Representação da atividade 3 – Substantivo sobrecomum e epiceno.....	169
Figura 8 - Representação da atividade 4 – Substantivos	171
Figura 9 - Diário reflexivo de formação docente e da pesquisadora.....	174
Figura 10 - Imagens da oficina 2	175
Figura 11 - Imagens da oficina 3.....	184
Figura 12 - Linha do tempo	186
Figura 13 - Imagens da oficina 4.....	194
Figura 14 - Banner do Projeto Pedagógico de Letramentos.....	207
Figura 15 - Imagens do 1º Encontro do PPL	208
Figura 16 - Imagens do 2º Encontro do PPL	212
Figura 17 - Imagens do 2º Encontro do PPL	212
Figura 18 - Representação discente da fala de uma mulher convidada.....	214
Figura 19 - Imagens do 3º Encontro do PPL e da entrevista dada a TV local.....	218
Figura 20 - Gráfico referente ao percentual de participação de mulheres na usina.....	220
Figura 21 - Imagens do 5º Encontro do PPL	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das etapas da pesquisa	62
Quadro 2 - Descrição dos textos lidos e analisados em conjunto com os sujeitos da pesquisa	65
Quadro 3 - Escutando as histórias de mulheres: vozes de narrativas educacionais e de vida ..	67
Quadro 4 - Cardápio identitário.....	67
Quadro 5 - Cronograma – Projeto Pedagógico de Letramentos agenciado pelas professoras .	70
Quadro 6 - Composição da mesa-redonda.....	73
Quadro 7 - Apresentação da palestrante	74
Quadro 8 - Apresentação da palestrante	75
Quadro 9 - Professoras/agentes sociais da pesquisa	78
Quadro 10 - Questões formuladas no questionário aplicado às professoras agentes sociais da pesquisa	80
Quadro 11 - Parâmetros de análise por instrumento.....	81
Quadro 12 - Linguagem como momento da vida social.....	91
Quadro 13 - Recontextualização da LSF na ADC.....	105
Quadro 14 - Formas de construção identitária.....	106
Quadro 15 - Terminologia da palavra e o conceito de letramento	113
Quadro 16 - Três componentes da Teoria Social do Letramento	115
Quadro 17 - Distinções entre os dois modelos de letramento	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de mulheres e homens alfabetizados no Brasil.....	123
Tabela 2 - Percentual de mulheres e homens de 15 anos não alfabetizados no Brasil	123

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Fapeg	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
GRH	Gestão de Recursos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LPI	Linguística, Português e Línguas Clássicas
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
OPL	Oficinas Pedagógicas de Letramentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE SUSSURAM TRAVESSIAS, JORNADAS, PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS.....	24
I EVENTO: A MINHA NARRATIVA COMO MULHER.....	36
1.1 Eu sou mulher, e daí? Que história eu devo ou quero contar?	37
1.2 Das amarras às conexões identitária, acadêmica e profissional	44
1.3 Entre silêncios e vozes: a luta pela autorrepresentação na educação	50
II EVENTO: A NARRATIVA METODOLÓGICA	55
2.1 Elementos da narrativa: a caracterização da pesquisa	56
2.2 Trajetória da pesquisa: etapas e procedimentos	61
2.3 As agentes sociais da pesquisa: as professoras.....	77
2.4 Vozeando e narrando as experiências no campo de pesquisa: os dados e os parâmetros de análise	79
2.5 O contexto da escrevivência: a escola-campo	81
III EVENTO: NARRATIVAS EM REDE: O AGIR PELO DISCURSO.....	84
3.1 Entre o falar e o agir: a força linguística do discurso na perspectiva social.....	86
3.2 A Análise de Discurso Crítica como instrumento de transformação identitária, escolar e social.....	93
3.3 Agir pelo significado: explorando a Linguística Sistêmico-Funcional	100
IV EVENTO: ENTRE PALAVRAS, IDENTIDADES E LETRAMENTOS	109
4.1 Identidade de gênero e letramentos: como prática social em si e nos outros	111
4.2 Letramentos: modos de ser, agir e transformar o mundo	120
4.3 Identidades sociais e de gênero: modos de resistência	125
4.4 Letramentos e identidade de gênero: redefinindo narrativas e abordagens.....	130
V EVENTO: AS REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIAS IDENTITÁRIAS, DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	136
5.1 Identidades e projetos pedagógicos de letramentos: os impactos na formação identitária docente.....	137
5.1.1 O questionário aplicado às professoras	138
5.1.2 As aulas de Língua Portuguesa observadas	158
5.2 Identidade feminina e empoderamento: o papel dos letramentos na formação docente	173
5.3 A autorrepresentação das professoras no Projeto Pedagógico de Letramentos.....	203

TRAVESSIAS QUE ECOARAM: LETRAMENTOS, EMPODERAMENTO E (RE)CONSTRUÇÕES DE SI	227
REFERÊNCIAS.....	234
ANEXO A – OPL – POEMA.....	244
ANEXO B – PPL - CANÇÃO: PRA TODAS AS MULHERES	245
ANEXO C – PPL – A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA	246
ANEXO D – CERTIFICADO MESA-REDONDA – PPL	247
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	248
ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	250

CAMINHOS QUE SUSSURRAM TRAVESSIAS, JORNADAS, PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

O entusiasmo com a pesquisa é essencial ao aprendizado, na medida em que posso compartilhar experiências futuras e o desejo de que esse tema seja cada vez mais discutido no contexto escolar e acadêmico (Souza, 2024, p. 100 apud Freitas; Avelar, 2024).



Fonte: acervo da pesquisadora

Tenho me aventurado no mundo da escrita com mais afinco desde o mestrado (2016-2018), realizado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Reconheço que esse exercício de criação me proporcionou autonomia e identidade, tanto acadêmica quanto pessoal e profissional, fortalecendo momentos de escuta, escrita, leitura e práticas de letramentos marcadas por experiências com o tema letramentos e identidade de gênero.

Contar a minha história tem me ajudado a me conectar com um mundo para além da minha própria identidade, favorecendo conexões com outras histórias identitárias, as quais têm oportunizado conhecer novas experiências e práticas formativas.

A citação utilizada é um fragmento do artigo publicado por mim, intitulado *O sonho de ser educadora sob o viés da prática libertadora*, no livro *As cores de cada história: um voo nas narrativas de professores*, organizado por Freitas e Avelar (2024). Trata-se de um texto que narra minhas trajetórias como educadora, pesquisadora e produtora de saberes

científicos. Nele, evidencio o meu olhar investigativo e os caminhos que percorri para me tornar uma professora sob o viés da prática libertadora.

Ao observar e desejar, há alguns anos, que o tema de pesquisa se expanda nos contextos escolares e acadêmicos, evidencio meu compromisso ético, político e identitário com esta pesquisa, a fim de que outras professoras e outros professores se aproximem do tema *identidade de gênero*.

O primeiro contexto observado ocorreu durante minha atuação como diretora de núcleo pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Jussara, no estado de Goiás, quando, ao receber documentos oficiais enviados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, percebi que a identidade docente era representada apenas pelo uso do masculino genérico.

O segundo contexto emergiu da minha experiência como gestora escolar, coordenadora pedagógica na rede municipal e também no campo formativo do Curso de Pedagogia e Letras, atuando como docente de Estágio Supervisionado Obrigatório na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Jussara. Foi nesse percurso que constatei, com inquietação, que, nas narrativas orais e escritas de professoras, estagiárias e estagiários, manifestadas em planos de aula, relatórios e demais produções pedagógicas, havia uma ausência marcante de autorrepresentação de suas identidades docentes. Eu percebia a repetição de modelos cristalizados, construídos e legitimados pelas instituições de poder societal e educacional, que silenciam a pluralidade e a complexidade das experiências docentes vividas.

A partir dessas experiências, tenho me sentido inquieta diante do fato de que o tema ainda é pouco explorado no contexto da sala de aula e nos processos formativos docentes. As constantes formações ofertadas no âmbito educacional continuam voltadas, quase exclusivamente, para questões pedagógicas, avaliativas e de aprendizagem. No entanto, há uma ausência significativa de propostas formativas que promovam reflexões sobre o ensino de gênero sob o viés da prática libertadora, a partir da autorrepresentação identitária docente, um olhar necessário para romper com silenciamentos e promover práticas mais conscientes, plurais e emancipadoras.

Nesse sentido, reconheço que, com o movimento de contar e recontar as histórias identitárias docentes, a tese ganha densidade e significado, legitimando a princípio os saberes produzidos pelas professoras da *Escola Municipal Escrevivências Femininas*¹, situada na

¹ A escolha do pseudônimo para se referir à unidade escolar atende aos princípios éticos da pesquisa e está ancorada no conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo, que une escrita e vivência,

região centro-oeste, estado de Goiás, em que elas atuam como produtoras de saberes legítimos, com movimentos engajados que precisam ser legitimados nas pesquisas interpretativistas, identitárias e formativas.

Pensar na formação identitária docente é fundamental, uma vez que o recontar de novas histórias reflete diretamente nos modelos de letramentos identitários e de ensino de gênero vivenciados nos contextos escolares, bem como nas práticas pedagógicas. Essa prática que desenvolvo na pesquisa ajuda as mulheres/docentes a se desvencilhar das amarras do preconceito, com construções teóricas, processos formativos das identidades de gênero, de modo a barrar a discriminação e a violência que reside nessa área.

A fim de compreender como as identidades femininas das docentes são representadas nas aulas de Língua Portuguesa, nas oficinas e no projeto pedagógico, evidencio a trajetória de vida e a formação identitária das agentes sociais da pesquisa, envolvendo os eventos ocorridos dentro e fora da sala de aula, reconhecendo, a partir dos elementos visíveis e não visíveis de letramentos, os diferentes espaços, ações, artefatos, recursos didático-pedagógicos usados para contestar ou legitimar as práticas (des)naturalizadas de representações de gênero.

Com vistas a redefinir os sentidos de pertença e de identidade que estão ligados às práticas sociais e discursivas no cenário educacional, questiono: teria o uso da leitura, da oralidade e da escrita a função de legitimar representações ideologicamente naturalizadas em relação às identidades femininas nas práticas escolares, focando apenas o modelo autônomo de letramento, no qual a professora e o professor não assumem a função agentiva?

De acordo com Archer (2000), citado por Corrêa e Boch (2006, p. 86), “a agência envolve afazeres reais de gente real atuando no mundo social, através da ação coletiva”. A professora e o professor, ao assumirem a função agentiva, articulam interesses compartilhados, organizam o grupo para ações coletivas de modo a interagir com outras e outros agentes sociais², provocando mudanças em relação às questões identitárias.

Discutir os modos de perceber e conceber as representações sociais na escola provoca inquietações, principalmente em relação às representações que as docentes fazem de si, seja como reprodutoras e aplicadoras de conhecimento, seja como agenciadoras de identidades sociais. Na Análise de Discurso Crítica (ADC), o ator social torna-se autônomo e

destacando o papel da experiência como fonte de saber e expressão. Acrescentei o termo “feminino” para evidenciar as trajetórias, as identidades e as práticas de mulheres docentes, que, ao narrarem suas histórias, também constroem saberes pedagógicos e resistências no cotidiano escolar.

² Para Kleiman (2006a, p. 82-83), “um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

ideologicamente capaz de ser e agir na sociedade contra as injustiças sociais. Resende e Ramalho (2022, p. 53, grifos das autoras) explicam que ideologias são, em princípio, “*representações*, mas podem ser legitimadas em maneiras de *ação* social e inculcadas nas *identidades* de agentes sociais”.

Reconhecer a natureza multifacetada do problema implica reconhecer como as ordens do discurso são desarticuladas e/ou rearticuladas pelas vozes femininas no curso das lutas hegemônicas no contexto escolar e societário. De acordo com Fairclough (2016), os resultados de tais lutas são rearticulados nas ordens do discurso, tanto nas relações entre elementos locais como na sociedade. O intuito é subsidiar a resolução dessa problemática que ocorre na escola, verificando se as práticas de letramentos são mediadas pelas relações entre o pensamento e o mundo, os usos da linguagem, as estruturas sociais e identitárias a partir de valores culturais, históricos e ideológicos, como formas possíveis de empoderamento.

Dessa forma, desvelar a situação de vulnerabilidade social e identitária que ocorre no contexto social, em relações de poder e dominação, em um contexto de opressão ou de resistência, ajudou a compreender o objeto de estudo e investigação, *as identidades femininas nos processos de letramentos* no contexto escolar. Aparentemente, a escolha do objeto de pesquisa está associada à seleção do objeto de ensino das docentes, a ‘língua’, ou, mais amplamente, a ‘linguagem’, cujo uso pode ser algo complexo e infinito quando se trata das questões de gênero e identidades.

O seu reconhecimento em sala de aula é tácito ou explícito, pela apreensão de conceitos que permitem às docentes e aos docentes se representarem no mundo e nele agir. Agir nesse mundo a partir de encontros, reencontros e posições que podem se tornar públicas é um dos caminhos a serem percorridos para produzir os primeiros contornos e representações identitárias, pautando-se na interlocução/interação, entendida “como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (Geraldi, 2013, p. 5), em que a linguagem fulcra-se no evento, não apenas na singularidade do real, mas também no momento em que se enuncia.

A docente e o docente, ao considerarem esse aspecto, aprofundam a compreensão das práticas discursivas no contexto escolar, reconhecendo a linguagem como ação situada. Compreender a representação dos discursos das professoras nas práticas de letramentos escolares implica entender que a linguagem é uma forma de práxis, na qual o mundo não é dado, mas formulado no fluxo das interações sociais. Focalizar a linguagem a partir do processo interacional e educacional exige instaurá-la como lugar de constituição dos sujeitos (professoras) na singularidade do acontecimento. Posto isso, Geraldi (2013, p. 6) admite ser no acontecimento “que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos

sujeitos e do próprio universo discursivo”. Tal assertiva reforça a ideia de que a sala de aula constitui um espaço privilegiado para a construção de novos sentidos, identidades e saberes, tanto docentes quanto discentes.

Uma hipótese para a ausência de reconhecimento das identidades femininas no contexto escolar é que, indiretamente, ela está relacionada ao conceito de gênero social, entendido como forma de representação dos papéis sociais. Cabe destacar que a linguagem é um dos elementos centrais na institucionalização do gênero. O estudo da linguagem em articulação com o gênero social pode ser observado nas estruturas da própria língua, como o uso do ‘masculino genérico’, o que, no contexto escolar e nos documentos oficiais, ainda reforça a hegemonia masculina.

Ao considerar os desafios enfrentados no contexto educacional para promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de identidades de gênero, principalmente no que tange à atuação docente e às práticas de leitura, oralidade e escrita, questiono: de que maneira as representações discursivas das professoras, manifestadas em eventos e projetos pedagógicos de letramentos (PPL), contribuem para a construção (ou desconstrução) das identidades femininas no ambiente escolar? Desse modo, torna-se necessário compreender como os letramentos podem ser mobilizados como ferramentas críticas para desestabilizar discursos hegemônicos e ampliar possibilidades identitárias no cotidiano escolar. Ante esse contexto, o objetivo geral desta tese é descrever e analisar a construção das identidades de gênero a partir das representações discursivas manifestadas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, observadas em eventos e em um projeto pedagógico no contexto escolar.

Como *objetivos específicos*, proponho:

a) estabelecer relações entre discurso e identidades femininas nas práticas de letramentos escolares, de modo a descrever e analisar os efeitos da prática social sobre a construção de identidades;

b) pesquisar e investigar como as relações de poder e as questões ideológicas afetam a construção das identidades de mulheres, em específico de uma determinada escola no interior do estado de Goiás;

c) verificar como as professoras se autorrepresentam linguisticamente e discursivamente nos eventos de letramentos observados pela pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos de letramentos agenciados pelas docentes nas duas turmas de 5º anos do ensino fundamental;

d) descrever e analisar os agenciamentos realizados nas experiências com os projetos pedagógicos de letramentos, com vistas a destacar as práticas de leitura, oralidade e escrita como ferramentas para a agência social e identitária, como formas de mudança, emancipação e autonomia.

Para atender a tais objetivos, tive como questões de pesquisa: a) de que modo o gênero social é discursivamente construído no discurso das professoras, quais sentidos e posições ideológicas são mobilizados nesse processo? b) como as professoras posicionam e são posicionadas nos eventos de letramentos e que efeitos esses posicionamentos produzem na constituição de suas identidades? c) Como o gênero social é abordado nas aulas de Língua Portuguesa e no projeto pedagógico de letramentos? De que maneira as práticas de letramentos são desenvolvidas nas aulas?

Para dar corpo à pesquisa, escolhi diferentes dizeres, vozes e rumos metodológicos. Por isso, trago o pensamento de bell hooks (2020, p. 92): “Ao descobrir que histórias ajudam estudantes a pensar criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas.” Contar a minha história sempre foi o meu maior desejo e também um desafio. Hoje, sigo também incentivada por meu orientador, Alexandre Ferreira da Costa, “[...] que, por sua coragem de transgredir as fronteiras da reprodução, ensina com base na relação de reconhecimento mútuo das aprendizagens” (Souza, 2018, p. 101). Apesar dos desafios, aprendi que a prática docente é dialógica, ética e transformadora, e que a sala de aula é um espaço de trocas e de construção coletiva do conhecimento.

Esta tese adota o método interpretativista, com abordagem qualitativa, utilizando como categoria analítica o significado do discurso proposto por Halliday (1994): o identificacional. O referencial teórico sobre identidade feminina, letramentos, discurso e gênero fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Adichie (2015, 2017, 2019), Beauvoir (2016), Butler (2023, 2024), Davis (2017), hooks (2017, 2020, 2022), Magalhães (2000, 2005, 2006), Perrot (2022), Ramalho e Resende (2011), Resende e Ramalho (2022) e Silva (2008). Complementam esse arcabouço as contribuições de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (1992a, 1992b, 2016), Foucault (1985, 1996, 2008, 2010, 2011, 2014), Halliday (1994) e Hasan (2004).

A escolha do município deu-se em razão do meu contato prévio com a rede municipal, por meio da atuação como formadora regional no Programa AlfaMais Goiás, no ano de 2023. Naquele contexto, participei de momentos formativos voltados às turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com foco em práticas de letramentos sob a perspectiva enunciativo-discursiva. Durante esses encontros, era recorrente escutar das professoras e dos

professores em formação a necessidade de incluir também as turmas de 4º e 5º anos nos processos formativos voltados aos letramentos.

Em um desses momentos formativos, cheguei a comentar com uma das diretoras das unidades escolares que desenvolveria minha pesquisa no município, justamente por reconhecer o desejo e a motivação das docentes e dos docentes em aprender, compartilhar saberes e construir experiências coletivas.

Os critérios estabelecidos e esclarecidos às docentes em reunião foram: i) autorização docente com aceite para a participação na pesquisa; ii) professoras devidamente moduladas na sala do 5º ano do ensino fundamental; iii) disposição para a realização das atividades de forma voluntária; iv) disponibilidade de participar de momentos formativos e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de letramentos.

As agentes sociais da pesquisa são duas professoras que atuam na educação básica. A escolha delas ocorreu pelo fato de esta ser a única unidade escolar da rede municipal que possuía duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, critério adotado tanto para a sua seleção quanto para a geração dos dados. A produção dos dados aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa, em razão da multiplicidade de letramentos que poderiam ser mobilizados pelas docentes, especialmente no trabalho com o tema e no planejamento didático-pedagógico.

Na etapa de desenvolvimento do projeto pedagógico de letramentos, foi necessário retomar o diálogo com o Secretário de Educação para garantir a permanência de uma das docentes da pesquisa, que atuava sob contrato temporário. Devido a algumas mudanças na rede, havia o risco de ela não continuar na escola pesquisada. Diante disso, tornou-se imprescindível a interlocução com a gestão municipal para assegurar a manutenção da docente em sua função, de modo a preservar a continuidade do trabalho e a integridade dos dados produzidos.

A observação e o registro das aulas ocorreram entre os meses de abril e maio de 2024, com foco nas práticas de leitura, oralidade e escrita, além da seleção dos textos utilizados nos letramentos identitários. Essa etapa inicial favoreceu a aproximação com as professoras e permitiu compreender de que modo suas práticas refletem a (des)construção identitária feminina, tanto no âmbito docente quanto discente.

No que se refere às famílias das crianças, houve uma resistência inicial ao termo “gênero”, presente na proposta do projeto de pesquisa apresentado na reunião com os pais, mães ou responsável. Para eles e elas, a noção de gênero estava associada a papéis, comportamentos e expectativas sociais atribuídos a homens e a mulheres, com base na

orientação sexual de suas filhas e seus filhos, ou seja, ser lésbica ou gay. Além disso, havia uma concepção religiosa de gênero como uma negação da natureza biológica, vista por algumas pessoas como um ataque à masculinidade ou à diferença entre os sexos, chegando a ser interpretada como “obra do demônio”, um rival de Deus que precisa ser combatido e destruído a qualquer custo. Trata-se de uma visão de demonização do conceito de gênero, muitas vezes propagada por discursos religiosos com o intuito de controle, causando medo e fomentando o ódio contra comunidades vulnerabilizadas, percepção identificada nesse primeiro contato com os pais, porque muitos deles são pessoas religiosas. Na reunião, ouvi discursos como *O meu marido não vai deixar por causa da nossa religião; Eu vim na reunião para saber o que é essa questão do gênero; Eu achei que você iria trabalhar sobre essa questão de ser lésbica e ser gay.*

Por meio desses dizeres das famílias, esclareci que o conceito de gênero vai muito além da orientação sexual das crianças: ele diz respeito à forma como cada pessoa se reconhece e se sente em relação ao próprio corpo, sua identidade e seu lugar na família, na escola, na comunidade e no mundo. O gênero não está restrito ao binarismo homem/mulher, mas abrange uma diversidade de expressões e vivências que refletem a forma como as estudantes e os estudantes constroem sua identidade ao longo da vida, influenciados ainda por pensamentos dicotômicos e polarizados sobre o gênero.

A ideia foi dialogar sobre as desigualdades sociais e estereótipos que, muitas vezes, geram sofrimento e exclusão. Nessa parte da reunião, um dos pais comentou que tem uma filha lésbica em outra escola, *Que para ele estava sendo muito difícil aceitar e falar sobre o assunto, para a mãe não*, mas que estava feliz por haver na escola esse projeto para que os alunos pudessem ver o outro com mais empatia e acolher suas identidades sem violência e intolerância.

Nessa construção, a identidade social do pai evidencia um contraste em relação à mãe. O pai representado como alguém que enfrenta dificuldades para aceitar e expressar o que sente, “muito difícil aceitar e falar”, revelando uma identidade discursiva marcada pelo silenciamento e pela repressão emocional. Em oposição, a mãe é apresentada com uma identidade associada à força, à aceitação e à abertura para o diálogo.

Questões que chamam atenção por reconhecer a importância das instituições escolares em promover discussões sobre identidades de gênero e sexualidades, que estão profundamente inter-relacionadas.

Expliquei que o trabalho das docentes com gênero e identidade seria desenvolvido a partir de reflexões sobre os padrões e estereótipos impostos socialmente, com foco no

empoderamento de meninos e meninas. A proposta garantiu às crianças liberdade para discutir a questão de gênero de modo respeitoso nos diferentes espaços sociais, superando os limites e barreiras impostos pela sociedade.

Nesse processo, esperei “apenas refutar algumas falsidades no processo e entender como e por que essas falsidades em torno do ‘gênero’ estão circulando com tal força fantasmática” (Butler, 2024, p. 28), de modo a refletir também sobre os poderes a que essas falsidades servem e os caminhos possíveis para combatê-las, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos de letramentos agenciados pelas docentes da Escola Municipal Escrevivências Femininas, campo de pesquisa.

No entanto, com as reuniões explicativas, gravações de vídeos informativos e a credibilidade conferida à pesquisa pela equipe escolar, as autorizações foram, ao final, obtidas.

As oficinas pedagógicas de letramentos foram pensadas como espaços de formação docente, diálogo e experimentação pedagógica, com cinco encontros presenciais, totalizando 20 horas, além de 12 horas de atividades complementares desenvolvidas por meio do *Google Classroom*, somando 32 horas de formação. As discussões e propostas das oficinas foram fundamentadas em autores como Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Kleiman (1995, 2005, 2007) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014), cujas contribuições teóricas ajudaram a iluminar os caminhos percorridos.

Desenvolver uma pesquisa com abordagem teórico-metodológica da ADC permite que eu, pesquisadora, entenda o mundo social e profissional como um sistema aberto³, em constante mudança, para considerar, nas práticas de letramentos⁴, os discursos, o evento (o gênero) e as estruturas sociais (o estilo), as práticas discursivas (as posições sociais e ideológicas que cada um ocupa na rede de interações e agenciamentos), pesquisando se as docentes, nas práticas de letramentos, reproduzem o sistema de crenças ou se atuam nas identidades e nas relações sociais para transformá-las.

A motivação para estudar sobre identidades femininas nos processos de letramentos escolares está atrelada ao meu compromisso de contribuir, como mulher e professora da educação básica e da UEG, com discussões que suscitem mudanças no meu modo de agir, nos diferentes campos de atuação e formação, bem como ações no contexto escolar e

³ Barros (2015, p. 28), a partir do pensamento de Bhaskar (1978), pontua que o mundo é um sistema aberto, cujos inúmeros fatores operam ao mesmo tempo.

⁴ O conceito de práticas de letramentos se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita (Street, 2014, p. 18).

universitário, de modo a provocar princípios de reflexividade⁵ sobre as formas de domínio cultural, modos de exclusão e constrangimentos.

Os dizeres apresentados na tese são vozes de algumas experiências acadêmicas e profissionais como professora formadora. Eles permitem um retorno, com novos olhares, ao compromisso assumido desde a graduação no Curso de Licenciatura em Letras (UEG), exercendo funções como professora e orientadora de Estágio Supervisionado Obrigatório, docente de Ensino Superior, coordenadora setorial do Curso de Letras e Pedagogia (UEG) e mestra em Ensino na Educação Básica pelo Cepae – UFG. Eles são motivados pelos meus aprendizados e pelo desejo de compartilhar minhas experiências com o tema, assim como de vê-lo incorporado no contexto escolar e acadêmico.

Na tese, trato os capítulos como eventos de letramentos, que dialogam entre si em uma relação dinâmica e formativa, com percursos e sentidos que entrelaçam teorias, práticas e narrativas, em que a composição e as representações imagéticas de abertura ilustram os eventos que vivi no doutorado. A terminologia adotada nos capítulos (eventos) está associada à perspectiva dos letramentos e suas múltiplas interações, tanto individuais quanto coletivas, envolvendo mais de agente social no evento, sob os construtos de Kleiman (2005), Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e Terra (2013). Confesso que não é uma tarefa fácil compor o texto assim, porém sempre foi o meu desejo, pois usar traços nos quais eu poderia olhar para mim e para o outro, relacionando-os aos contextos explorados, às vivências e às identidades, seria um modo de provocar rupturas e desconstruções que ainda estavam adormecidas no meu próprio eu, um exercício de idas, voltas reflexivas e busca de autoconhecimento. Por isso, a leitura dos eventos não é rígida e sim fluida, com subjetividades e histórias carregadas de emoções de diferentes agentes sociais que me ajudaram a compor cada evento.

Caminhos que sussurram travessias, jornadas, práticas de letramentos e construções identitárias apresenta os percursos iniciais da pesquisa, explicitando os questionamentos fundadores, os objetivos gerais e os específicos, bem como a fundamentação teórico-metodológica que orienta a investigação. Nesse evento, delineio também a arquitetura da tese, marcada pelo entrelaçamento das vozes narradas e das experiências vividas nessa jornada acadêmica, formativa e identitária.

No *I Evento – A Minha Narrativa como Mulher*, discorro sobre minhas escrevivências como mulher ao longo da minha trajetória. Entre discursos patriarcais e misóginos citados, a

⁵ “Reflexividade é um outro conceito caro para a ADC, pois reflexividade sugere que toda prática tem um elemento discursivo, não apenas porque envolve, em grau variado, o uso da linguagem, mas também porque construções discursivas sobre as práticas são também parte dessas práticas” (Resende; Ramalho, 2022, p. 45).

conjuntura vivenciada provocou inquietações que despertaram o meu desejo de investigar a identidade feminina, em busca de conexões e de autorrepresentações identitárias legitimadas.

O *II Evento – A Narrativa Metodológica* apresenta os caminhos metodológicos, as etapas da pesquisa, os parâmetros de análise, as professoras/agentes sociais, a escola-campo, fundamentados na abordagem narrativa como forma de produção e reflexão dos episódios formativos e agenciados durante a pesquisa.

O *III Evento – Narrativas em Rede: o Agir pelo Discurso* revela a discussão teórica em torno do discurso e da linguagem, que se ancora principalmente na ADC e na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), destacando as dimensões interligadas: a interpessoal, a ideacional e a textual.

No *IV Evento – Entre Palavras, Identidades e Letramentos*, as discussões tecidas destacam a relação entre identidade, gênero e discurso como prática social, com destaque para os letramentos como práticas sociais e identitárias, por abrirem caminhos que possibilitam romper as amarras ideológicas e de poder ainda presentes em um contexto de formação escolar e social.

Por fim, o *V Evento – As Representações de Histórias Identitárias, Discursivas e Práticas de Letramentos* apresentam os principais achados da pesquisa, evidenciando como as narrativas produzidas revelam representações sobre identidade, gênero e docência. A partir da ADC e da LSF, explora-se o significado do discurso: o identificacional.

Nos eventos apresentados, a prática discursiva e identitária constitui o cerne da investigação, sustentada por fundamentos axiológicos e epistemológicos, nos quais as palavras, as vozes e os significados são permeados pelo discurso, pelas práticas situadas e pelos eventos de letramentos.

Deixo o convite para que professoras e professores, licenciadas e licenciados em Pedagogia e Letras, leiam os eventos não apenas como narrativas lineares de ações, mas como manifestações discursivas carregadas de valores e tons ilocucionários e perlocucionários, enriquecendo seus conhecimentos sobre projetos pedagógicos de letramentos. Tais manifestações estão ancoradas em múltiplas ações, vozes e experiências que, entrelaçadas, contribuíram para a compreensão da dimensão e da relevância das práticas de letramentos docentes sob a perspectiva do empoderamento identitário no contexto escolar.

Nesse sentido, reafirmo minha intenção de continuar promovendo reflexões, abrindo caminhos para novas práticas pedagógicas e fortalecendo o debate sobre temas que atravessam identidades, letramentos e trajetórias docentes. Que este trabalho possa contribuir

para inspirar outras pesquisas e fomentar um movimento contínuo de escuta, transformação e aprendizado.



I EVENTO
A MINHA NARRATIVA
COMO MULHER



Isto aqui foi escrito por uma
mulher que fez a escalada da
montanha da vida removendo
pedras e plantando flores
Cora Coralina.



Fonte: acervo da pesquisadora

No primeiro evento⁶, convido você a ler uma narrativa que brotou da minha própria caminhada, entre o pessoal, o familiar e o profissional. Essa trajetória me levou a escolher pesquisar sobre o tema que pulsa em mim: ser mulher e (re)construir-me todos os dias.

Ao longo desse percurso, como bem disse Cora Coralina, aprendi a “remover pedras e plantar flores” nas inúmeras escaladas das montanhas da vida. Entre quedas e recomeços, fui descobrindo que cada obstáculo trazia em si a possibilidade de florescer. Desse modo, compartilho reflexões profundas, memórias antes silenciadas, questionamentos íntimos e, sobretudo, a coragem de me expor com autenticidade.

Ao abrir passagens da minha história, revisito dores, desfaço papéis impostos e reconheço o valor de estar sempre em movimento, em permanente processo de (re)construção. Entre medos, fragilidades e descobertas, encontrei, e sigo encontrando, a mulher que sou e a que ainda está em fase de descoberta sempre.

A imagem de abertura registra um momento interlocutivo vivido em uma das oficinas pedagógicas de letramentos, no qual descrevo quem sou eu como mulher. Esse gesto dialoga com a tessitura poética de Cora Coralina, que, para mim, foi um convite para reconhecer a força das próprias caminhadas/palavras.

Com Chimamanda Ngozi Adichie, aprendi a questionar papéis de gênero naturalizados e a afirmar múltiplas possibilidades de existir. Então, o meu percurso se tece entre memórias, narrativas e aprendizagens que sustentam a construção contínua de minha identidade.

Esse posicionamento dialoga diretamente com debates contemporâneos sobre educação e gênero (Adichie, 2017), ao reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que desestabilizem estereótipos, promovam autonomia e reconheçam as múltiplas possibilidades de ser e existir. Trata-se de um convite ético e político para formar sujeitos capazes de criar narrativas próprias, sem as amarras das normas de gênero tradicionais.

Esta é uma história sobre rupturas, escolhas e reencontros.

Eu já escolhi a história que quero contar.

E você, está pronta(o) para ler a minha, permeada de pedras, flores e identidades?

1.1 Eu sou mulher, e daí? Que história eu devo ou quero contar?

Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer

⁶ Evento é segundo Heath (1983, p. 93), “qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das interações participantes e de seus processos interpretativos. Corresponde a qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da escrita exercem um papel”.

alguma coisa “porque você é menina” (Adichie, 2017, p. 21).

Ensinar a uma mulher, especialmente a uma menina, anos atrás, que os “papéis de gênero” são construções sociais e não verdades naturais significaria romper com estereótipos que, por muito tempo, limitaram o meu potencial e a minha liberdade.

Para Adichie (2017), a noção de papéis de gênero refere-se a expectativas sociais atribuídas a pessoas com base no sexo com o qual nasceram e não em suas escolhas, habilidades ou desejos. Esses papéis muitas vezes determinam o que uma menina “pode” vestir, estudar, brincar, sentir ou sonhar, porém, é na universidade, nos processos formativos e principalmente nesta pesquisa, que estou aprendendo a ser e dizer o que eu quiser, sem medo ou culpa.

Portanto, escrever o primeiro evento me proporcionou muitos momentos de reflexão, performance e o reviver de memórias que, até então, haviam permanecido esquecidas por anos. Confesso que, ao pensar sobre o que escrever nessas linhas, em muitos momentos senti vergonha de expor meus sentimentos, de mostrar minha fragilidade e de ser julgada. No entanto, para atravessar esses sentimentos e ser sincera, decidi abrir passagens da minha vida que me trouxeram até o tema do doutorado.

Assim como para Beauvoir (2016, p. 9), quero definir-me e declarar “sou uma mulher”, não nos termos da cultura masculina ou de uma performance institucionalizada. Não quero deixar⁷ nenhum mito enraizado em minha memória, porque estou aprendendo a fazer o que me deixa feliz e não a sociedade. Para isso, busco o autoconhecimento/empoderamento para ter cada vez mais controle sobre minha vida, confiança, autonomia e capacidade de tomar decisões ativas na sociedade, no contexto familiar, pessoal e profissional.

Para percorrer a história de minha vida, questioneei-me: Quem sou eu? Com que papéis de gênero eu tive ou tenho que conviver? Que álibis podem ser usados em minha defesa? Que papéis eu tive que desempenhar por ser menina/mulher/professora ao longo da minha carreira? A partir dessas indagações, nasce o desejo de reconstruir minha história a partir de minhas recordações, ainda na infância, na fase adulta e de minhas itinerâncias profissionais, ora relações negativas, ora identitárias. Escrevo não para causar emoção, mas para revelar o que, durante anos, guardei dentro de mim, sem perceber que sempre faltava algo em minha vida e em minhas formações. Costumo dizer aos meus alunos e alunas na universidade que,

⁷ “Deixar é uma questão de poder” (Adichie, 2017, p. 30).

para fazer uma pesquisa, é preciso gostar do tema. Hoje, entendo que não se trata apenas de gostar, mas de se apropriar dele com afinco e coragem.

Na infância, um dos papéis de gênero⁸ com que convivi foi sobre *ser a filha mais nova*, posição que acarretou sentimentos de incapacidade, não por ter que superar os irmãos mais velhos, mas por não ter as oportunidades iguais. Seguramente, os episódios/eventos sempre vinham acompanhados de expressões como *ainda vai chegar a sua hora*. A afirmação gerou momentos de aprisionamento, distanciamento e dor. Eu estava embaraçada em episódios como este: *agora é a hora dos seus irmãos mais velhos*. A assertiva não comportava resposta, alteridade⁹, por ser uma verdade posta.

Esse ciclo se repetia a cada dia. A minha essência como menina, os meus sentimentos e as minhas expressões não importavam nessa fase da infância, mas o que era real naquela época? Acredito que esse real vivido pelos meus pais transcendeu o modo como foram criados, sem considerar os seus dizeres e as suas verdades também, reportadas a mim.

E vejo que assim como eu, muitas meninas e muitos meninos são silenciadas e silenciados nas escolas quando expressam comportamentos ou identidades que fogem aos padrões sociais. Enquanto meninas são desencorajadas a liderar ou seguir áreas “masculinas”, meninos são pressionados a se enquadrar em estereótipos. Esse silenciamento limita o desenvolvimento das crianças e reforça desigualdades. Por isso, discutir gênero na escola é um compromisso ético com o direito de cada criança a ser quem é, como pressupõe Louro (1997).

“Já chorei mares e rios” e “Já me perdi tentando me encontrar¹⁰”. Basta imaginar! É uma verdade profunda que eu gostaria que fosse apenas imaginação, mas não é. Não se trata de uma narrativa rara e sim de uma história real. Uma história que se repete e que eu não aprecio. Fui reduzida ao papel da filha caçula e a minha irmã, ao de primogênita. Mal sabia ela que, por trás desse papel imposto a ela, eu me sentia limitada, comprimida e até anulada diante desse conflito identitário.

Vivi um rito de passagem no período da alfabetização, impregnado de ordens discursivas¹¹ que fizeram florescer a sensação de incapacidade. A substância que não me levou à glória é marcada pelo seguinte dizer da professora alfabetizadora ao falar com a

⁸ Como pressupõe Adichie (2017).

⁹ Na obra *A estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) apresenta o conceito de alteridade na constituição do ser para estabelecer diálogos nas relações humanas e sociais.

¹⁰ Trecho da canção “Dona de mim” da cantora Iza.

¹¹ O conceito de “ordem discursiva” é discutido na obra *Arqueologia do saber*, de Foucault (2011), que explora a ideia de ‘ordem discursiva’ como a maneira pela qual o discurso (conjunto de saberes, práticas e enunciados) é organizado e estruturado em uma determinada sociedade ou época.

minha mãe: “vou passar a Renata mesmo que ela ainda não tenha aprendido a ler e a escrever direito, para que ela continue estudando com a irmã”. Não me tornei uma celebridade, nem experimentei a glória nessa complexa realidade em que vivi. O meu mundo tinha uma heroína, a minha irmã, com aventuras que ela não sabia e que eu jamais gostaria de ter vivido. O relato do conto que mencionei aprisionou-me ainda mais.

Ante as desigualdades de gênero no ambiente escolar, reforço a importância do papel da professora e do professor na construção de um espaço mais inclusivo e respeitoso. Não culpo ninguém, pois, assim como eu demorei a buscar conhecimento sobre o tema, reconheço que a reprodução de estereótipos de gênero tem ainda sido transmitida de geração em geração. Acredito que o caminho está em criar um ambiente seguro e acolhedor, questionar estereótipos, incluir representatividade no currículo e mediar conflitos com escuta e diálogo. Além disso, investir em formação continuada e promover o envolvimento da escola e da comunidade fortalece práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diversidades e com a garantia dos direitos das estudantes e dos estudantes de ser quem realmente são, e não o que a sociedade espera delas e deles.

Outro papel que me foi destinado foi o de me tornar cativa e dona de casa, laços impostos ainda na infância. Seria ousado não reconhecer que a divisão sexual biologicamente determinada contribuiu para reforçar o poder da figura masculina em minha casa, o que me levou a me submeter ao ponto de vista alheio. Nesse caso, para as oprimidas/operárias, as filhas, a história foi moldada pela visão de mulher “dona de casa”. De acordo com Perrot (2022), as mulheres operárias exercem o papel de donas de casa, cuidando da família, que necessita de trabalho e pão. A imagem contada aos meus irmãos era essa, com papéis e alegorias marcadas por relações de poder. Para Perrot (2022), é preciso se desprender do jogo de papéis e das alegorias, pois, ao longo dos anos, a história da mulher é moldada por uma visão dicotômica do masculino e feminino, mulher submissa e homem dominador. Mulher dona de casa, no século XIX, está ligada à família e à gestão de trabalhos domésticos.

A posição ocupada por mim em parte da minha infância foi permeada por testemunhos de agressões e humilhações. A opacidade dos meus pais advém de uma cultura de estratégias de dominação estrutural, demarcada pelo poder do homem em casa. Os meus rumores ou verdades estão ligados à violência doméstica¹² praticada pelos meus irmãos, ao fato de que as operárias de apenas nove anos tinham que saber cozinhar, lavar as louças e as roupas e cuidar de casa. “Saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende.

¹² Fase marcada pela ausência de minha mãe (não física).

Cozinhar – o serviço doméstico em geral – é uma habilidade que se adquire na vida, e que teoricamente homens e mulheres deveriam ter” (Adichie, 2017, p. 22). Os atos deles reforçam a cultura do patriarcado, mas hoje paro para refletir que a reprodução de tais comportamentos vinha do modo como meu pai tratava a minha mãe, muitas vezes com agressões verbais, psicológicas e, em algumas circunstâncias, físicas.

Esses papéis sempre vinham acompanhados de agressão, lágrimas e medo. Nessa época, não queríamos o poder de ser donas de casa, apenas de sermos meninas, mas, para eles, eram normais as suas atitudes, por não haver naquele momento a possibilidade de uma intervenção dos meus pais. E lá permeavam dogmas, ignorância e opressão. Nessa fase da vida, a minha casa foi uma zona de perigo, território doloroso, em que a espécie, o homem, assumiu um corpo hostil.

A aceitação de normas de gênero aparentemente ‘nocivas’ fez com que, por muitos anos, eu aceitasse a condição de ser mulher tal como me foi imposta. Confrontar-me com a repetição de papéis já experienciados por outras mulheres levou-me a reproduzir aquilo que agradava aos outros: ser ‘perfeitinha’, seguir os padrões sociais, vestir roupas ‘adequadas’, não beber, ser uma boa dona de casa e mãe. Aprendi a não gostar de me olhar no espelho, a não gastar dinheiro comigo, apenas com a família. Fiz de tudo para agradar ao marido, mesmo que isso significasse trabalhar até o esgotamento físico e mental. Sentia que precisava ser sempre forte, suportar tudo e acreditar que, se eu estivesse bem, isso bastava, desde que os outros também estivessem bem. Hoje percebo que representei com afinco um papel que me foi ensinado desde muito cedo, embora jamais tenha sido, de fato, apreciado por mim.

A circulação de discursos marcados pelo poder masculino revela o esforço de certos homens em moldar a imagem da mulher, sustentando, para si, ‘verdades’ que servem até certo ponto. Tais doutrinas, impostas como naturais, buscam classificar a mulher como uma fêmea submissa e disseminar a ideia de que meninas devem ser educadas para o casamento. Nesse contexto, o poder institucionalizou, em diversos momentos da minha vida, o contato com discursos que impõem ‘verdades’ não para libertar, mas para coagir. O problema é que essas múltiplas relações de poder operam na construção da identidade feminina por meio da sobreposição de discursos considerados verdadeiros, muitos dos quais ouvi e interiorizei ao longo da minha trajetória, como:

1. Olha lá, só pode ser mulher dirigindo o carro.
2. Não vai arrumar a janta? Estamos com fome!
3. Essa casa está uma bagunça. O que você fez o dia todo?
4. Mulher largada não presta.
5. Você é minha.

6. Mulher que trai o homem é uma puta.
7. Toda mulher é igual.
8. A mulher que trai o marido não presta.
9. Quem é esse homem que curtiu a sua foto?
10. Mulher casada não fica acordada até essa hora. O que você está fazendo de errado?
11. O cartão venceu, cadê o dinheiro?
12. Você está usando essa roupa é para chamar a atenção.

As imposições de gênero citadas alimentam julgamentos, classificações, atribuição de tarefas e a imposição de verdades absolutas, tudo com o objetivo de satisfazer o ‘outro’. Ao situar esses discursos em relação a outras mulheres, percebi que também me vejo neles, pois os ouvi durante grande parte da minha vida, como a ideia de que o homem é o proprietário da mulher obediente. É como se eu ainda fosse aquela menininha envolta em um ambiente que insiste em manter a mulher ‘na linha’ e, sempre que ela tenta sair desse lugar designado, é pisoteada e ferida.

O uso constante de certas expressões não é inofensivo. Esses usos linguísticos, presentes nas falas de homens e também de algumas mulheres, funcionam como repositórios de preconceitos e crenças que sustentam formas de opressão. Por meio dessas falas, a menininha e a mulher são, dia após dia, acusadas de não seguir os padrões convencionais impostos socialmente. Diante de tantas restrições, nasceu em mim o desejo de percorrer narrativas reflexivas sobre a identidade docente, por ser uma menina e uma mulher que, desde os tempos de escola, não aceitava a dominação. Acontecimentos formativos me levaram a transcender os caminhos previstos pelos projetos sociais, familiares, profissionais e identitários que tentaram me moldar.

Em meio a tantas restrições de gênero, surgiu em mim o desejo de me aprofundar em narrativas reflexivas sobre a identidade docente, por ser uma menina e uma mulher que, desde os tempos escolares, não aceitava a dominação. Acontecimentos formativos me impulsionaram a transcender os caminhos estabelecidos pelos projetos sociais, familiares, profissionais e identitários.

Posso afirmar que minha forma de pensar sobre as questões de gênero mudou profundamente. Essa transformação se intensificou a partir da orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso na UEG, centrado na Lei n. 10.639/2003. Durante esse processo, percebi o quanto professoras e professores ainda desconhecem como, de fato, abordar a temática da população negra na escola. Esse reconhecimento me levou a perceber que, da mesma forma, as questões de gênero também seguem silenciadas e, quando são abordadas, muitas vezes reforçam estereótipos e desigualdades. Por exemplo, com atividades desenvolvidas para

colocar *bombril, bolinhas de papel crepom preto* para representar o cabelo da mulher negra, usar o lápis da cor bege para destacar a cor da pele, cartazes de sala de aula que retratam apenas as crianças brancas, com olhos azuis e cabelos lisos. E uma situação que me assustou muito foi ver uma menina do 2º ano do ensino fundamental já fazer progressiva em seu cabelo por não aceitá-lo.

Outra situação ocorria sempre no Dia da Mulher na escola em que eu trabalhava como tutora pedagógica, em que eram organizados cartões bonitos, murais cheios de flores e momentos voltados à beleza. Mas será que era disso o que realmente elas precisavam? Será que devemos continuar alimentando a ideia de que tudo é perfeito, como se o mundo fictício representado nessas homenagens fosse igual à realidade? Ao contrário, a escola poderia promover espaços formativos para discutir questões urgentes, como a violência contra a mulher, o feminicídio, o assédio moral e o empoderamento feminino. Mais do que celebrar, é preciso conscientizar e educar para transformar. Quantas crianças passam por essas questões em seus lares? Confesso que esse contexto me trouxe muitas inquietações.

Com isso, as identidades são construídas. A desconstrução é realizada por mulheres que resistem e passam pela vida como meninas/mulheres mesmo diante de tantos contextos que representam mulheres estereotipadas e continuam sendo as normas estabelecidas. Posso dizer que a virada começou assim por meio das interações que tive com outros temas na universidade, refletindo-se no modo como passei a olhar e refletir sobre o meu espaço de atuação na educação básica.

Foram justamente essas reflexões que impulsionaram minha busca por reconhecimento, por expressão e por ruptura. Ao transformar dor em reflexão e opressão em resistência, iniciei um processo de deslocamento que me permitiu construir novas conexões com minha identidade, minha trajetória acadêmica e minha prática profissional.

Escrever este texto é também reafirmar meu compromisso com a desconstrução dos papéis de gênero que me foram destinados desde a infância. Ao revisitar minhas lembranças e reconhecer as imposições que marcaram minha trajetória como menina, mulher e professora, percebo o quanto resistir é um ato diário, silencioso e, muitas vezes, solitário. Mas é, sobretudo, um gesto de coragem. Lutar contra esses roteiros sociais que tentaram definir quem eu deveria ser é, para mim, um movimento de afirmação da minha identidade e da minha liberdade. Reescrever minha história sob uma nova perspectiva é uma forma de romper com silenciamentos históricos e abrir caminhos para outras mulheres e docentes que, assim como eu, desejam ser autoras de si mesmas.

É nesse movimento de soltura das amarras que se abre o próximo momento desta escrita: voar rumo às narrativas pessoais, profissionais e identitárias. Um voo que não se dá sem turbulências, mas que carrega consigo a força da *escrevivência*¹³, do pertencimento e da vontade de ocupar espaços que historicamente nos foram negados. A seguir, convido à imersão em memórias, experiências e sentidos que constituem a complexidade de ser mulher, professora e pesquisadora em um mundo ainda marcado por desigualdades, mas também por possibilidades de transformação.

1.2 Das amarras às conexões identitária, acadêmica e profissional

É preciso compreender e problematizar como o relato de si está em constante relação com relatos de outros sobre si, ou, em outras palavras, como a construção de si é produzida, na interação, também pelo tu (Carvalho; Gomes, 2020, p. 23).

Essa citação contém uma reflexão sobre a construção da identidade e do ‘eu’. O relato que faço sobre minhas identidades não ocorre de forma isolada, unilateral ou autônoma. Pelo contrário, minha construção identitária é marcada pela interação com os outros, por meio dos relatos que trago sobre eles. Essa descrição construída por mim pode ser, ao mesmo tempo, contestada ou ressignificada por mim mesma, ou ainda estar, em parte, internalizada a partir das opiniões e olhares dos outros sobre quem eu sou.

O conjunto desses contextos tem me possibilitado conhecer e vivenciar novos caminhos. Para expressar essa experiência, compus o poema a seguir, para que você, leitora ou leitor, possa conhecer um pouco do meu ‘eu’.

Era uma vez,

Uma menina que tinha medo de se expressar,
O medo invadia seu íntimo olhar.
Ser quem sou nunca foi fácil de enfrentar,
Mas aprendi aos poucos a me libertar.

Foram tantas marcas que vieram me formar,
Dor e silêncios que tive que suportar.
Acreditava que aquele era meu lugar,
Mas hoje sei que posso escolher caminhar.

¹³ O termo *escrevivência*, cunhado por Evaristo (2003), une as palavras escrita e vivência para expressar a ideia de que a escrita nasce da vida, sobretudo das experiências concretas, afetivas e históricas das mulheres negras.

O modo como o outro me via machucar,
Um peso constante difícil de carregar.
Hoje busco viver, me permitir sonhar,
Ser mulher, empoderada, sem medo de ousar.

Os olhares persistem, mas não vão me parar,
Sigo transformando o vivido e o que há de chegar.
Entre o que fui e o que ainda vou alcançar,
Aprendo a ser eu mesma, pronta para brilhar.
(Poema escrito por mim em 18/10/2025).

A escrita deste poema representa tantas histórias que me foram contadas ao longo dos anos, histórias que, à primeira vista, pareciam não fazer sentido, mas que marcaram minha infância, dificuldades de expressão e medos. A trajetória de autoconhecimento, resistência e empoderamento constitui o desfecho dessa composição poética, retomando a ideia de que a escrita é expressão da nossa escrevivência (Evaristo, 2003).

Nesse processo identitário, percebi que a identidade feminina é fluida, dinâmica e relacional, constantemente reelaborada nas interações sociais. A visão da *mulher* como figura estática e homogênea, historicamente propagada, exigiu de mim reflexão e reconfiguração, tanto na escola quanto na sociedade, para abrir novos horizontes na compreensão da subjetividade feminina, marcada por múltiplos contextos, experiências e atravessamentos.

A forma como percebo, narro e represento minhas conexões identitárias tem me fascinado, pois observar as experiências de outras pessoas ao longo do meu percurso de formação tem revelado novas possibilidades de reflexão e aprendizado. Assim,

[...] a experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori* (Josso, 2010, p. 143, grifos do autor).

Nas palavras de Josso (2010), contar as experiências exige uma reflexão sobre o vivido, de modo a possibilitar a compreensão e a observação do transcorrer das atividades. Esse *transcorrer* refere-se à análise da minha própria história de vida, das pessoas com as quais interagi e dos itinerários formativos que construíram minha aprendizagem, articulada em diferentes tempos e espaços de conhecimento.

Foi a partir desse processo reflexivo que emergiu o desejo de realizar este estudo, motivado por minha consciência enquanto professora da educação básica e do ensino superior, acerca da necessidade de promover discussões na área da educação, com foco nas

questões de gênero e identitárias no ambiente escolar. A esse respeito, Colling (2014, p. 35) ressalta que “a história do discurso sobre as mulheres demonstra que, do ponto de vista teórico, as mulheres não existem”. Um exemplo claro disso está na forma como as mulheres são representadas nos documentos que estruturam a educação. Essa negação ou representação distorcida não afeta apenas os discursos teóricos, mas também os institucionais ao longo da história educacional.

É nesse contexto que Moita Lopes (2002) aponta que o envolvimento na reflexão é mais relevante do que a simples busca por soluções imediatas. O engajamento com a escrita narrativa, nesse processo, abre caminhos para diferentes formas de ver, reviver, contar e recontar histórias e identidades. Esse movimento possibilita uma compreensão mais complexa e sensível da condição feminina, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a promoção de práticas educativas mais equitativas e conscientes das questões de gênero.

Minha pretensão, portanto, não é apresentar propostas pedagógicas mirabolantes, mas sim refletir sobre as já existentes, compreendendo o espaço e o currículo escolar como caminhos potenciais para a ruptura de estereótipos, como aqueles já identificados até o presente momento. Essa busca por desconstrução e ressignificação está diretamente ligada ao meu desejo de transcender os limites impostos por narrativas hegemônicas, nutrindo minha vontade de aprender, de ser e de pesquisar. Romper com as desventuras opressoras que marcaram minha trajetória é um desafio constante, uma luta que se entrelaça com minha identidade, com minha atuação docente e com minha escrita.

Em meio a minha composição poética, tenho orgulho da minha história/escrevivência. As professoras que marcaram meu percurso formativo, Vera Lúcia, Valma Cortês, Vera Paganini, Luzia Rodrigues, Maria do Socorro, entre outras, foram fundamentais para a construção das minhas expectativas identitárias. Elas me ensinaram a enxergar o outro em sua singularidade, despertando em mim não apenas o desejo pelo conhecimento, mas também a potência do autoconhecimento/empoderamento.

Dediquei-me com afinco à minha formação acadêmica: mantinha as leituras e produções em dia, participava ativamente de eventos científicos e, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), vivenciava com entusiasmo cada oportunidade de aprendizado. Essas mulheres, verdadeiras heroínas em minha trajetória formativa, provocaram em mim inquietações, ampliaram meus horizontes e contribuíram para a construção de uma identidade docente pautada no afeto, no reconhecimento e no compromisso com uma educação crítica, sensível e transformadora. Graças a isso, sinto-me livre para falar de mim, respeitando minhas escolhas e experiências, sem me preocupar

excessivamente com o olhar do outro, especialmente em contextos de desigualdade, nos quais certos grupos têm seus relatos silenciados ou distorcidos, conforme a denúncia de Carvalho e Gomes (2020).

Ao lado de mulheres inspiradoras, como minhas professoras, sempre me envolvi com entusiasmo na liderança e participação em diversas atividades, tanto escolares quanto acadêmicas. Na escola, organizava eventos como festas comemorativas e homenagens no *Dia das Professoras*, entre outras celebrações. Faço esse registro para destacar a importância da identidade de minhas professoras na educação básica.

Embora gostasse de brincar de boneca, o que verdadeiramente me alegrava era subir no muro, aventurar-me no telhado de casa, jogar bola com meu pai, subir em pés de manga e brincar de bets, bandeirinha estourou, esconde-esconde, entre tantas outras brincadeiras. Nesse contexto interativo com as meninas e os meninos da rua da minha casa, muitas vezes não correspondi às expectativas da chamada “identidade social” atribuída ao feminino. Hesitei e senti medo, mas também vivi desejos que despertavam inquietações e forças internas para questionar e resistir a esse pensamento histórico que, para mim, já não se sustentava como soberano. E sem contar nos olhares das outras mães das meninas da rua!

Nas atividades acadêmicas, participei de diversos eventos em âmbitos local, regional, nacional e internacional. Tive a oportunidade de conhecer pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas, e sentia verdadeiro encantamento ao interagir com eles e elas, sobretudo ao receber dedicatórias em meus livros. Ao longo dessa trajetória, escrevi inúmeros artigos e publiquei em revistas científicas, *e-books* e livros impressos. Esses processos, embora muitas vezes marcados por desafios e momentos dolorosos, também foram profundamente prazerosos e surpreendentes. Cada experiência contribuiu para compor minha escrevivência, um modo singular de narrar a vida por meio da escrita – e reafirmou o valor de cada instante da minha trajetória acadêmica e existencial.

Desloquei o eixo social oferecido, resolvi não seguir muito os padrões, agi com audácia, desfazendo a ideia de que as brincadeiras devem ser de acordo com o gênero. Vivi e resisti à ordem patriarcal¹⁴ nessa parte da minha infância, ouvindo “ela parece um menino”, decidi não ser moldada pelas ordens discursivas dos outros, nem pelas forças do colonialismo. Aprendi que as minhas experiências identitárias são modeladas por mim e marcadas pelas interações com outros, reconhecendo minha identidade em suas múltiplas facetas e o modo

¹⁴ “A consciência feminina revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o *patriarcado como sistema de dominação*, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido” (hooks, 2022, p. 25, grifos nossos).

como ela entrelaça as minhas experiências de vida, para tanto, embasada no pensamento interseccional¹⁵. O relevar as experiências dá sentido às nossas identidades, atribuindo significados, ações e atividades que permeiam o contexto de minhas aprendizagens.

Em meio a tantas evidências, apresento situações privilegiadas ocorridas durante as férias escolares. Elas são lembranças maravilhosas, 30 (trinta) dias na casa dos meus avós, Walter e Arminda, em Colônia de Uvá – estado de Goiás. A nossa diversão era marcada por banhos de rio, balanços em cipó, pulos na água, jogos de sinuca, buscar o leite na fazenda do Roberto para fazer aquele delicioso doce de leite e, ao final, lá estávamos todos nós rapando o doce que sobrou na panela. Sem contar os discos e quibes (com ovo e sem ovo) que minha avó fazia para vender na hora em que o ônibus passava por lá. E tinha também a tão famosa Baré, um refrigerante saboroso que meu avô escondia de nós. Em vão: quando ele dormia, tomávamos a Baré toda escondidos.

Não adiantava o que as moradoras e os moradores diziam, não fui exorcizada pelos ritos de purificação naturalizados e representados por eles em diferentes contextos sociais. Nessa terra, quem decidia eram os meus avós, pois apoiavam as nossas brincadeiras, como jogo de sinuca com outros meninos, já que meninas não podiam participar, será por quê? Essas ações apresentam fatores, verdades e censuras que, para alguns, estão certas, com comportamentos decorrentes de processos sociais. Não me senti obrigada a representar exatamente o papel que os moradores do povoado de Colônia de Uvá atribuíam a mim. Vivi em duplicidade em diversas situações, permanecendo estranha aos olhos deles.

Meus avós gostavam muito de dançar forró, na Colônia de Uvá, sempre tinha festas no mês de janeiro, com bandas, forró no “Ranchão” (espaço para danças) e rezas na igreja. Aprendi a dançar forró com minha avó Arminda, que colocava os meus pés em cima dos dela para aprender os passos. Um fato marcante foi sobre não poder recusar a dança de um homem, porque, independente da minha vontade, éramos obrigadas a dançar. Nessa fase, já tinha os meus 14 anos, resolvi não querer dançar com ele, mas me vi em uma situação na qual fui puxada pelo braço com força para satisfazer a sua vontade. Consegui sair da situação porque os meus irmãos intervieram. É como se ele aspirasse a dançar comigo para satisfazer os seus desejos como homem, mesmo que, para isso, tivesse que usar sua força para me dominar. Assim, ele projetava em mim sua ânsia de dominação, procurando na *Outra* (em

¹⁵ De acordo com Akotirene (2023, p. 37-38), esse conceito foi introduzido pela jurista e acadêmica Kimberlé Crenshaw na década de 1980. A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas que sofrem preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e as opressões estruturadas da matriz colonial moderna.

mim), que não aceitava tal submissão, sua existência, tornando-se agressivo para manter a tradição da obediência.

Em 1990, no ensino fundamental, anos finais, entrei para a equipe de vôlei, handebol e basquete feminino na escola. Participava de campeonatos e jogos estudantis, porém, só podia participar se fosse acompanhada pelos meus irmãos e se fizesse primeiro os afazeres de casa. As regulações de gênero naturalizadas no pensamento de meus pais estabeleceram limites normativos, tudo tinha um custo, assim, o poder da norma¹⁶ restringiu a desnaturalização do gênero, sendo um divisor de papéis masculinos e femininos em minha casa.

Dada essa liberdade de formação oferecida pelos meus pais, terminei o curso de Magistério de quatro anos em 1998, em uma escola pública, uma preparação para ser professora. Na sala, havia apenas dois homens, o restante eram mulheres. Até hoje, não entendo o motivo pelo qual tinha que fazer o “Caderno de datas comemorativas”, com colagens e diferentes tipos de materiais. Acho que é por isso que não acredito em práticas de ensino que valorizam o reproduzir, sem reflexão, modelos e tradições que não consideram a língua como prática social.

Particpei do estágio remunerado, recebia um valor que ajudava nas despesas de casa, porque, nessa época, com 18 anos, já estava casada e tinha uma filha. Era uma nova realidade, a sala de aula e a família, tive que me adaptar e me alimentar do sentimento de confiança e profissionalismo. O sonho em me tornar uma professora sempre esteve presente dentro de mim e, para realizar esse sonho, tive que aprender a me conhecer. Adoro aprender! A escola, nessa época, era o lugar do êxtase, do prazer e da vontade, o lugar onde eu podia esquecer as histórias vividas na infância e reinventar novas ideias. A professora da turma tornou-se uma amiga, mostrando-me que eu era capaz. Ela gostou da prática que desenvolvi na turma do estágio, o que me ajudou a deixar para trás a insegurança e experimentar a sensação de realização.

Encerrar esta escrita é, sobretudo, estabelecer conexões com a minha identidade de mulher e professora, com o desejo constante de aprender e ensinar, e com o compromisso ético de uma educação como prática de liberdade.

Assim, fecho minhas ideias com o verso: *O modo como o outro me via era minha maior preocupação*, refletindo minha internalização dos papéis sociais de gênero rígidos, como propõe Adichie (2017). Trata-se de uma trajetória do sofrimento à reflexão, na qual reconheço os impactos das experiências passadas sobre a construção da minha identidade.

¹⁶ “De fato, a norma só persiste como norma na medida em que é atualizada na prática social, idealizada repetidas vezes e reinstituída nos rituais sociais cotidianos da vida corpórea” (Butler, 2024, p. 87).

Assim, sigo em um movimento contínuo de reconstrução, reafirmando que, entre silêncios e vozes, permaneço em constante luta por uma educação verdadeiramente emancipatória.

1.3 Entre silêncios e vozes: a luta pela autorrepresentação na educação

A educação deve ser o espaço onde o silêncio se transforma em voz e a voz, em poder (Freire, 2011, p. 56).

Sempre vi na escola e nos estudos uma oportunidade para realizar meus sonhos, romper barreiras, conquistar direitos iguais e aprender a me conhecer. Essa afirmação de Freire (2011) nos convida a refletir sobre o papel libertador da educação na vida das pessoas historicamente silenciadas. Para que os silêncios sejam transformados em vozes, é necessário que os discursos ocultos na escola ganhem espaço no cotidiano escolar. E também reconhecer a escola como lugar de escuta, acolhimento e construção coletiva de saberes. A voz que se torna poder, nesse contexto, representa a autonomia, a autorrepresentação e a possibilidade de resistir às opressões por meio da palavra e do conhecimento. É nesse horizonte que esta escrita se insere: como testemunho de vivências, lutas e aprendizagens marcadas pelo desejo de romper com invisibilidades e afirmar identidades plurais no espaço educativo.

A ideia central que aqui se debate e em que eu acredito é a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades e narrativas presentes no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à minha autorrepresentação diante das diversas formas de opressão vivenciadas.

Entre silêncios e vozes, travam-se lutas fundamentais pela construção e afirmação de identidades na educação, com ênfase especial nas minhas experiências como mulher e na resistência às estruturas normativas que ora me impulsionam, ora me limitam.

Em 1999, inscrevi-me no vestibular do curso de Letras – Português/Inglês e, em 2000, ingressei na UEG, Unidade Universitária de Jussara. Não tive opção de escolher outros cursos, até mesmo porque não dispunha de condições financeiras para morar em outra cidade e tinha que cuidar de minha filha. A decisão de cursar uma licenciatura advém de minha vontade de continuar aprendendo e por ter como fonte inspiradora a minha mãe (Sueli), que já atuou como professora.

Lembro-me que os muros de casa eram os quadros; os pedaços de gesso, o giz; as alunas e os alunos, as meninas e os meninos da rua da minha casa; a sala, embaixo do pé de manga; as professoras, eu e minha irmã; o lanche, as roscas com cobertura de margarina; o material escolar, os que usávamos na escola; as atividades aplicadas, as da minha mãe. Era mágico o momento, atuava como minha mãe, sala organizada, tudo preparado com muita organização. E lá íamos a pé, eu e minha irmã com as nossas sacolas ou capangas com os materiais da escola pendurados, todos os dias, juntamente com a minha mãe, a caminho da escola.

Em 2000, aos 19 anos, fui aprovada no concurso para docente na educação básica do município de Jussara, estado de Goiás. Foi uma surpresa, mas também a confirmação de que eu podia e conseguia, bastava estudar. Ao longo dos anos, atuei como professora, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Ensino Religioso para estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental, anos finais.

Além disso, exerci funções como coordenadora pedagógica, diretora escolar e diretora de núcleo pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Jussara. Desempenhei inúmeros papéis multiformes, cada um com sua dificuldade específica, sempre convicta de que minhas conquistas decorreram do poder do conhecimento e não de influências políticas.

Outro papel escolhido por mim aconteceu em 2013, momento em que tive, após 15 anos, meu segundo filho, João Pedro. Em meio a essa alegria, eu buscava novas justificativas que garantissem meu alibi e me apresentassem novas verdades sobre ser docente no ensino superior.

Nesse mesmo ano, inscrevi-me no concurso para professora da UEG, na disciplina de Didática e Práticas de Ensino (Estágio), e consegui me efetivar na universidade. Apesar do receio de não dar conta, senti também a necessidade de provar a mim mesma que era capaz.

O entusiasmo pelas novas aprendizagens tomou conta da minha vida: passei a estudar de madrugada, elaborei planos de aula e selecionei textos relacionados aos temas do concurso. Quando fui realizar a prova escrita, solicitei atendimento especial para poder amamentar meu filho, que tinha apenas três meses. Entre os intervalos destinados à amamentação, consegui consolidar minha proposta de avaliação.

A verdade é que consegui passar no concurso para atuar no ensino superior, em meio a tantos alibis que tive que comprovar, por assumir um novo lugar, onde nunca imaginei que poderia estar. Frequentemente em minhas escolhas, tive que estudar cada vez mais, ampliar as leituras de textos teóricos, formar professoras e professores, além de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso.

Cada álibi exigia dedicação, renúncia, ausência, culpa, realização, luta, choros, desafios, dentre outros, mas o entusiasmo por novas ideias despertou uma prática empolgante, mágica, por reconhecer no outro a vontade de aprender e perceber que teria que ampliar os meus saberes.

No ano de 2016, ingressei no mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Cepae, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Durante o curso, conheci a professora que mais me impulsionou a construir minha identidade como mulher, docente, pesquisadora e escritora: a doutora Luzia Rodrigues da Silva (PPGE-UFG).

Como pesquisadora, voltei os meus estudos para o processo de produção de textos das alunas e dos alunos, a partir de experiências na educação básica com avaliações externas, nas quais as estudantes e os estudantes não conseguiam realizar a atividade de produção textual. A dissertação, intitulada *Escrita e práticas interlocutivas na sala de aula: aspectos discursivos na produção de artigo de opinião e de relato de memória*, foi defendida em 2018 e centrou-se na identificação dos recursos linguísticos e discursivos que sustentaram a prática de escrita discente, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática.

No decorrer do mestrado, tive acesso à pesquisa de doutorado de minha orientadora, *As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar* (2008). Uma pesquisa interpretativista e qualitativa que tratou da construção das identidades de gênero, sobretudo a das mulheres, na relação com os letramentos escolares.

Com a leitura de sua tese, reconheci a necessidade de realizar novas pesquisas interpretativistas na escola como forma de romper paradigmas, ampliar as aprendizagens sobre gênero e criar um espaço com práticas que valorizassem as identidades, os modos de ser e de agir das estudantes e dos estudantes, para, assim, entender o mundo, a escola, o meu lar e a mim mesma.

A partir do meu contato com outras mulheres inspiradoras, como a minha mãe e as professoras, decidi pesquisar sobre ‘identidade feminina nos processos de letramentos escolares’, já que a pesquisa precisava ter ligação com a escola. Durante uma disciplina cursada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *Estudos de Letramento* e ministrada pela doutora Maria do Socorro Oliveira, fui apresentada à teoria do letramento e ao pensamento de Paulo Freire. A ideia de aprender é, para mim, algo empolgante e motivador. Desvendar o tema discutido e explorar projetos de letramentos com foco na identidade feminina no universo escolar foi um desafio e uma verdade que estou gostando de descobrir!

No campo acadêmico e escolar, sempre vejo possibilidades de refletir sobre a questão da mulher. Escrever a tese à luz da ADC, da LSF, dos letramentos e identidade feminista é o

que me proponho a fazer, agora sem medo, com resiliência, estudo, formação e ousadia. Uso esses álibis na defesa do novo objeto de pesquisa “identidade feminina no contexto escolar” com a descrição do processo, fornecendo novas substâncias, circunstâncias e evidências que possam colaborar com essa história.

Para dar credibilidade a essa história, apoio-me nos álibis conhecidos pelo professor Dr. Alexandre Ferreira da Costa, com novas evidências que contribuem para fortalecer as evidências geradas na escola-campo e também em posições assumidas por ele em seus processos formativos e identitários. Acredito que a transgressão já vinha sendo anunciada, com novas fronteiras, pensamentos e autoconhecimento. Hoje, posso dizer que as minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre diferentes vozes. Cada uma ilumina e se relaciona com a outra, com múltiplas perspectivas de questionar o sistema de dominação e, ao mesmo tempo, proporcionar novas maneiras de partilhar as ideias e as práticas de ensino, bem como explorar temas dos grupos marginalizados.

Nessas linhas, apresentei as minhas memórias pessoais, formativas e profissionais, com processos de luta, opressões, relações de poder e hegemonia. Aprendi a me reinventar a partir do que surgiu na minha história, e pesquisar sobre identidade feminina tem contribuído para disseminar novas práticas de emancipação e libertação em diferentes espaços de aprendizagem. A esse respeito, luto pela libertação¹⁷ das classes dominadas e passei a acreditar “Eu tenho valor!” “Eu tenho igualmente valor!”

Para essa missão formativa, precisei aprender a me conhecer, romper ideias e valores que aprendi em casa, na sociedade, na escola e no trabalho. Escolhi ser a mulher que sou hoje, não a que a sociedade esperava que eu fosse. Gosto mais dessa versão, porque o autoconhecimento é o melhor caminho para a transgressão. E em busca de novas verdades, trilharei novos caminhos, não os que são impostos, mas os escolhidos por mim, que me deixam feliz e que jamais imaginei conquistar!

Para mim, encerrar esta parte da escrita é, na verdade, reafirmar que a educação é o ponto de partida para a transformação social e identitária. Reconheço que, entre silêncios e vozes, minha trajetória foi tecida por enfrentamentos, afetos, resistências e conquistas, que hoje me autorizam a afirmar: sou autora da minha própria história. Os álibis que marcaram meu percurso transformaram-se em provas da minha resistência e da busca por equidade. É por meio da palavra, do conhecimento e do desejo de romper invisibilidades que sigo

¹⁷ Discussão presente no livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire (1987).

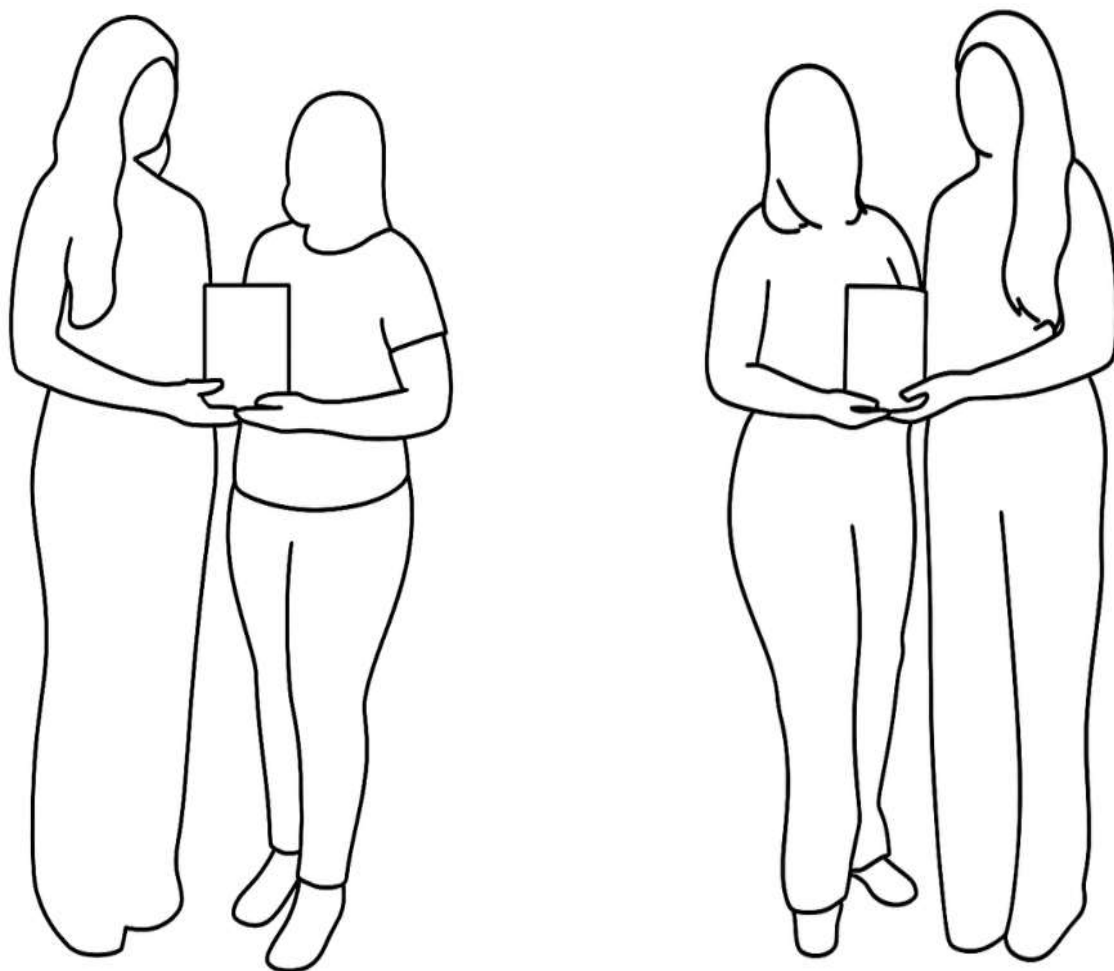
acreditando na escola como um espaço de emancipação, envolvendo diferentes enlaces pedagógicos e teóricos.

No próximo evento, descrevo o percurso metodológico, desde a caracterização da escola até as etapas e os procedimentos da pesquisa, as agentes sociais/professoras, bem como os objetos empíricos e os parâmetros de análise.



II EVENTO

A NARRATIVA METODOLÓGICA



Fonte: acervo da pesquisadora

As histórias, sobretudo, as histórias pessoais, são uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula.

(hooks, 2020, p. 98)

Abro o II Evento de Letramento inspirada nas palavras de bell hooks (2020), que nos ensina sobre o poder das histórias no ato de educar e de aprender com o outro. Este evento nasce do encontro de vozes da pesquisadora e das agentes sociais da pesquisa, que, entre gestos, olhares e palavras, tecem narrativas de si e dos eventos de letramentos realizados na escola-campo de pesquisa.

A imagem de abertura representa mais do que um registro, mas um dos movimentos das oficinas formativas de letramentos, a entrega dos diários reflexivos de formação docente. Os registros que aparecem na tese refletem os diálogos, as escutas atentas e as partilhas de saberes que atravessaram a sala de aula, as práticas de letramentos sociais e identitários mobilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa nascem de um olhar interpretativista, que se move pelo desejo de compreender os sentidos que emergem das experiências docentes em seus contextos de formação, pessoal e profissional. São caminhos feitos de escolhas, escutas e interpretações, passos tecidos no diálogo ético e no compromisso com o significado que se revela na palavra do outro.

Neste evento, desdubro o percurso da investigação como a caracterização, as etapas e os procedimentos da pesquisa, as agentes sociais/professoras, os objetos empíricos, os parâmetros de análise e o contexto escolar, cada elemento compondo os registros que amparam e dão forma à experiência investigativa.

Como lembram bell hooks (2020), Vianini e Arruda (2020), as narrativas são modos de compreender e dar sentido à experiência, revelando o poder transformador das histórias no ato de educar. A partir disso, o evento metodológico é também um gesto de encontro entre a pesquisadora, as docentes e a escola, em que as vozes se entrelaçam e constroem sentidos, deixando que as aprendizagens floresçam como espaço da escuta, do agenciamento e da desconstrução de práticas naturalizadas de ensino de gênero.

Que este evento seja, portanto, um espaço de encontro, sensibilidade e transformação, onde cada voz possa ecoar, inspirar, transformar e educar!

2.1 Elementos da narrativa: a caracterização da pesquisa

As narrativas são meios pelos quais o sentido da atividade humana e da experiência é revelado. Sendo assim, a análise narrativa se mostra como uma maneira de se compreender a experiência, atribuindo significado a ela (Vianini; Arruda, 2020, p. 137).

A ideia é propor uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na ADC, por oferecer aportes significativos à condução de pesquisas qualitativas ancoradas no paradigma interpretativista. O interpretativismo é um método que contribui para a interpretação das ações sociais e dos significados que são atribuídos pelas agentes sociais da pesquisa. Ao ser associada à perspectiva narrativa de Vianini e Arruda (2020), a abordagem adquire uma dimensão interpretativa que valoriza as experiências das docentes em contextos situados, especialmente no campo escolar, atribuindo sentidos às suas vivências e revelando como (re)constróem suas identidades por meio da linguagem/práticas de letramentos.

Essa articulação reforça a compreensão da prática docente como espaço de produção de sentidos, reflexividade e transformação. Dessa forma, defendo na tese uma educação pautada em práticas libertadoras, ancoradas em reflexões epistemológicas que reconhecem as professoras como agentes sociais que educam e aprendem em diferentes contextos interacionais e significativos, como salientam Bakhtin (2003) e Freire (2011). Para atribuir sentido às experiências vividas, adoto a interpretação de histórias e narrativas, bem como a análise de questionários, observações de aulas, oficinas formativas desenvolvidas pela pesquisadora com as docentes e produção de projeto pedagógico de letramentos pelas docentes na escola.

O objetivo é obter informações específicas sobre as identidades docentes, como constroem e compartilham suas realidades identitárias por meio das práticas de letramentos, com destaque ao potencial das narrativas e dos trabalhos relacionados à formação docente na descrição dos eventos de letramentos apresentados, na busca de interpretação dos significados subjacentes aos dados gerados, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), a geração de dados “[...] vai além de um procedimento intuitivo, não se limitando a observar determinados contextos e registrar anotações”. Os dados obtidos serviram de base para a constituição do *corpus* da pesquisa. O propósito deste estudo não é criticar o ensino de língua nem as práticas de letramentos desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pelas docentes, mas sim compreender e evidenciar como esse ensino se manifesta na representação das identidades docentes, especialmente no que se refere ao trabalho com as identidades de gênero nas duas turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Larrosa (2012) aponta que as narrativas representam a construção de um saber docente mais próximo das realidades educacionais, sendo compreendidas como um caminho de autorreflexão e autotransformação por meio do qual as professoras e os professores podem

problematizar, explicar e, eventualmente, modificar a construção de sua identidade profissional. Nessa mesma direção, Oliveira (2011) defende que o uso de narrativas nos processos de formação possibilita a construção de múltiplos olhares, a partir da reflexão e da reconstrução de fatos vivenciados, de modo a ampliar a compreensão sobre a prática docente e seus significados. Para a pesquisadora, essa formação é tecida:

[...] numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida (Oliveira, 2011, p. 293).

Essa citação destaca a formação como um processo vivo, subjetivo e intersubjetivo, construído a partir das experiências que cada pessoa acumula ao longo da vida. Esse processo não se restringe aos momentos formais de ensino, mas abrange também o que se aprende nas vivências cotidianas, nas relações com os outros e nas reflexões identitárias sobre si mesmo.

Oliveira (2011) aponta para uma concepção de formação não linear, mas plural e singular, em que cada trajetória é marcada por escolhas, contextos e dinâmicas próprias. Trata-se de uma visão coerente com as abordagens interpretativistas e com as perspectivas da pesquisa narrativa, que valorizam as histórias de vida como espaços legítimos de produção de conhecimento e de compreensão do ser e do saber em constante formação.

Nesse sentido, justifico a opção por realizar uma pesquisa narrativa, com o objetivo de analisar a construção das identidades de gênero, a partir das representações discursivas manifestadas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, observadas em eventos e em um projeto pedagógico de letramentos.

Connelly (1995) defende a ideia de espaços de formação para que professoras e professores, a partir de suas histórias de vida e de suas subjetividades, possam participar de um trabalho de autoconhecimento e reflexão de suas identidades profissionais. Ressalto que a pesquisa é um campo para as docentes falarem a partir de suas experiências para além da formação técnica.

Para atender aos objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza, como aplicada, uma vez que visa à produção de conhecimentos aplicados no campo do ensino de Língua Portuguesa. No que se refere à abordagem metodológica, adoto a perspectiva qualitativa, de orientação interpretativista¹⁸, voltada à compreensão dos

¹⁸ “Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (Erickson, 1990 citado por Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34, grifo da autora).

significados construídos nas práticas discursivas das docentes (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). O autor e a autora apontam que a primeira tarefa da investigadora e do investigador em pesquisas qualitativas é a definição de sua concepção de mundo ou da realidade para se apoiar na teoria crítica, nas questões de poder e justiça social, tendo como suporte “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, ou seja, as coisas do mundo educacional e societário.

Na área educacional, a pesquisa qualitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre os fatos, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto. Essa interpretação de Bortoni-Ricardo (2008) envolve, por parte da pesquisadora, a percepção de como as professoras da pesquisa se autorrepresentam nas práticas de letramentos. Sob esse ponto de vista, Mello *et al.* (2024) destacam que a abordagem qualitativa, na forma de pesquisa narrativa, pode fornecer evidências do crescimento e da realização pessoal, captando diferentes episódios da trajetória pessoal e educacional, tal como são vividos e percebidos dentro de um tempo, de um espaço e, por que não dizer, de um evento de letramentos identitários realizado na escola.

Essa metodologia ultrapassa os limites da simples observação ou análise da prática pedagógica, valorizando os saberes, as experiências e os conhecimentos docentes. A questão não é apontar o que está ‘certo’ ou ‘errado’, mas refletir sobre o *corpus* gerado, reconhecendo como as ordens do discurso societário e institucional se manifestam nos discursos/vozes das professoras, refletindo sobre a multiplicidade de vozes que compõem os seus discursos. A proposta é abrir espaços para a valorização das múltiplas vozes presentes na escola, de modo a potencializar a transformação das práticas educativas e fortalecer a identidade profissional.

Na tese, adoto o conceito de voz de Magalhães (2006), por possibilitar a representação das identidades das docentes, com base em princípios éticos, morais e sociais, configurando uma postura valorativa por parte delas. Cabe à pesquisadora a tarefa de registrar suas experiências e os dados gerados, observar o que acontece, escutar o que é dito e fazer perguntas para compreender o objeto de pesquisa, as premissas ideológicas, as práticas hegemônicas e os modelos vigentes de subordinação e marginalização das identidades.

Diante disso, o paradigma interpretativista permite reconhecer a representação das identidades docentes em seus contextos de atuação, descrevendo fatos, ações, acontecimentos, experiências pessoais e narrativas de vida que definem seus mundos e seus comportamentos cotidianos no contexto escolar. Essa abordagem vai além da mera descrição dos dados relacionados ao objeto investigado, nesse caso, a (des)construção da identidade feminina nos processos de letramentos escolares, possibilitando uma análise aprofundada das vozes

docentes à luz da ADC e da LSF. Esse enfoque destaca os discursos de controle que regulam, tensionam ou silenciam os discursos de resistência e emancipação das professoras, revelando como as práticas de linguagem no ambiente escolar são atravessadas por relações de poder e ideologias que influenciam a constituição das identidades docentes.

Nesse percurso, a narrativa metodológica assume um papel central: não apenas descreve o processo investigativo, mas também dá visibilidade às escolhas teórico-metodológicas, às estratégias de observação, registro e análise, bem como aos desafios éticos envolvidos no processo de interpretação dos resultados.

Uma das práticas sociais articuladas é a observação das aulas das docentes, registradas em notas de campo, ou seja, diários reflexivos de formação da pesquisadora. As docentes, em seu diário, lançam suas impressões durante as oficinas formativas e o projeto pedagógico de letramentos. Os diários reflexivos foram adotados nesta pesquisa com o propósito de documentar as experiências e as percepções docentes ao longo do percurso teórico-metodológico, formativo, prático e análise dos eventos. Segundo Moon (2006, p. 2), o elemento central de um diário reside na intenção de aprendizagem que orienta sua elaboração. O ato de escrever um diário permite registrar experiências, analisá-las criticamente e aprofundar a compreensão do conteúdo estudado, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Conforme destacam Murphy, Romero e Bengezen (2024), ao narrar uma experiência, o enunciatador revive a vivência relatada, conferindo à escrita um caráter dialógico e descritivo, capaz de revelar aspectos do ocorrido que, por vezes, passam despercebidos durante a vivência imediata. Para que esses registros tenham efetividade reflexiva, é relevante que sejam produzidos em contextos flexíveis e abertos à mudança, marcados por interações e acontecimentos diversos. Segundo as autoras, “o contexto mais propenso à mudança é um cenário de transgressão e choque cultural, em que emergem desconfortos, autoconhecimento e descobertas que subjazem desde as intimidades da formação pessoal até grandes reinvenções pedagógicas” (2024, p. 70). A compreensão da identidade docente, nesse processo, permite a ressignificação da profissão e da prática pedagógica, desde a formação inicial até a continuada.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto de estudo as *identidades femininas nos processos de letramentos*. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), a geração de dados “não deve ser apenas um processo intuitivo, que consiste simplesmente em fazer observações em determinados ambientes e tomar notas”. Os dados foram organizados e utilizados para compor o *corpus* da pesquisa, permitindo uma análise sistemática do fenômeno investigado.

Ressalto que a análise do objeto da pesquisa não tem a finalidade de criticar o ensino de língua ou as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas docentes, mas sim descrever e compreender como se dão as práticas de letramentos identitários e ensino de gênero social.

A pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico, realizado durante os eventos de letramentos, que subsidiou toda a elaboração deste estudo e teve como objetivo compreender o fenômeno investigado. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais previamente produzidos, tais como artigos científicos, dissertações, teses e livros. A fundamentação teórica foi construída a partir de diferentes pesquisadoras e pesquisadores, com ênfase em mulheres cujo trabalho dialoga diretamente com o tema da tese, oferecendo subsídios para a análise e interpretação dos dados.

2.2 Trajetória da pesquisa: etapas e procedimentos

A singularidade da experiência e da memória de cada um muito diz sobre a nossa identidade, sobre o que já fomos, o que somos e o que estamos nos tornando. O que lembramos e a forma como lembramos de nossas experiências diz muito sobre como nos vemos e sobre como queremos ser vistos [...] (Mello, 2020, p. 30).

Inspirada na compreensão de Mello (2020), a trajetória da pesquisa foi tecida como um movimento de escuta e de valorização das experiências e memórias da pesquisadora. Cada lembrança, ao ser narrada, me conduziu ao planejamento e à compreensão dos processos de construção de sentidos e identidades no contexto investigado. Lembrar e contar essas vivências é, portanto, um modo de revisitar os encontros com as duas docentes, de abrir as caixas da memória e permitir que delas emergjam os sentidos produzidos ao longo da trajetória compartilhada.

Essa trajetória metodológica evidencia as atividades desenvolvidas, os procedimentos de geração de dados e o período de realização no campo de pesquisa, bem como os critérios adotados em cada fase. Para tanto, a investigação foi estruturada em cinco etapas principais, que abrangem desde o planejamento inicial até a coleta e análise dos dados. O quadro a seguir sintetiza esse percurso, permitindo compreender a lógica que orientou o desenvolvimento do estudo.

Quadro 1 - Cronograma das etapas da pesquisa

Etapas	Atividades	Data/Período	Realização	Instrumentos de pesquisa	Foco
1ª	Apresentação da pesquisa, assinaturas dos termos e seleção das docentes. Apresentação da pesquisa a docentes e assinaturas do termo.	04/05/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Reunião	Apresentar a pesquisa às agentes sociais, obter as autorizações formais por meio da assinatura dos termos e realizar a seleção das docentes que integraram o estudo.
2ª	Reunião com os pais/mães ou responsáveis.	01/05/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Reunião	Apresentar a pesquisa às famílias, esclarecer seus objetivos, metodologia e procedimentos, e obter as autorizações necessárias para a participação das crianças.
3ª	Observação de aulas	22/04/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Diário da pesquisadora Gravação em áudio das interações	Acompanhar e registrar as práticas pedagógicas das docentes durante as aulas de Língua Portuguesa, identificando o ensino do gênero social quanto às questões identitárias.
	Observação de aulas	23/04/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Diário da pesquisadora Gravação em áudio das interações	
	Observação de aulas	30/04/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Diário da pesquisadora Gravação em áudio das interações	
	Observação de aulas	02/05/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Diário da pesquisadora Gravação em áudio das interações	
	Observação de aulas	03/05/2024 (Matutino e Vespertino)	Pesquisadora	Diário da pesquisadora Gravação em áudio das interações	
4ª	Oficina Pedagógica de Letramentos	07/05/2024 (Vespertino)	Pesquisadora	Diário docente Gravação em áudio das interações	Promover momentos formativos que possibilitem refletir sobre as práticas de letramentos identitários das docentes, tendo como tema o empoderamento.
	Oficina Pedagógica de Letramentos	14/05/2024 (Vespertino)	Pesquisadora	Diário docente Gravação em áudio das interações	
	Oficina Pedagógica de Letramentos	21/05/2024 (Vespertino)	Pesquisadora	Diário docente Gravação em áudio das interações	
	Oficina Pedagógica de Letramentos	28/05/2024 (Vespertino)	Pesquisadora	Diário docente Gravação em áudio das interações	
5ª	Projeto Pedagógico de Letramentos	30/1/2024 (Matutino e Vespertino)	Docentes	Gravação em áudio das interações Diário docente	Desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao letramento, planejadas e conduzidas pelas docentes, analisando as interações e estratégias adotadas quanto ao objeto de estudo, as identidades de gênero.
	Projeto Pedagógico de Letramentos	06/11/2024 (Matutino e Vespertino)	Docentes	Gravação em áudio das interações Diário docente	
	Projeto Pedagógico de Letramentos	19/11/2024 (Vespertino)	Docentes	Gravação em áudio das interações Diário docente	
	Projeto Pedagógico de Letramentos	22/11/2024 (Vespertino)	Docentes	Gravação em áudio das interações Diário docente	

Fonte: elaborado pela autora

A primeira etapa da pesquisa teve início em 4 de abril de 2024, das 9h às 10h, em uma reunião dedicada à apresentação da proposta investigativa. Seguindo as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG (Parecer Consubstanciado n. 6.741.871), iniciei o processo de obtenção das autorizações necessárias. A carta de anuência foi encaminhada ao Secretário Municipal de Educação e à diretora da unidade escolar, que acolheram o projeto com atenção e disponibilidade. Após a apresentação da proposta, os termos foram assinados, formalizando a autorização para o desenvolvimento do estudo no campo de pesquisa.

Para garantir a confidencialidade, todos os nomes e dados mencionados ao longo da tese foram substituídos por pseudônimos. Foi também nessa etapa que foram selecionadas as duas docentes de Língua Portuguesa que atuavam nas turmas de 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, em uma escola localizada na região centro-oeste do estado de Goiás. Esse foi o primeiro passo de um percurso que se anunciava promissor, marcado pela escuta, pelo diálogo e pela construção compartilhada de saberes.

Nessa mesma etapa, no dia 4 de abril de 2024, às 14h, realizei a apresentação da pesquisa às professoras de Língua Portuguesa, em uma reunião no próprio campo de pesquisa. Ao chegar à sala de reunião, apresentei-me, expus a proposta da investigação e informei que o projeto havia sido aprovado pelo CEP. Após a apresentação, realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Expliquei como o documento deveria ser preenchido e que, ao registrarem sua ciência e concordância, seriam formalmente incluídas como agentes sociais da pesquisa. As professoras assinaram o termo, que assegura o sigilo e a preservação de suas identidades. Esses documentos determinam que os dados coletados sejam manipulados exclusivamente pela pesquisadora, garantindo a confidencialidade e a privacidade docente e da instituição.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu em 1º de maio de 2024 e foi marcada pelo diálogo com as famílias, pais, mães e responsáveis, das turmas envolvidas. Nessa ocasião, organizei duas reuniões presenciais, uma no turno matutino e outra no vespertino, realizadas entre 7h e 8h e entre 13h e 14h. Estiveram presentes as coordenadoras pedagógicas, a diretora da escola e as duas professoras, compondo um espaço acolhedor de escuta e esclarecimento.

Recordo-me de que uma das mães expressou dúvida quanto à assinatura da autorização, pois desejava compreender melhor os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Uma das docentes interveio, explicando detalhadamente a proposta e sanando as dúvidas apresentadas. Foi interessante observar como o discurso da professora transmitiu confiança e contribuiu para que os responsáveis se sentissem mais seguros em autorizar a participação de suas filhas e seus filhos na pesquisa.

Durante a reunião, as famílias receberam impresso o projeto aprovado pelo CEP da UFG, acompanhado do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Apresentei os objetivos, a metodologia e os cuidados éticos do estudo, respondendo às dúvidas e reforçando a importância da participação na pesquisa. Para ampliar a compreensão e garantir que as informações chegassem às famílias, elaborei também um vídeo explicativo, compartilhado no grupo de *WhatsApp* das turmas.

O vídeo serviu como um complemento às orientações apresentadas durante o encontro e colaborou para que as autorizações fossem obtidas, todas devidamente assinadas pelos responsáveis das turmas em que as professoras atuavam. Essa etapa representou mais do que uma exigência formal do processo metodológico: foi um momento de escuta atenta e de construção de confiança. Ao abrir espaço para o diálogo e a transparência, reafirmei o compromisso ético e humano que sustentou cada passo da pesquisa.

A terceira etapa da pesquisa teve início com a observação das aulas de Língua Portuguesa, realizadas nos dias 22, 23 e 30 de abril e 2 e 3 de maio de 2024, nos períodos matutino e vespertino, conforme o horário escolar. Nesse período, adentrei o espaço das turmas com o olhar atento de quem compreende o cotidiano pedagógico em sua dinâmica real. As descrições das aulas, construídas a partir de práticas situadas de letramentos, revelaram os elementos visíveis, como o planejamento, os materiais e os textos selecionados nas práticas de oralidade, leitura e escrita.

Foi uma observação não participante, como define Wisker (2008, p. 203), “realizada de forma discreta, sem qualquer interferência no contexto pesquisado”. Permaneci, portanto, como espectadora, buscando captar o movimento natural das interações, sem alterar o ambiente nem me deixar envolver pelo objeto observado. O compromisso era com a fidelidade dos registros, o respeito ao anonimato das docentes e a preservação da autenticidade do espaço escolar.

A quarta etapa da pesquisa consistiu no planejamento e no desenvolvimento das oficinas pedagógicas de letramentos, além da definição, juntamente com as agentes sociais, do cronograma detalhado dessa etapa. Os quatro momentos formativos ocorreram nos dias 7, 14, 21 e 28 de maio de 2024, sempre no período vespertino, das 13h às 17h, na escola-campo de pesquisa, totalizando 32 horas de formação. O horário foi cuidadosamente organizado considerando a disponibilidade das duas docentes na instituição para atividades extracurriculares, garantindo que pudessem participar integralmente da pesquisa.

As etapas das oficinas ficaram assim organizadas:

Primeiro encontro (07/05/2024): apresentação da coletânea de textos teóricos disponibilizada no *Google Classroom* criado pela pesquisadora para as docentes terem acesso aos materiais das oficinas, com o objetivo de orientar e subsidiar o estudo das docentes para a pesquisa.

1º momento: abertura oficial das oficinas pedagógicas de letramentos com a direção, as coordenadoras e as docentes.

2º momento: entrega dos diários reflexivos de formação às docentes.

3º momento: apresentação do ambiente virtual.

Veja a imagem da plataforma que mostra a interface da sala virtual intitulada *A (des)construção das identidades femininas*.

Figura 1 - Sala virtual da pesquisa



Fonte: Material empírico da pesquisa.

4º momento: diálogo novamente sobre a proposta de pesquisa (etapas, metodologias e a participação das docentes).

5º momento: revisão do cronograma formativo em parceria com as docentes.

6º momento: apresentação do referencial teórico para estudo.

O quadro a seguir apresenta os dados completos dos textos estudados nas oficinas pedagógicas de letramentos.

Quadro 2 - Descrição dos textos lidos e analisados em conjunto com os sujeitos da pesquisa

Texto 1	ROHRIG, Maiquel. “O vaso grego” é uma mulher. <i>In:</i> ROHRIG, Maiquel. Oprimir não é didático: diálogos sobre a docência. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024, p. 105-114.
Texto 2	ROHRIG, Maiquel. A docência é uma relação. <i>In:</i> ROHRIG, Maiquel. Oprimir não é didático: diálogos sobre a docência. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024, p. 105-114.
Texto 3	ROHRIG, Maiquel. Mereço ganhar bem. <i>In:</i> ROHRIG, Maiquel. Oprimir não é didático: diálogos sobre a docência. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-49.
Texto 4	KLEIMAN, Angela B. (Org.). Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. <i>In:</i> KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-60.
Texto 5	KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.
Texto 6	ADICHIE, Chimamanda Ngozi Adichie. O perigo de uma história única. 1. ed. São Paulo:

	Companhia das Letras, 2019.
Texto 7	OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna . Natal: EDUFRN, 2014.
Texto 8	Poema “Vaso grego”, de Alberto Oliveira.

Fonte: quadro elaborado pela autora

Os textos disponibilizados no ambiente virtual dinamizaram o engajamento e o compartilhamento das informações, envolvendo temáticas sobre a docência, os letramentos e os projetos pedagógicos, que a cada momento foram discutidas de forma presencial e dialógica nas oficinas.

7º momento: Chá da tarde com mulheres empoderadas.

Segundo encontro (14/05/2024): a oficina intitulada “Sentir-se e Inspirar-se!” teve como objetivo promover o acolhimento, o engajamento sensível e o estímulo à participação ativa das docentes envolvidas nas oficinas pedagógicas de letramentos. Essa etapa foi planejada para criar um espaço de escuta, empatia e valorização das experiências femininas, possibilitando que elas se reconhecessem como mulheres e agentes formativas nos processos de ensino, aprendizagem e identitários.

Ao chegar à sala de formação, Júlia expressou: “Ao entrar na sala me senti acolhida e cuidada, pois tudo foi planejado e preparado para o nosso encontro”. A fala da docente reforça a proposta de ambientação do espaço de formação, pensado justamente para despertar esse tipo de sentimento nas docentes, o de pertencimento e valorização, de modo que, além de fazê-las se sentirem acolhidas, as discussões vivenciadas pudessem inspirar suas práticas no cotidiano escolar.

1º momento: leitura e reflexão sobre o cardápio para mulheres empoderadas.

2º momento: apresentação do questionário docente (entregue no próximo encontro).

3º momento: Estudo do texto “O vaso grego” é uma mulher, de Maiquel Rohrig (2024).

4º momento: diálogo sobre o poema “Vaso grego” (Anexo A), de Alberto Oliveira.

5º momento: atividade oral de reconhecimento e pertencimento.

Por fim, cada docente compartilhou suas narrativas na atividade oral individual, refletindo sobre a pergunta: “Quem você era antes de o mundo dizer o que você deveria ser?”

6º momento: Chá da tarde com mulheres empoderadas.

Terceiro encontro (21/05/2024): a oficina “Um olhar sobre a docência e os letramentos” teve como objetivo reconhecer as identidades docentes e como elas se autorrepresentam no contexto escolar e social.

1º momento: atividade de representação identitária – Quem é você como mulher e professora? Para a realização da atividade, solicitei que as docentes escolhessem uma foto, uma palavra ou frase, e encaminhassem no grupo de *WhatsApp* da pesquisa alguns dias antes do encontro. Assim, no dia da formação, entreguei impressa a foto de cada docente para que a observassem e refletissem sobre as perguntas traçadas para a roda de conversa, bem como sobre o material encaminhado pelas docentes no grupo.

As perguntas norteadoras para o diálogo foram disponibilizadas via *Google Classroom*, como pode ser visualizado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Escutando as histórias de mulheres: vozes de narrativas educacionais e de vida

Como você se apresenta como professora?
Como você se apresenta como mulher?
Como você integra sua identidade de professora com sua identidade de mulher na sala de aula?
Em que medida suas experiências como mulher influenciam sua abordagem pedagógica?
Como você lida com desafios específicos enfrentados por mulheres na profissão docente?
Em que aspectos você percebe que sua identidade de mulher enriquece sua prática docente?
Que conselhos ou <i>insights</i> você gostaria de compartilhar com outras mulheres que estão ingressando na profissão docente?

Fonte: Material empírico da pesquisa.

A partir de perguntas norteadoras, as docentes foram convidadas a mergulhar em suas trajetórias, reconhecendo como suas vivências enquanto mulheres atravessam e moldam suas práticas pedagógicas. Registrei notas em meu diário reflexivo de formação.

2º momento: leitura e reflexão sobre o cardápio de mulheres fortes, persistentes, confiantes, resilientes, sonhadoras e determinadas.

O quadro a seguir, usado na formação, reúne diferentes perfis identitários femininos que evidenciam a pluralidade de ser mulher. Identidades que, juntas, revelam a força e a diversidade do universo feminino.

Quadro 4 - Cardápio identitário

Mulheres	Perfil identitário
Fortes	Empodere-se: você é mais forte do que imagina.
Persistentes	A vida não é fácil para nós, mulheres. Precisamos ter persistência e, acima de tudo, confiança em nós mesmas.
Confiantes	Seja uma mulher que confia em si e ensina outras mulheres a fazer o mesmo.
Resilientes	Mulheres resilientes têm dentro de si um sol que nunca se põe.
Sonhadoras	Seja uma sonhadora, uma mulher que escreve sua vida em palavras e demonstra emoções em sorrisos.
Determinadas	Mulheres determinadas estão sempre um passo à frente do que podemos imaginar, seja pelas

Mulheres	Perfil identitário
	atitudes ou pela força que impõem diante da vida.

Fonte: Material empírico da pesquisa.

A ideia do cardápio foi evidenciar a pluralidade das identidades femininas, mulheres fortes, persistentes, confiantes, resilientes, sonhadoras e determinadas, que, cada uma à sua maneira, revelam as múltiplas formas de existir, resistir e afirmar sua potência no universo feminino.

3º momento: dinâmica “Pegue o que você precisa como mulher e professora” (realizar, brilhar, acreditar, ser dona de mim, sonhar, ter liberdade, conhecer, ter atitude, ser quem eu sou, ser poderosa e me transformar).

4º momento: estudo sobre a linha do tempo do feminismo no Brasil, no período de 1827 a 2023.

5º momento: estudo dos textos “A docência é uma relação” e “Mereço ganhar bem”, de Rohrig (2024).

6º momento: dinâmica do espelho com a frase “Você é uma princesa” e as histórias que eu quero contar.

7º momento: estudo do texto “Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na escola”, de Kleiman (1995).

8º momento: dinâmica de encerramento “O que eu deixo” e “O que eu levo” nessa formação.

9º momento: chá da tarde com mulheres empoderadas.

Quarto encontro (28/05/2024): a oficina “Os perigos de contar histórias únicas” teve como objetivo refletir sobre os perigos de perpetuar no contexto escolar as mesmas histórias de silenciamentos e violência contra a mulher, além de produzir o projeto pedagógico de letramentos com as docentes.

1º momento: reflexão sobre a canção “Pra todas as mulheres” (Anexo B), interpretada por Mariana Nolasco. A escolha dessa música deveu-se ao seu caráter poético e afetivo, configurando-se como uma homenagem à força, à luta e à complexidade da experiência feminina. A proposta foi explorar a letra da canção que é atravessada por uma multiplicidade de significados, ao valorizar a mulher como guerreira, trabalhadora e resiliente, mas, sobretudo, como sujeito empoderado, protagonista de sua própria história e de sua voz. Trabalhar essa canção foi uma forma de celebrar a resistência feminina diante de contextos históricos de opressão, desigualdade e silenciamento, promovendo a ruptura com estereótipos

e a busca pela equidade de gênero. Como salienta Júlia, “Todas as mulheres devem ouvir essa música, compartilharei com o máximo de mulheres que conseguir”. No enunciado docente, observei que o seu discurso constrói duas identidades principais: a coletiva feminina e a enunciativa, a primeira pela oportunidade de viver a experiência e a outra como agente para fortalecer outras mulheres.

2º momento: circuito formativo de professoras com a seguinte atividade: estudo do texto “O perigo de uma história única”, de Adichie (2019).

3º momento: Linha do tempo evidenciou a trajetória das lutas femininas no Brasil, do direito à educação e ao voto (1827-1934) à ampliação de direitos civis e combate à violência de gênero (2010-2023). Esses marcos refletem a resistência e o avanço das mulheres na conquista por igualdade, reconhecimento e participação social.

4º momento: Apresentação em *slides* “As histórias que eu não quero contar” com base nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2021) sobre desigualdades de gênero, raça e classe. O material destacou estatísticas referentes a rendimentos, escolaridade, ocupação, violência contra a mulher e representatividade feminina no ensino superior, revelando os desafios ainda enfrentados pelas mulheres na busca por equidade e reconhecimento.

5º momento: Estudo do texto “Projetos de letramento e formação de professores de língua materna”, de Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

6º momento: Planificação do projeto pedagógico de letramentos.

7º momento: Chá da tarde com mulheres empoderadas.

Registrei as notas referentes aos quatro encontros em meu diário reflexivo de formação, a partir das minhas observações e das discussões ocorridas durante os eventos formativos de letramentos identitários. Esses registros incluem as minhas impressões sobre as discussões dos textos, as impressões docentes, a descrição dos eventos e os ambientes de aprendizagem traçados. As análises interpretativas dos dados gerados nessa fase da pesquisa serão apresentadas, em diálogo com a teoria, no próximo evento.

Compreendi que a narrativa desses encontros constituiu uma forma de aproximar as docentes de um olhar que ultrapassa a noção de identidade como algo fixo, conectando-as às experiências e às singularidades que moldam o modo como nos percebemos e não mais apenas como queremos ser vistas, conforme destacam hooks (2020) e Mello (2020).

A quinta etapa da pesquisa consistiu no desenvolvimento, pelas duas docentes, do projeto de letramentos, realizado entre os dias 30 de outubro e 6, 8, 19 e 22 de novembro de

2024, nos períodos matutino (7h às 11h) e vespertino (13h às 17h), na escola-campo e na Câmara Municipal.

O projeto pedagógico de letramentos das docentes foi planejado durante a quarta oficina e recebeu o título “I Encontro Representatividade Importa! Mulheres que mudaram a sua história”. O projeto articulou diferentes práticas, envolvendo estudantes, docentes e membros da comunidade local. As ações desenvolvidas contemplaram leitura de textos escritos e produção de textos orais, rodas de conversa, palestras e dinâmicas formativas, promovidas na escola e na Câmara Municipal. Em destaque, o cronograma com a planificação do PPL docente:

Quadro 5 - Cronograma – Projeto pedagógico de letramentos agenciado pelas professoras

Data	Atividade	Local	Agentes Sociais	Responsável	Horário	Foco
30/10/2024	Abertura oficial do I Encontro. Roda de conversa – Em busca do autoconhecimento: que força é essa?	Escola-campo	Docentes Estudantes – 5º ano Coordenadoras Pedagógicas Diretora da escola Professora pesquisadora	Docentes	7h às 11h 13h às 17h	Promover na abertura oficial do encontro de letramento uma roda de conversa para explorar o tema empoderamento.
06/11/2024	Roda de conversa “Quebrando barreiras e construindo um futuro igualitário”.	Escola-campo	Docentes Estudantes – 5º ano Coordenadoras Pedagógicas Mulheres do município com representações nas seguintes profissões: farmacêutica, vereadora, professora, empresária, do lar e instrutoras de educação física. Diretora da escola Professora pesquisadora	Docentes	7h às 11h	Fortalecer vínculos entre as crianças, incentivando atitudes que contribuam para a equidade de gênero no cotidiano educacional e societário.
08/11/2024	Relato de experiência “Gênero, empoderamento e meio ambiente”.	Câmara Municipal	Docentes Estudantes – 5º ano Coordenadoras Pedagógicas Comunidade local Secretaria Municipal de Educação.	Docentes	13h às 17h	Refletir sobre gênero, empoderamento e meio ambiente, destacando o papel das mulheres em diferentes locais de atuação.

Data	Atividade	Local	Agentes Sociais	Responsável	Horário	Foco
			Diretora da escola Professora pesquisadora			
19/11/2024	Palestra “De menina do interior à mulher de valor!” Palestra “Conhecendo a história do nome da escola”	Câmara Municipal	Docentes Estudantes – 5º ano Diretora da escola Familiars da professora que foi homenageada com o nome da escola. Coordenadoras Pedagógicas Comunidade local Secretaria Municipal de Educação do município. Professora pesquisadora	Docentes	13h às 17h	Valorizar trajetórias de superação feminina e, ao mesmo tempo, resgatar a história do nome da escola.
22/11/2024	Roda de conversa Quem sou eu?	Escola-campo	Docentes Estudantes – 5º ano Coordenadoras Pedagógicas Diretora da escola Professora pesquisadora	Docentes	7h às 11h 13h às 17h	Refletir sobre a identidade e o senso de pertencimento das crianças, para que expressem suas experiências e percepções.

Fonte: Material empírico da pesquisa

O Quadro 5 evidencia, de forma reflexiva, um percurso formativo em que rodas de conversa e palestras se tornam espaços de diálogo sobre empoderamento, gênero, trajetórias femininas e identidade. Ao reunir estudantes, docentes e comunidade, as atividades não apenas informam, mas provocam olhares críticos, fortalecem vínculos e ampliam a compreensão de si e do outro, reafirmando a escola como lugar de construção coletiva de sentidos e pertencimentos no que tange às discussões sobre o ensino de gênero social no contexto escolar.

No primeiro dia do encontro, 30/10/2024, ocorreu a abertura oficial nas duas turmas do 5º ano ensino fundamental, anos iniciais. Estavam presentes a gestão escolar, as coordenadoras pedagógicas, de acordo com seus respectivos turnos e as duas docentes, que participaram juntas em todos os dias dos demais encontros.

A roda de conversa “Em busca do autoconhecimento: que força é essa?” foi realizada nos períodos matutino e vespertino na escola-campo, com as duas turmas do 5º ano, a pedido das duas docentes, e conduzida pela pesquisadora, com o objetivo de explorar o tema empoderamento.

1º momento: iniciei a atividade com a leitura do texto “A menina que queria ir para a escola” (Anexo C), que narra a trajetória de Malala, nascida em Mingora, apaixonada pelos estudos. Quando o Talibã proibiu meninas de frequentar a escola, Malala defendeu seu direito à educação, inspirou outras meninas e continuou estudando, demonstrando coragem e determinação, apesar de ter sofrido atentado a sua vida.

2º momento: explorei o vídeo “Mulheres Fantásticas, Malala Yousafzai”, atividade que destacou a importância da educação e o poder transformador do conhecimento. Para estimular o diálogo com a turma, fixei a capa do livro de Malala no quadro e registrei a frase da jovem paquistanesa: “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a única solução. Educar em primeiro lugar!” Em seguida, conversei sobre a realidade discente frente a sua liberdade e o poder de transformação da educação.

3º momento: apresentei o conceito de empoderamento, retomando as narrativas discentes sobre a vida de Malala. Nessa etapa, comentei que a jovem gostava de escrever em seu diário e, para inspirar a turma, realizei a leitura de um texto que relatava o medo de um jovem de falar em público, estabelecendo uma relação com Malala, que superou seu medo e conseguiu expor suas ideias para o mundo escrevendo. Em seguida, as alunas e os alunos foram convidadas e convidados a produzir seus próprios diários, registrando o que haviam aprendido na roda de conversa. Antes da escrita, revisei com a turma os elementos linguísticos e estruturais que compõem o gênero textual, orientando as estudantes e os estudantes sobre sua composição, tendo como objeto de ensino e aprendizagem o texto em questão.

4º momento: realizei a dinâmica “Quebrando Estereótipos: Meninos e Meninas em Liberdade”. A caixa continha diferentes tipos de expressões sobre o assunto: não posso chorar, não posso gritar, brincar de futebol, sentar com as pernas abertas, tenho que ser forte, não posso brincar de boneca, nem de carrinho, não posso ajudar nos afazeres domésticos, dentre outras expressões estereotipadas.

No segundo dia do encontro, 06/11/2024, ocorreu a roda de conversa “Quebrando barreiras e construindo um futuro igualitário”, nas turmas do 5º ano A e B, nos turnos matutino e vespertino.

1º momento: abertura da roda de conversa realizada pelas professoras.

2º momento: apresentação das mulheres empoderadas convidadas para compor a mesa-redonda realizada pelas professoras Lídia e Júlia. Segue uma breve descrição com a apresentação das mulheres, agentes da roda.

Quadro 6 - Composição da mesa-redonda

Papel social	Apresentação
Vereadora	Mulher evangélica da Igreja Assembleia de Deus, diaconisa e defensora dos valores familiares. É mãe de dois filhos e avó de um neto. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Na política, atua como vereadora em Montes Claros de Goiás, encerrando seu primeiro mandato (2020–2024), período em que foi a única mulher na Câmara e presidente da Casa em 2022. Reeleita em 2024 como a vereadora mais votada do município, continua sendo a única mulher a ocupar o cargo na próxima gestão.
Do lar	Estudou até a 2ª série do Ensino Médio. Aos 12 anos, iniciou sua trajetória profissional como doméstica e babá, funções que exerceu por cerca de quatro anos. Entre 2000 e 2008, atuou como secretária em um escritório de advocacia. De 2008 a 2023, dedicou-se integralmente à família, às filhas e ao esposo. Em 2024, ao surgir uma nova oportunidade de trabalho, percebeu que era o momento de retomar sua carreira.
Instrutora de Educação Física 1	Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, com pós-graduação pela FABRAS FAECH em Bases Fisiológicas do Treinamento Personalizado e Nutrição Esportiva. Realizou diversos cursos de aperfeiçoamento profissional nas áreas de Metodologia de Treinamento Otimizado; Resultados, Hipertrofia e Emagrecimento Feminino; Saúde da Mulher na Musculação; Lesões (lombalgia, escolioses, condromalácia, entre outras); Musculação e Treinamento Funcional; Treinamento Funcional Supercore; Módulo de Emagrecimento; HIIT; Motivação na Aprendizagem dos Esportes; Crescimento na Vida Profissional e O Segredo do Sucesso.
Farmacêutica	Farmacêutica, sócia e proprietária da Farma Vida desde 2019. Bacharel em Farmácia pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia, formada em 2016.
Empresária	Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade Anhanguera de Goiânia, é proprietária da loja Rosa Limão há 15 anos. Possui formações em Gestão Empresarial Integrada (Sebrae), Gestão Feminina com Adriana Bezerra, Liderança de Alta Performance (Dale Carnegie), Cooperativismo e Administração Básica. Atualmente, cursa IAS – Generativas na Gestão.
Instrutora de Educação Física 2	Formada em Direito pela Faculdade de Anicuns e em Educação Física pela Faculdade Mauá, atua como <i>personal trainer</i> voltada ao público feminino.
Empreendedora	Formada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil e Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atua na área da educação há 10 anos e há 3 empreende no segmento de moda feminina.
Jornalista	Proprietário do Portal Montsalo.

Fonte: material empírico da pesquisa

O Quadro 6 apresenta a composição da mesa-redonda, evidenciando a diversidade de trajetórias e papéis sociais das/dos agentes sociais. As narrativas revelam diferentes percursos de vida marcados por desafios, conquistas e ressignificações do papel feminino na sociedade. Observei que, apesar das distintas formações e atuações na esfera política, doméstica, empresarial, educacional e esportiva, todas compartilham uma história de superação e busca por reconhecimento em espaços historicamente marcados pela desigualdade de gênero. Com isso, a presença dessas mulheres na Roda de Conversa não apenas amplia as referências de

representatividade para as crianças, mas também fortalece o diálogo sobre empoderamento, pertencimento e valorização das múltiplas formas de ser mulher.

3º momento: as docentes Lídia e Júlia explicaram que cada agente social teria 10 minutos para compartilhar suas experiências de vida, conquistas e desafios na trajetória que as tornou mulheres empoderadas.

4º momento: as estudantes e os estudantes fizeram perguntas às agentes e ao agente social da roda de conversa, como:

- a) Você se considera uma mulher empoderada?
- b) O que a motivou a escolher a sua profissão?
- c) Como se sente ao disputar vagas com homens no mercado de trabalho?
- d) Como é ser uma profissional reconhecida na cidade pelo seu trabalho?
- e) Como concilia família, casa, cuidados pessoais e o empreendedorismo?

5º momento: as docentes e as crianças entregaram certificados de participação (Anexo D) e uma lembrancinha (flores) às convidadas.

6º momento: encerramento com um chá em homenagem às mulheres empoderadas.

No terceiro dia do encontro, 08/11/2024, ocorreu o relato de experiência “Gênero, empoderamento e meio ambiente” na Câmara Municipal no período vespertino, com as duas turmas do 5º ano “A” e “B”. Estavam presentes as duas docentes, as duas coordenadoras pedagógicas, a comunidade local, as funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, o secretário municipal de educação, a diretora da escola e a professora pesquisadora.

1º momento: abertura da roda de conversa pelas professoras.

2º momento: apresentação da palestrante convidada, seguida de uma breve descrição sobre sua trajetória e experiências. O quadro abaixo contém uma apresentação da convidada.

Quadro 7 - Apresentação da palestrante

Papel social	Apresentação
Secretária de Turismo, Meio Ambiente e Ecologia	Membra do comitê de bacias hidrográficas dos afluentes do Vale do Araguaia, em Goiás. Secretária Municipal de Turismo, Meio Ambiente e Ecologia.

Fonte: material empírico da pesquisa.

O Quadro 7 evidencia o papel social de uma mulher na Secretaria de Turismo, Meio Ambiente e Ecologia, ressaltando sua presença em espaços de gestão e decisão. Sua atuação mostra a importância da participação feminina em funções estratégicas ligadas à preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável, representando tanto responsabilidade institucional quanto compromisso profissional, individual e coletivo.

3º momento: relato de experiência com a palestrante, que destacou que a área agrícola é predominantemente masculina e enfatizou o papel da mulher nesse contexto, ressaltando a importância do empoderamento feminino. No relato de experiência, a palestrante apresentou diferentes registros de sua trajetória, como fotos e vídeos, para destacar sua atuação como mulher no contexto do meio ambiente.

A fala da palestrante reforça que o empoderamento feminino não se limita à conquista de espaços, mas abrange a ressignificação de papéis historicamente atribuídos às mulheres, inspirando outras mulheres a reconhecer seu potencial e protagonismo no mercado de trabalho.

No quarto dia do encontro, 19/11/2024, ocorreram as palestras “De menina do interior à mulher de valor!” e “Conhecendo a história do nome da escola”, realizadas na Câmara Municipal no período vespertino, das 13h às 15h. Estiveram presentes as docentes, as turmas do 5º ano “A” e “B”, a diretora da escola, familiares da professora homenageada com o nome da instituição, as coordenadoras pedagógicas, representantes da comunidade local, da Secretaria Municipal de Educação e a professora pesquisadora.

1º momento: abertura da roda de conversa realizada pelas professoras.

2º momento: apresentação da palestrante convidada, seguida de uma breve descrição sobre sua trajetória e experiências. O quadro abaixo mostra uma apresentação da convidada.

Quadro 8 - Apresentação da palestrante

Papel social	Apresentação
Professora de História Gerente administrativa Diretora executiva Mentora, palestrante e CEO	Tem bacharelado em Contabilidade pela UNIFAJ – Faculdade de Jussara (2000-2004). Pós-graduação nas seguintes áreas: Auditoria e Perícia pela UNI ANHANGUERA (2006-2007), Gestão de Negócios, Controladoria e Finanças Corporativas pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação – IPOG-GO (2011-2013).

Fonte: material empírico da pesquisa.

Os dados revelam o percurso da palestrante e evidenciam a construção de uma sólida trajetória acadêmica, marcada por dedicação e um compromisso contínuo com o aperfeiçoamento profissional. Suas pós-graduações ampliaram sua capacidade de análise, visão estratégica e integrada entre as áreas de formação.

3º momento: a convidada iniciou contextualizando sua trajetória até alcançar a carreira como mulher empreendedora. Destacou a importância de não transferir ao outro os próprios sonhos, relatando que, desde muito jovem, precisou assumir responsabilidades, mas sempre alimentou o desejo de se tornar uma mulher independente e empreendedora. Compartilhou também experiências de desigualdade de gênero, mencionando que recebia

salários menores do que os homens, mesmo desempenhando as mesmas funções. A afirmação “*Eu era uma menina que o pai não amava*” marcou profundamente o público, por revelar a dimensão afetiva e de superação presente em sua história.

Na parte da palestra “Conhecendo a história do nome da escola”, a palestrante contou que a professora homenageada com o nome da escola era uma mulher autêntica e de grande valor, que construiu uma carreira sólida no magistério e se aposentou aos 53 anos. Utilizava poemas e músicas em sala de aula, práticas que expressavam sensibilidade e criatividade em seu fazer pedagógico. No final, relatou que a mulher era a sua avó.

4º momento: a palestrante entregou às duas docentes um livro que contava a história da mulher homenageada com o nome da escola.

5º momento: visita à escola-campo (familiares) para lembrar e contar as histórias da professora e mulher homenageada no PPL.

As atividades propostas revelaram uma articulação entre teoria e prática, ação e formação, por meio de ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. A proposta buscou compreender o que é um projeto pedagógico de letramentos e como ele se constitui, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos às docentes em formação para a transposição dos conteúdos, com base em uma concepção de linguagem que emerge de processos de interação dialógicos. As temáticas abordadas, como o empoderamento feminino, o meio ambiente e a valorização da história das mulheres da comunidade, alinharam-se aos objetivos dos letramentos críticos, com discussões significativas. Ao envolver docentes, estudantes, famílias, representantes de instituições e professoras pesquisadoras, o projeto fortaleceu a interlocução entre escola, território e saberes plurais, promovendo uma educação dialógica, participativa e transformadora.

Para conhecer o documento da pesquisa *A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar*, agenciada pelas docentes na unidade educacional, acesse o *Instagram*¹⁹.

¹⁹ Essa conta no *Instagram* foi criada pela pesquisadora para publicar o documentário a pedido da escola.

Figura 2 - Documentário da Pesquisa de Doutorado



Fonte: @escrevi_vivencias_femininasufg

O documentário apresenta uma análise sensível e crítica sobre os atravessamentos de gênero nos espaços escolares. Com duração de 36 minutos e 56 segundos, a obra dialoga com práticas de letramentos identitários e destaca os processos de empoderamento docente e discente no que tange à desconstrução de estereótipos e discursos patriarcais. Publicado no perfil do Instagram @escrevi_vivencias_femininasufg, o documentário mobiliza narrativas visuais e discursivas como estratégia de pesquisa e intervenção pedagógica, contribuindo significativamente para os estudos de identidade, letramentos e gênero na educação básica.

A seguir, apresento um retrato das duas professoras, destacando o entrelaçamento das histórias que narram e os sentidos que delas emergem. Nesses relatos, a língua não apenas nomeia os lugares sociais que elas ocupam, mas também os amplia e transforma, convertendo a narrativa em um campo vivo de produção de sentidos e de criação de outras possibilidades de existir.

2.3 As agentes sociais da pesquisa: as professoras

Nas histórias, a língua ocupa papel de destaque, definindo-se como elemento determinante para a delimitação dos lugares sociais ocupados pelos participantes. Mas é, também, elemento através do qual as mudanças são empreendidas (Kleiman; Assis, 2016, p. 232).

O trabalho com as questões da língua evidencia o poder da linguagem como instrumento de construção e transformação social. Ao afirmar que a língua define os lugares sociais, a autora reconhece que o modo como falamos e somos compreendidos está intimamente ligado às relações de poder e às posições que ocupamos na sociedade. Assim, a língua não apenas reflete estruturas sociais existentes, mas pode igualmente servir como meio de reconfigurá-las, abrindo espaço para novas formas de representação e identidade, por meio das quais as docentes podem tanto reproduzir quanto ressignificar as estruturas sociais.

De acordo com Fairclough (2016), a forma como as pessoas falam ou escrevem ou leem é determinada socialmente e produz efeitos na sociedade. Por isso, a pesquisa contou com a participação de duas professoras da rede municipal de educação que atuam em uma escola situada na região centro-oeste do estado de Goiás, de modo a compreender sua produção de saberes identitários, a partir das práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Os critérios de seleção das duas docentes deram-se devido à atuação delas na educação básica, especificamente em turmas de 5º ano e no contexto das aulas de Língua Portuguesa, com vistas a considerar a compreensão de suas práticas no contexto escolar. A seleção delas baseou-se em critérios específicos: ter duas docentes que atuam no 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais (nos turnos matutino e vespertino) e demonstrar interesse em participar da pesquisa. Ressalto que eu não mantinha contato prévio com nenhuma das docentes selecionadas; o meu conhecimento se restringia ao secretário municipal, à coordenadora do núcleo pedagógico do município, ao gestor e à coordenadora pedagógica da escola.

Durante o processo de geração de dados nas etapas de observação de aulas de Língua Portuguesa, oficinas formativas e projeto pedagógico de letramentos, participaram aproximadamente 47 (quarenta e sete) alunas e alunos, menores de 18 anos, com autorização dos pais, que assinaram o TCLE (Anexo E) e o TALE (Anexo F), sendo instruídos sobre o conteúdo desta pesquisa, bem como sobre as diretrizes que a orientam.

No Quadro 9, segue a caracterização das professoras/agentes sociais da pesquisa. As duas docentes que integraram a pesquisa estão na faixa etária entre 25 e 55 anos, são professoras de Língua Portuguesa e atuam na educação básica há algum tempo.

Quadro 9 – Professoras da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Lídia	✓ Graduada em História e Pedagogia.	Educação Básica – 22 anos

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
	Especialista em Psicopedagogia.	
Júlia	Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e em Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado.	Educação Básica – 9 anos

Fonte: Material empírico da pesquisa.

O quadro apresenta o perfil de duas profissionais da educação, Lídia e Júlia, revelando trajetórias formativas e experiências que contribuíram de maneira distinta, conforme as áreas de formação e atuação de cada uma.

É por meio dessas descrições de múltiplos modos de ver e conhecer histórias plurais, nos quais as vozes ganham densidade e produzem conhecimentos compartilhados, que apresento na próxima seção as vozes a serem geradas nos questionários das docentes.

2.4 Vozeando e narrando as experiências no campo de pesquisa: os dados e os parâmetros de análise

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza [...] falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido (Souza, 2007, p. 69).

Ao afirmar que a pesquisa com histórias de vida cria espaços para que as pessoas falem, ouçam, leiam e escrevam sobre suas próprias experiências formadoras, o autor reforça a centralidade da voz e da narrativa no processo investigativo. “Vozeando”, portanto, significa reconhecer e legitimar essas falas que emergem do vivido; “narrando” implica transformar essas experiências em material discursivo capaz de revelar sentidos, aprendizagens e identidades. Dessa forma, os dados e os parâmetros de análise adotados se alinham à perspectiva de que a formação se constrói na reflexão sobre o percurso e que a narrativa é um instrumento fundamental para descortinar as dimensões subjetivas, sociais e profissionais presentes no campo de pesquisa.

A pesquisa narra e vozeia os saberes de ordem teórica e empírica que emergem durante a composição dos eventos de letramentos e a geração de dados. O objeto teórico abrange os estudos sobre letramentos e identidades, sustentados pela ADC e pela LSF. Já o objeto empírico é constituído pela transcrição das gravações das aulas de Língua Portuguesa,

das oficinas pedagógicas, do projeto pedagógico e dos questionários docentes, bem como pela análise das transcrições das interações destas etapas.

Assim, a análise considera a transcrição das gravações, notas dos diários formativos docentes e questionários das duas docentes. Conforme afirma Paiva (2024), o questionário é um instrumento de pesquisa composto por perguntas apresentadas em papel ou em meio digital, destinadas a serem respondidas individualmente. O quadro a seguir demonstra o planejamento das questões:

Quadro 10 - Questões formuladas no questionário aplicado às professoras da pesquisa

QUESTÕES
1. Escolha um nome/pseudônimo para ser chamada na pesquisa.
2. Formação acadêmica.
3. Há quanto tempo você trabalha na Educação?
4. Em sua opinião, quais são os fatores que podem influenciar a escolha e a implementação de um projeto de letramento em sala de aula?
5. De que modo a elaboração de projetos pedagógicos de letramento pode contribuir para a manifestação de sua identidade profissional?
6. Em sua prática pedagógica, é necessário envolver outros professores de outras disciplinas em um projeto? Em caso afirmativo, comente sobre como você faz e como podem contribuir com o planejamento da ação?
7. Como você faz a seleção dos conteúdos a serem ensinados no projeto?
8. Fale um pouco sobre como você explora a questão do tema em um projeto.
9. Quando você desenvolve um projeto, qual é o tempo de duração previsto?
10. Como você organiza a participação individual e coletiva dos estudantes no projeto?
11. Como você desenvolve as questões de leitura e de escrita no projeto de letramento?
12. Quando você desenvolve um projeto, que nomes/adjetivações você já dá a ele (por exemplo, “projeto de ensino”)? Cite os nomes que você já usou nos projetos desenvolvidos por você ao longo de sua atuação docente:
13. Existe algum produto final? Dê alguns exemplos a partir de suas experiências.
14. Agora relate como docente a contribuição de algumas de suas experiências com projetos, destacando as transformações em relação aos estudantes e à sociedade?
15. Descreva quais são suas perspectivas para essa oficina de produção de projetos pedagógicos de letramentos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Com as respostas das professoras geradas pelo questionário, disponibilizado no *Google Forms* no dia 15 de maio de 2024 e entregue pelas docentes no dia 21 de maio de 2024, foi possível identificar as particularidades sobre o trabalho com projetos, desde a seleção dos conteúdos até as práticas desenvolvidas por elas na escola. Os dados serviram como suporte para o planejamento do projeto pedagógico de letramentos, orientações ocorridas na quinta etapa.

Após a seleção dos dados por amostragem, foram definidos parâmetros específicos de análise para cada instrumento. Conforme descrito a seguir, cada instrumento foi analisado à luz desses critérios.

Quadro 11 - Parâmetros de análise por instrumento

INSTRUMENTOS	PARÂMETROS
Questionário docente	Planejamento e organização do projeto pedagógico de letramentos.
	Identidade docente.
Observações de aulas	Articulação dos textos orais e escritos.
	Objetos de ensino e aprendizagem das questões relacionadas ao gênero social.
Oficinas pedagógicas de letramentos	Concepção de letramentos.
	Identidade feminina docente.
Projeto Pedagógico de Letramentos	Concepção de letramentos.
	Representação das identidades femininas no PPL.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O quadro sintetiza os parâmetros de análise mobilizados na pesquisa para cada instrumento, evidenciando informações que vão desde o planejamento do projeto até a articulação entre textos orais e escritos, as concepções de letramentos, os objetos de ensino relacionados ao gênero social e as representações da identidade docente, especialmente a feminina, no PPL.

Para compreender as dinâmicas que atravessam as práticas de letramentos investigadas, é essencial situar o contexto que sustenta a pesquisa. A escola-campo, onde se concretizam as interações, narrativas e experiências docentes, constitui o cenário de produção e interpretação dos dados.

2.5 O contexto da escrivência: a escola-campo

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão também. Tudo o que a gente puder nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente (Freire, 2011, p. 81).

A epígrafe usada é a mesma contida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo, por reforçar o engajamento coletivo na construção de uma escola verdadeiramente democrática e libertadora. Engajar-se é reconhecer os diferentes sujeitos que participam das ações na escola, desde os gestores, as famílias, os docentes, os discentes, as equipes administrativas e de serviços gerais até a comunidade local.

Meu primeiro contato com a escola-campo ocorreu em 2023, quando atuei como Articuladora Regional do Programa AlfaMais Goiás, pela Secretaria Regional de Educação em Jussara – Goiás. O programa promovia formações e acompanhamento das ações no

município, que se tornou o *locus* da pesquisa. Nesse período, por meio do contato com a Secretaria Municipal de Educação, com a Articuladora Municipal do programa e com as escolas municipais, percebi o interesse do município em ampliar os saberes docentes e discentes, o que contribuiu significativamente para sua escolha como campo da pesquisa.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, foi necessário compreender o funcionamento da instituição, a proposta de formação continuada e pedagógica, bem como os projetos planejados pela escola.

De acordo com o PPP (2024), a proposta para o ensino fundamental deve priorizar na escola:

[...] os princípios da qualidade e da equidade, ou seja, uma educação aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas ideias; para conviver com as diferenças e respeitá-las, educando com autonomia, eficácia e eficiência com foco no sucesso escolar do estudante, propiciando ao educando a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, ético e participativo (Montes Claros de Goiás, 2024, p. 8).

Conforme a citação, a escola contempla princípios que fortalecem as práticas de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental, estando aberta a novas experiências e descobertas, tomando as alunas e os alunos como o centro desse processo de autonomia e liberdade em meio às múltiplas diferenças.

A instituição fundamenta sua proposta pedagógica nos princípios da educação libertadora e democrática, com a atuação das professoras e dos professores pautada em processos críticos e reflexivos, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). De acordo com o PPP (Montes Claros de Goiás, 2024, p. 10), ser crítico como educador é considerar que “[...] a criança, o jovem: pensa, vive, tem hipóteses sobre o projeto do conhecimento e, portanto, o educador deverá saber ouvi-lo, observá-lo, assim como conhecer o objetivo do conhecimento e propor uma metodologia compatível com aquilo que o aluno já tem, de forma que este possa avançar”. Dessa forma, a noção docente defendida no documento envolve, além dos saberes teórico-práticos, a atuação sobre os princípios de flexibilidade e conhecimento das alunas e dos alunos, bem como metodologias de ensino de acordo com as reais necessidades de aprendizagem dos discentes.

Quanto à proposta de formação continuada, o documento destaca a necessidade de promover cursos de aperfeiçoamento para melhoria das atividades técnico-pedagógicas. Outro aspecto também analisado no documento são os princípios metodológicos e os projetos

planejados pela escola-campo que seriam realizados no ano de 2024, com proposições que se voltam para o desenvolvimento de:

- a) atividades que envolvam a família no processo de ensino e aprendizagem das alunas e dos alunos;
- b) atividades em grupos visando à socialização;
- c) leitura, com diversas atividades, incluindo as dirigidas às alunas e aos alunos não alfabetizados.

A investigação destaca o olhar da instituição de ensino sobre ações que envolvem diferentes agentes sociais e práticas de ensino. O desenvolvimento do projeto atendeu ao cronograma de projetos da escola, conforme pode ser visto na figura:

Figura 3 - Ações/Estratégias da escola-campo para ampliar os saberes discentes

NOVEMBRO
❖ Projeto Recreio Legal quinzenal – realizado quinzenalmente com som e música, tempo estimado de 25 minutos o período de recreio.
❖ Projeto de Leitura/Contação de história;
❖ Recreio legal
❖ Dia 17: Dia da Bandeira
❖ Culminância de vivências do Alfa Mais.

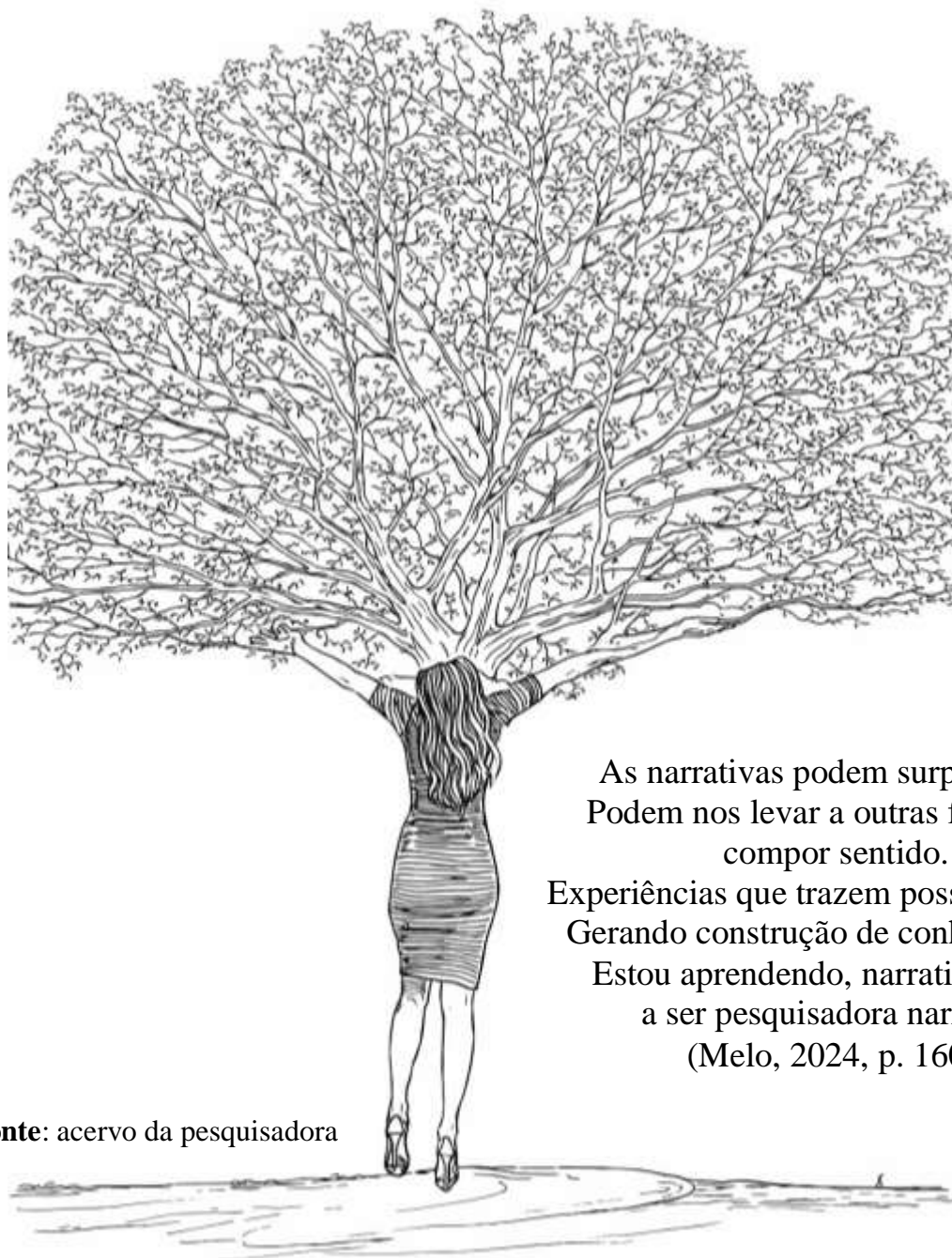
Fonte: PPP (2024, p. 28).

O conhecimento da proposta educacional sinalizou caminhos já percorridos pela escola, envolvendo o trabalho com projetos e metodologias que viabilizam a participação da comunidade e da família nas ações da escola, bem como saberes considerados no planejamento e no desenvolvimento do projeto pedagógico de letramentos.

Saliento ainda que o evento VI reúne reflexões que articulam identidades docentes, práticas pedagógicas e processos de formação. Por meio dos temas propostos, como os impactos dos projetos pedagógicos de letramentos na constituição identitária das professoras, o papel dos letramentos no empoderamento feminino e a autorrepresentação docente no ensino de Língua Portuguesa compreende como as experiências narradas e vividas no cotidiano escolar moldam modos de ser, ensinar e significar a identidade profissional docente.



III EVENTO
NARRATIVAS EM REDE:
O AGIR PELO DISCURSO



As narrativas podem surpreender!
Podem nos levar a outras formas de
compôr sentido.
Experiências que trazem possibilidades...
Gerando construção de conhecimento!
Estou aprendendo, narrativamente,
a ser pesquisadora narrativa
(Melo, 2024, p. 160).

Fonte: acervo da pesquisadora

Neste terceiro evento, o percurso se amplia: da travessia individual na cidade de Jussara, estado de Goiás, ao contato com novos discursos, enunciados e narrativas.

Nesse percurso, no qual o tema sobre identidade feminina é o que move o meu caminhar teórico, associo os galhos da representação dessa árvore aos da entrada do município onde moro, Jussara, estado de Goiás, devido à minha vontade de renovar e compartilhar saberes e descobertas. Os meus braços se entrelaçam a outros, compondo um movimento de pertencimento e possíveis descobertas incríveis. A representação dessa mulher se conecta a mim, ao revelar intersecções identitárias que dão vida às minhas experiências e alimentam o meu desejo por novos conhecimentos.

As narrativas, como lembra Melo (2024), têm o poder de surpreender e conduzir a outros caminhos para compor sentidos. Nesse sentido, cada trajetória vivida e cada experiência compartilhada torna-se um espaço de possibilidades, em que o aprender se transforma em modo de ser e me constitui como professora de Língua Portuguesa na área dos estudos sobre ensino de gêneros sociais na educação básica.

Os galhos que se entrelaçam e as folhas que brotam simbolizam não apenas a construção coletiva de saberes, mas também o contínuo processo de formação identitária e profissional docente, marcado pela reflexão, pela experiência e pelo empoderamento feminino.

Esses galhos também representam a ligação com a escola e os saberes científicos, na qual recupero vozes de diferentes pesquisadoras e pesquisadores, como forma de entrelaçá-los. Esse entrelaçamento se dá no relato das experiências e dos saberes que revelam novos modos de pensar o ensinar e o aprender, e de compreender o lugar do sujeito, especialmente da mulher, nos percursos da vida, do conhecimento e do empoderamento.

O entrelaçamento dos galhos com as folhas revela o movimento vivo de (re)construção da identidade feminina, um brotar que se afirma nas brechas da árvore e floresce no encontro entre a palavra e as experiências docentes. Sentir e pensar se entrelaçam como raízes que se tocam sob a terra, fazendo emergir a voz da mulher/pesquisadora, que antes ecoava em silêncios. Agora, essa voz se inscreve, se reconhece e se refaz na própria história, como nos inspira hooks (2017).

O III Evento convida a percorrer o caminho que vai da experiência ao conceito, do cotidiano à teoria. É também um chamado a fundamentar o pensamento e a explorar, nas dimensões sociais e identitárias, novos modos de compreender as questões de gênero e de reconhecer a contribuição que a ADC e a LSF oferecem ao ensino.

Admito que as palavras tenham histórias, ou, talvez, que elas próprias façam histórias. Seguem percursos, traçam caminhos, abrem trajetórias distintas por onde o sentido se renova e o dizer da palavra ganha vida.

3.1 Entre o falar e o agir: a força linguística do discurso na perspectiva social

Enxergar os dois lados de uma questão, estar aberto para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante
(hooks, 2020, p. 33).

Nesse evento de letramentos, destaco a necessidade de refletir sobre a “teoria da ADC”, por envolver descobertas ligadas a “quem”, “o quê”, “onde”, “quando” e “como” o discurso se manifesta por meio da linguagem em diferentes práticas discursivas. Para Fairclough (2016), a linguagem é uma forma de ação social que pode contribuir para mudar ou reproduzir as relações sociais, inclusive as relações de poder. Enxergar os fundamentos dessa teoria significa focalizar as relações dialéticas entre momentos discursivos (evidências) e as redes de práticas sociais²⁰ (letramentos), ou seja, a vida real. O diálogo versa acerca das leituras realizadas sobre a ADC, com relação ao papel reflexivo que a própria ciência conduz, relacionando-a às minhas experiências com o tema. Por isso, ao longo da tese, apresento os posicionamentos assumidos em relação aos aspectos linguísticos do discurso.

A ADC utiliza o conceito de discurso como prática social para investigar contextos específicos, como a representação das identidades femininas no contexto escolar. Dessa forma, trago como elemento de discussão a formação identitária docente, ancorada na vertente crítica proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (1992a, 1992b, 2016), Foucault (1985, 2011, 2014), Magalhães (2000, 2006), Perrot (2022), Ramalho e Resende (2011, 2022), cujas abordagens teóricas se fundamentam na relação entre linguagem, sociedade e discurso.

A busca pelo conhecimento sobre a vertente teórico-metodológica surgiu do desejo de adotar uma postura crítica em relação ao trabalho investigativo realizado, bem como da minha atuação como docente na educação básica e no ensino superior. Como mencionei

²⁰ O conceito de ‘práticas sociais’ foi concebido com base no materialismo histórico-geográfico, de Harvey (1996).

anteriormente, minhas narrativas enquanto mulher emergem de contextos dogmáticos e patriarcais. Para tomar consciência disso e romper com as “caixinhas” que reproduzem discursos de poder, submissões e opressões, é necessário que eu assumo minha trajetória e tenha plena consciência de quem sou. Felizmente, tive professoras e professores que me ensinaram a reconhecer os preconceitos do patriarcado e desafiá-los. Assim, meu desejo é escrever de forma crítica e analítica, desafiando a cultura dominante. Espero que, com isso, docentes possam refletir sobre a permanência (ou não) de determinadas culturas entre as classes e os gêneros, começando a enxergar a sala de aula como um espaço de integralidade e valorização da educação como prática de liberdade.

É curioso observar que essa alteridade tem implicações profundas, gerando desconfortos e dissabores tanto pessoais quanto profissionais. Exemplos disso são as observações do tipo: *ela está mudando para pior, agora ficou bruta, é uma bruxa, se acha, ficou metida só porque estudou e acha que é melhor*. De fato, esse é um jogo de poder voltado para as mulheres. Como aponta Perrot (2022), a mudança exige persistência e cautela, pois os espaços e lugares predeterminados pela sociedade funcionam como prisões e cárceres que limitam a liberdade. As mulheres que desafiam essas regras passam a ser vistas como subversivas. Confesso que essa subversão me encanta e me fortalece!

Embora as visões da sociedade ainda pareçam automáticas e fiéis às regras estabelecidas, optei por questioná-las e não aceitar cegamente os interesses explícitos de uma parte favorecida da sociedade, desafiando os discursos consolidados sobre a identidade feminina e aqueles que ainda estão por vir.

A associação entre as evidências, os fatos e o problema é uma questão que me ajuda a validar e transformar histórias reais e teóricas. Essas histórias, contrastadas umas com as outras, contribuem para inspirar e transformar vidas, suscitando novas ideias, pensamentos, rupturas, libertação, inspiração, saberes e identidades. Elas formam um conjunto de composições linguísticas que permeiam a discussão sobre o agir pelo e no discurso.

O agir pelo discurso, nesse contexto, implica refletir sobre as narrativas entrelaçadas, guiadas pelas histórias de mulheres e pesquisadoras que dedicam sua atenção aos estudos do discurso e da sociedade em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas narrativas investigam como as relações de poder que subjagam as mulheres são disseminadas e sustentadas. Dentro dessa dinâmica, ao nos ancorarmos na ADC, o objetivo é discutir como as ordens discursivas relacionadas às mulheres são representadas, contando e recontando as histórias das identidades femininas a partir dos olhares de mulheres que não são apenas pesquisadoras, mas também vivenciam práticas opressoras.

Silva (2014) destaca que, no Brasil, as pesquisas em ADC tiveram como pioneira Izabel Magalhães, na Universidade de Brasília (UnB), em 1993. Magalhães (2000) atribuiu ao discurso uma perspectiva sociocultural e histórica, alinhando-se à epistemologia presente nos estudos de Fairclough (2016), Resende e Ramalho (2022) e Wodak e Meyer (2003). O linguista argumenta que a ADC tem um caráter intervencionista, contribuindo para ações emancipadoras e libertadoras no campo das relações sociais e identitárias.

Nesse sentido, ao longo da escrita da tese, demarco não apenas as minhas identidades, mas também as de tantas outras mulheres, como uma forma de interagir e assumir posições identitárias com as interlocutoras e os interlocutores da pesquisa. A decisão de incorporar e evidenciar os discursos das mulheres como referenciais teóricos surge da necessidade de romper com as referências genéricas que limitam o conceito de gênero (predominantemente masculino) e o discurso tradicional, frequentemente suprimindo as posições identitárias.

Para compor os posicionamentos traçados, destaco as diferentes perspectivas da ADC presentes nessa seção, correlacionando-as ao conhecimento, entendido como algo tecido em rede. A escolha da teoria dos Estudos de Discurso Crítico (*Critical Discourse Studies*) foi motivada pelo seu caráter transdisciplinar e pela articulação teórico-metodológica com outras áreas do saber, além da “construção discursiva dos acontecimentos, das relações sociais e do próprio sujeito, a partir de análises dos aspectos linguísticos e do processo comunicativo em tempos e lugares específicos” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 102). Tais justificativas das autoras e dos autores favorecem interpretações sobre o papel do discurso na manutenção ou no fortalecimento de ordens sociais, como a questão da identidade feminina, incorporando valores, opiniões e ideologias nas práticas e nos usos sociais da linguagem no campo escolar.

Nesse movimento, a linguagem é vista “como parte irredutível da vida social, o que pressupõe uma relação interna e dialética entre língua, linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa” (Ramalho; Resende, 2011, p. 27). Para as duas pesquisadoras da UnB, a linguagem não se manifesta apenas no nível semiótico, mas também no modo como os agentes sociais a utilizam. Assim, durante as etapas da pesquisa, como a observação e as oficinas formativas para as docentes, o foco não foi o texto isolado, mas o reconhecimento das estruturas presentes no uso da linguagem. Como ressalta Fairclough (2016), os textos são considerados unidades ou manifestações do discurso. E como o discurso está imerso em toda a sociedade, as práticas sociais e os eventos são engajados e permeados por múltiplos significados e construções, situados na realidade do sujeito.

Nesse caso, o discurso é entendido como parte integrante de toda prática social, abrangendo tanto a dimensão discursiva (as formas de realização da linguagem) quanto a

dimensão não discursiva (as crenças particulares e as relações entre sujeitos sociais). Como apontam Wodak e Meyer (2003, p. 31), o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser utilizada como uma ferramenta para desafiar o poder. A esse respeito,

[...] o poder tem afinidade com as relações de diferença e, acima de tudo, com os efeitos das diferenças nas estruturas sociais. A unidade constante da linguagem e de outras questões sociais garante que a linguagem esteja entrelaçada com o poder social de várias maneiras: a linguagem classifica o poder, expressa o poder, está envolvida onde há um desafio ao poder ou uma maneira contenciosa de alcançá-lo. O poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, alterar as distribuições de poder de curto e longo prazo.

Feitas essas considerações, Wodak e Meyer (2003) destacam que são raras as formas linguísticas que, em algum momento, não se veem obrigadas a servir à expressão do poder por meio de um texto. A língua, portanto, configura-se como um meio sutilmente articulado para as diferenças de poder presentes nas estruturas sociais hierárquicas, manifestando-se nas expressões de manipulação do poder, que se traduzem nas formas gramaticais presentes no texto. Nesse contexto, o discurso se torna um espaço de articulação e exercício de poder, o que exige experiências críticas contra as “práticas de legitimação” (Butler, 2024, p. 22).

Desvelar situações assimétricas de poder legitimadas pelos “discursos hegemônicos” ou “ordens de discurso hegemônicas” é apresentar evidências por meio de vozes historicamente situadas, que promovem mudanças e recontam novas histórias, como apontam Resende e Ramalho (2022). Para as pesquisadoras, na ADC, o poder é temporário, passível de mudança e superação. O poder na hegemonia é instável, favorecendo representações ideológicas desiguais. Logo, “a luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de instaurar e manter a hegemonia. Quanto mais o abuso de poder for instaurado e mantido por meio de significados discursivos, mais evidente será o jogo ideológico” (Resende; Ramalho, 2022, p. 24). Na teoria elaborada por Batista Júnior, Sato e Melo (2018), o poder é estabelecido na prática social por meio da interação entre os sujeitos, configurando-se nas relações de forças.

Conforme Resende e Ramalho (2022), as diversas práticas estabelecidas na estrutura social aprisionam os sujeitos, criando contextos de opressão, manipulação e persuasão que mantêm a ordem discursiva institucionalizada e opressora. Essa percepção também está presente no pensamento de Ottoni e Lima (2014, p. 103), que afirmam: “[...] como consequência do poder gerador de saber que os discursos exercem, os conflitos de interesse entre os diversos grupos sociais se projetam também sobre a ordem discursiva”.

Para as autoras, essa regulação converte as práticas discursivas na produção, recepção e circulação dos discursos, estabelecendo relações de dominação e subordinação entre diferentes grupos, gêneros e classes sociais. Desse modo, o discurso não apenas expressa os conflitos e as estruturas de dominação, mas também se constitui como instrumento e campo de disputa; é uma forma de poder que as pessoas buscam compreender e dominar. Assim, o discurso é visto como uma forma de ação, na qual docentes atuam em sua própria realidade, interagindo por meio de práticas discursivas que se relacionam a diferentes tempos, espaços e saberes vivenciados em sociedade.

Ressalto ainda que a sociedade, por meio das instituições, exerce um papel regulador, fazendo uso abusivo do poder para domesticar os sujeitos por meio de vigilância e punição. Isso está intimamente ligado ao poder estatal e às práticas sociais, que moldam comportamentos, ações e discursos de interesse da classe dominante, como destaca Foucault (2014). Sob essa perspectiva, práticas sociais consistem na articulação de variados elementos vinculados a diferentes esferas da vida social. A sala de aula, por exemplo, configura-se como uma dessas práticas sociais, lugar de legitimar ou não as estruturas de poder.

Na visão de Irineu *et al.* (2020), a classe dominante luta para manter a hierarquia e impor a dominação, com o objetivo de produzir e se reproduzir para exercer controle sobre as pessoas que não detêm o poder. Nesse contexto, Foucault (1985) discute a questão da docilidade do corpo, associando essa docilidade do corpo às “instituições de sequestro”, nas quais as ordens discursivas produzidas aprisionam discentes, docentes, a escola e a sociedade. A ação sobre os corpos, nesse contexto, não se dá mais de forma violenta, mas de maneira dócil, com efeitos morais, padrões dominantes e disciplinares. Os métodos são controlados por dimensões sociais, políticas e econômicas. Na visão foucaultiana, o poder de disciplinar na escola não é o de instruir, mas o de instrumentalizar a domesticação das estudantes e dos estudantes.




Na narrativa sobre a ADC, considero, para fins de análise textual, a base teórica inglesa, orientada e fundamentada por Norman Fairclough. Em 1989, ele publicou sua primeira obra, *Language and power*, que aborda questões sobre o discurso, sua relação dialética com as práticas sociais, o poder e a mudança social. Em 1992, em sua segunda obra, *Discourse and social change*, Fairclough apresenta um método de análise de discurso capaz de sustentar a mudança linguística como uma ferramenta para o estudo da mudança social. Nela, articula teóricos da Sociologia e da Filosofia com os da Linguística, com o objetivo de “[...] reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político

relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico adequado para uso na pesquisa social científica e, especificamente, no estudo da mudança social” (1992b, p. 93).

A proposta, ao longo desta tese, é oferecer respostas que justifiquem o uso dessa teoria em relação às questões de gênero, explorando a origem e as razões dos processos materiais que envolvem práticas discursivas identificacionais e relações de poder no contexto escolar materializadas nas práticas sociais e nos eventos desenvolvidos com as docentes.

Nesse reconto, a ADC é concebida como uma ciência social da linguagem, o que implica afirmar que a linguagem é parte integrante da estrutura social, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 12 - Linguagem como momento da vida social

Nível do social		Níveis de linguagem
Estrutura social		Sistema semiótico
Práticas sociais		Ordens do discurso
Eventos sociais		Textos

Fonte: Fairclough (2016, p. 220).

De acordo com a visão de Fairclough (2016), a linguagem é entendida como um sistema semiótico que mantém estruturas simultâneas e transformações, ou seja, a linguagem reflete traços de outros estratos, com efeitos nas práticas e nos eventos sociais. Nesse sentido, o objeto de estudo da ADC não é a linguagem enquanto estrutura (sistema semiótico), nem o evento enquanto texto, mas sim a linguagem como prática social, na qual as análises discursivas privilegiam os espaços das ordens discursivas como geradores de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem na vida social, profissional e formativa. Resende e Ramalho (2022) afirmam que as análises discursivas críticas, ao interagir com os níveis de linguagem, sistema semiótico, discursos e textos, ocorrem em virtude das ‘ordens do discurso’, seja no âmbito escolar ou no societário, oferecendo suporte científico para problemas sociais relacionados ao poder, à justiça e, por que não dizer, às questões de gênero.

A esse respeito, Fairclough (2016) aponta que a ADC se baseia nos problemas, é uma ciência social crítica que lança luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam em formas particulares da vida social, como estereótipos de gênero, práticas sexistas, corporificação, docilidade, subordinação, silenciamento ou resistência, como destaca Butler (2023). O autor também idealiza a vertente Dialético-Relacional, pela definição de discurso relacionada ao conceito de ordem do discurso, de Foucault (1996). O conceito foucaultiano de ‘ordem do

discurso' refere-se à articulação entre as práticas discursivas. Para ele, os discursos são regulados por sistemas de controle e poder.

A prática articula, na visão de Giddens (2002), diversos elementos da vida social, apontando para a relação dialética entre o letramento escolar, as questões identitárias e de gênero. Nesse contexto, assume-se uma visão reflexiva para articular e rearticular as práticas sociais, com princípios de reflexividade que envolvem o 'eu' e o 'outro'. Sob essa perspectiva, a ideia é investigar como as professoras, agentes sociais da pesquisa, posicionam-se nessas práticas sociais, ou seja, nos eventos de letramento, verificando até que ponto elas reproduzem ou contestam as ordens do discurso tanto societário quanto institucional. É oportuno considerar ainda que “[...] o conceito de reflexividade propicia a noção de ‘identidades híbridas’, pois as pessoas desempenham diversos papéis à medida que são capazes de refletir sobre suas posições; portanto, não há uma identidade social única, como ocorre com a representação da figura feminina” (Dias, 2007, p. 126). Assim, a mulher não é um sujeito estático, mas um ser de travessias e transformações, que se reinscreve nos espaços discursivos e nas experiências que a atravessam.

Como mencionado, a análise crítica é relacional e dialética, pois envolve tanto o momento linguístico quanto as relações de poder que moldam e transformam as práticas discursivas. Vai além de descrições objetivas e envolve uma interpretação crítica do problema social, estabelecendo conexões entre os elementos que compõem a prática social. Acima de tudo, busca empreender redes de lutas e resistência, visando a estabelecer um diálogo contínuo entre discurso e sociedade.

Essa é a maneira como exploro a ADC, sob uma perspectiva problematizadora e engajada, assumindo posições e buscando diálogo com as docentes na escola e na sociedade, em prol do ensino de gênero social na escola e contra as desigualdades. Foucault (1996) caracteriza o poder como presente nas práticas discursivas institucionalizadas, como na escola e na sociedade, sem o uso da força para ‘adestrar’ e ‘fabricar’ pessoas, professoras e professores ou estudantes, mas por meio da necessidade de se ajustarem às questões de poder. Dessa forma, essa discussão contribui para compreender a relação do poder por trás do discurso, sobretudo no que se refere à identidade de gênero nos processos de produção, distribuição e consumo das docentes. Esse ponto reforça o pensamento de Fairclough (2016) e de Foucault (2014), que compartilham uma visão dialética do discurso, refletindo sobre as relações que as pessoas estabelecem entre si e sobre as dinâmicas de poder e fala em contextos distintos.

A perspectiva de ADC que exploro na tese foca a observação e interpretação do fenômeno social destacado, considerando a atuação docente no contexto escolar. Esse enfoque aproxima a realidade observada e agenciada nos processos de geração de dados e análise, sob a ótica do discurso proposta por Fairclough (2016), Halliday (1994) e Magalhães (2000).

Nessa parte, foram apresentados os fundamentos teóricos da ADC. Dentre os princípios dessa abordagem, o foco esteve no poder do discurso em relação à prática social, considerando os seus aspectos dentro dos estudos da linguagem na sociedade. Acredito que a escolha dessa teoria pode impactar as práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar, proporcionando uma compreensão dos discursos velados em relação à identidade de gênero, aos seus significados e às práticas de letramentos no contexto escolar. Essas reflexões são aprofundadas na próxima seção.

3.2 A Análise de Discurso Crítica como instrumento de transformação identitária, escolar e social

[...] a experiência foi mais o tema de um canto, de um canto de protesto, de resistência, em primeiro lugar, em direção aos modos como se nos dá a pensar, dizer e seguramente pesquisar em educação, e em segundo lugar um canto de amor ao que se abre ou pode abrir-se como uma relação intensiva com a realidade e com a linguagem (Larrosa, 2012, p. 291).

Ter experiência com o tema e ecoá-lo em diferentes direções e espaços é vislumbrar novos caminhos que rompem com as ordens discursivas societárias e educacionais que afetam a educação e o ensino de gênero. Não sei se posso dizer que recorro às palavras como forma de protesto em relação às minhas novas experiências com a ADC e as questões de identidade de gênero, mas as vejo como possibilidades de abrir novas formas de caminhar e seguir em frente, tanto como educadora e pesquisadora quanto como mulher.

A discussão se volta para o reconhecimento dos traços ligados às posições identitárias de pesquisadoras e pesquisadores, especialmente no que se refere às mudanças sociais, culturais e identitárias que provocam transformações nas práticas sociais. Para Hall (2006), esse cenário exige reflexão sobre as identidades pós-modernas, que se apresentam descentralizadas, deslocadas e fragmentadas. Tais identidades, antes consideradas fixas e imutáveis, tornam-se hoje fluidas e desestabilizadas. Essa perspectiva reconhece as identidades de gênero como heterogêneas e multiformes, reforçando a ideia de que são

construções discursivas sustentadas por ideologias hegemônicas de masculinidade e feminilidade, mas que estão em constante processo de transformação.

Para reforçar os argumentos sobre a gama de representações simbólicas que a cultura oferece por meio das relações sociais, recorro ao pensamento de Rutherford (1990, p. 19-20) sobre identidade, que a define como “[...] o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora. [...] a identidade é a intersecção de novas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. Muitas vezes, esses contornos simbólicos produzem novas experiências de divisão e desigualdade social, levando à exclusão de determinados grupos que continuam a ser estigmatizados e moldados por contextos de desigualdade e opressão.

Compreender como as pessoas estão agindo e construindo sua realidade social é também promover um diálogo entre as teorias sociais e linguísticas, mediando a relação entre o social e o linguístico, ou seja, os significados do discurso. Tal compreensão implica reconhecer a relação intrínseca entre linguagem e sociedade, bem como retratar ou contribuir para as ações sociais, incluindo a formação de consciências ou as diferenças identitárias.

Conforme apontam Bucholtz e Hall (1995, p. 8, tradução nossa):

[...] analistas da linguagem devem tornar-se conscientes dos sistemas de crença antes de iniciar o estudo da identidade discursiva. Qualquer análise de gênero e poder deve, então, primeiro, isolar as convenções linguísticas externas que influenciam a comunidade em estudo e, então, averiguar as convenções mais locais que podem ou não sobrepujar-se àquelas do sistema simbólico dominante.

Esse sistema de ideologias de gênero ainda mantém significados preestabelecidos para mulheres e homens, com posições hierárquicas, como o poder nas relações sociais. Para Poynton (1989, p. 18), a “dicotomia ideológica em questão aqui é aquela de mulher em oposição a homem” e de feminino em oposição a masculino. Essa dicotomia pode se manifestar de diferentes formas linguísticas: *fraca e forte, incompetência e competência, emoção e razão, cuidado e sustento, maternidade e paternidade*. E também em diferentes domínios sociais, como na televisão, na internet, nos livros, nos currículos, na escola, nas famílias, entre outros, contribuindo para a padronização de linguagens e estilos.

Como aponta Woodward (2014, p. 19), “[...] a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis”. Nesse mesmo campo de discussão, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63) destacam que as ordens do discurso atuam como redes, nas quais o sistema semiótico da linguagem é utilizado para categorizar as identidades de acordo com cada pessoa, funcionando como redes de

significações e representações. Para os autores, a ordem do discurso não é formada apenas por palavras, mas por gêneros, discursos e estilos que permitem às mulheres representar-se, identificar-se e agir discursivamente.

O agir discursivo na/pela linguagem, predominantemente masculina, é uma questão identitária, na qual as mulheres, dentro dessas ordens, tornam-se irrepresentáveis, como se o sexo/gênero não pudesse ser adequadamente representado nas operações e nos encadeamentos linguísticos e discursivos. Como ponto de partida para uma teoria social do gênero e da identidade, o elemento gramatical masculino continua a fechar o círculo de significantes e significados, como destaca Butler (2024). Na escola, a identidade é demarcada coletivamente, pela representação do masculino, pois o discurso, nesse contexto, reflete uma questão identitária historicamente situada, sendo condicionada tanto pelo meio social quanto pela libertação do poder, como propõe Foucault (2004).

Tais relações permitem reconhecer o caráter interdisciplinar da ADC, conforme os construtos de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 2), que associam o mundo social à linguagem. Para os autores, essa vertente “refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”. Resende e Ramalho (2022) destacam também que os estudos críticos da linguagem têm origem na Linguística Crítica e problematizam a prática, visando a desenvolver resistência crítica e abordar aspectos políticos e morais da vida social. Na ADC, as práticas sociais são modos de atividade humana que se comunicam entre si em uma rede, na qual o discurso forma os sentidos (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Harvey, 1996). Dessa forma, o discurso “envolve a análise do contexto imediato dos eventos discursivos, bem como do contexto institucional e societal”, como salienta Magalhães (2000, p. 92).

Desde meados da década de 1990, no Brasil, diferentes esforços científicos, políticos e educacionais têm contribuído para o ensino de Português à luz de teorias e metodologias voltadas para a análise crítica da linguagem, conforme aponta Viviane Vieira, professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Ante esse contexto de ensino, apoio-me na abordagem de Fairclough (2016), Kleiman (1995) e Kleiman e Assis (2016) para repensar as implicações ideológicas, os projetos pedagógicos e as questões identitárias que desconstruem propostas que moldam o discurso na educação. Como salienta Magalhães (2006, p. 82), “as formas em que os estilos e as representações discursivas são atribuídos, nas práticas institucionais e organizacionais, às mulheres e aos homens, são, sem dúvida, produtos das estratégias ideológicas”, relacionando os aspectos linguísticos aos identitários.

Constata-se que

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracterizando-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura (Castells, 2002, p. 169).

Feitas essas considerações, destaco que as representações discursivas advêm do patriarcalismo que ainda está presente em diversas organizações sociais, especialmente nas instituições escolares e no contexto familiar. Trata-se de um sistema de dominação de ordem social que contribui para naturalizar as desigualdades de gênero. A proposta é pensar e repensar políticas e práticas sociais voltadas à promoção da equidade nos espaços educativos, com vistas a considerar, nos processos de ensino escolar, o gênero como descentralizador de tais conjecturas.

Pateman (1993, p. 51), em *O contrato social*, afirma: “Se as mulheres haverão de participar plenamente, como iguais, na vida social, os homens haverão de compartilhar por igual na educação dos filhos/as e outras tarefas domésticas”. Essa polarização, que não é universal, revela a hierarquia historicamente construída entre os gêneros.

Enquanto as mulheres foram identificadas com este trabalho “privado”, seu *status* público sempre será debilitado. [...] isso pressupõe algumas mudanças radicais na esfera pública, na organização da produção, e no que entendemos por “trabalho” e na prática da cidadania (Pateman, 1993, p. 51).

A citação de Pateman (1993) destaca como a histórica associação das mulheres ao lar e às tarefas domésticas impacta diretamente seu *status* na esfera pública, destacando a concepção de trabalho puramente voltada para as questões masculinas, um movimento/pensamento que ainda penetra o pensamento e a linguagem, atravessando o discurso.

Produzir práticas sociais no contexto escolar que estão inseridas em uma estrutura patriarcal não é o que propõe a ADC. A proposta é que espaços de resistência contribuam para a conscientização sobre os efeitos sociais do discurso. O trabalho com o texto, ou seja, com os gêneros discursivos no contexto escolar, pode desconstruir a ideologia dominante e intervir para desvelar as relações de dominação que colocam as mulheres em posição de desvantagem. Esse enfoque, “no campo da pesquisa social e crítica, é resultado do amplo escopo de aplicação da ADC em investigações que, direta ou indiretamente, abordam o discurso nas práticas sociais da modernidade tardia, período em que a linguagem ocupa o centro do modo

de produção do capitalismo” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 124). Dentro dessa perspectiva teórica, cada elemento discursivo revela questões ideológicas e cada prática pode ser articulada com elementos da vida social, como formas de consciência e valorização de identidades sociais e singulares, como propõe Fairclough (2016).

Na visão de Adichie (2015, p. 36), “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser, em vez de reconhecer como somos”, sem o peso das expectativas de gênero. Essa posição suscita reflexões sobre o viés teórico-metodológico da ADC, suas implicações pedagógicas e os pressupostos que (re)formulam concepções de ensino, identidade e gênero, além de questionar a supremacia do gênero masculino.

Seguindo esses princípios, o que se propõe é uma mudança social, escolar, curricular, formativa e pedagógica que impacte as estruturas sociais nas quais meninas e meninos são tradicionalmente moldados, como no caso das expectativas biológicas e culturais que destacam suas diferenças: as meninas aprendem a cozinhar, lavar roupas, casar, cuidar da casa e das filhas e dos filhos, enquanto os meninos assumem papéis socialmente estabelecidos a eles, com trabalhos que necessitam de força e liderança. Essas práticas sociais foram criadas para neutralizar o avanço de posturas e mentalidades mais equânimes quanto às questões do empoderamento feminino.

Pessoalmente, em diversos momentos da minha trajetória, desafiei os estereótipos de gênero ao me permitir ser tanto menino quanto menina, para além das características biológicas, ao participar de brincadeiras, cortar cabelo e assumir responsabilidades financeiras e domésticas. Assumi alguns desses papéis de gênero por razões pessoais, mas, acima de tudo, porque eles me proporcionaram sabores, cheiros, experiências e modalidades intratextuais, tanto dentro quanto fora dos textos que compõem minha trajetória pessoal, permitindo-me ser autêntica e feliz comigo mesma.

Discutir a questão de gênero e identidade na escola não é, não foi e provavelmente não será uma tarefa fácil. As famílias frequentemente se sentem desconfortáveis com essa discussão, pois mudar o *status quo*, ou seja, a situação atual, vem acompanhado de resistências. Essas resistências buscam preservar e manter estruturas cristalizadas e opressoras, frequentemente defendidas pela maioria, na qual a instituição escolar encarou esse debate como um momento de mudança, o que implica modificar algo que já está estabelecido, algo sólido, profundamente enraizado. Assim, as identidades se constituem nesse jogo dinâmico de poder e resistência. Hall (2006, p. 111-112) utiliza o termo ‘identidade’ como um ponto de sutura, ou seja, um ponto de conexão, entre, de um lado, os discursos e, do outro, as práticas sociais e culturais.

Nesse jogo de poder e resistência, Castells (2002) observa que a questão de gênero na sociedade contemporânea tem se manifestado de forma cada vez mais explícita, com a violência interpessoal e o abuso psicológico expandindo-se, em grande parte, devido à “ira masculina”. O autor aponta que a sociedade tem construído uma identidade coletiva para as mulheres, estruturada em relações de poder e dominação.

Com isso, a escolha pela proposta de Fairclough (2016) justifica-se pela sua abordagem identitária e discursiva, uma vez que a análise dos significados no discurso revela as relações entre os diversos elementos das práticas sociais. Ou seja, ao localizar as ações dos agentes sociais, é possível identificar como elas são mobilizadas, (re)produzidas e transformadas, impondo limites às ações e discursos. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 35, tradução nossa), as práticas sociais abrangem três aspectos para sua compreensão, conforme expõem:

1. práticas são formas de produção de vida social, o que implica dizer que elas são inerentes a todo e qualquer campo, seja ele econômico, social, político ou cultural;
2. cada prática encontra-se articulada a uma rede de outras práticas, de modo que as relações externas a dada prática determinam sua constituição interna;
3. toda prática tem dimensão reflexiva, na medida em que as pessoas geram representações de suas ações na medida em que agem.

Na verdade, o termo “produção” abrange diversas representações, tanto materiais quanto simbólicas. Um exemplo claro disso é a questão do currículo escolar e seus efeitos sobre as identidades. A produção material, que inclui documentos, habilidades e competências, configura estruturas reguladoras reais, com o objetivo de garantir satisfação a pais, municípios, estados, governos e país. Do ponto de vista simbólico, o currículo funciona como uma estrutura social de dominação, em que as avaliações externas (como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) regulam a prática docente, com o intuito de alcançar resultados específicos. Infelizmente, essa é uma realidade educacional presente no estado de Goiás, onde os componentes curriculares são regidos por diferentes instrumentos (competências/habilidades) traçados para moldar a identidade das estudantes e dos estudantes da educação básica, estando diretamente associados à dinâmica de poder, ideologicamente legitimados pelo estado, pelo governo e pelos municípios via instituições educacionais.

As mudanças e as articulações em relação à visão do trabalho com o texto e o gênero, como modos de ação, representação e identidade, têm o objetivo de descortinar acontecimentos e eventos discursivos subjacentes às identidades de gênero. Dessa forma, a escola, a sociedade e o currículo, ao longo dos anos, têm sido utilizados para legitimar,

esconder e rejeitar o “outro”, o que configura o enquadramento social dominante. Nesse contexto, o currículo escolar pode ser visto como um território de disputa e poder, no qual práticas silenciam e reforçam a ignorância, prejudicando aqueles considerados “inocentes” ou marginalizados. Como aponta Silva (2008, p. 34), “é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida”, uma realidade que é perpetuada ao longo do tempo.

O texto passa a ser compreendido como um elemento de eventos sociais concretos, que tanto é moldado por práticas e estruturas sociais quanto influencia essas mesmas práticas e estruturas. Em outras palavras, o texto, enquanto ação, identificação e representação é um componente do discurso, articulado por ordens discursivas que promovem mudanças nas práticas sociais.

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (Fairclough, 1992b, p. 91).

As implicações citadas destacam a relação dialética e interna do discurso na ADC, entendendo o discurso como um modo de ação, identificação e representação. A pesquisa no ambiente escolar surgiu para compreender se as autoras sociais/professoras estão conseguindo se libertar dos discursos mascarados nas ordens discursivas. Na visão de Louro (1997, p. 57), a escola reproduz a dinâmica do poder, afirmando que, “por meio de mecanismos de classificação, hierarquização e ordenamento, a escola se encarrega de dividir os que nela entram: os ricos e as ricas, as meninas e os meninos, o rosa é da menina e o azul é do menino”, entre outros arquétipos. O lugar do sujeito na escola é justamente para desconstruir esses discursos dominantes.

A título de exemplificação, cito os componentes curriculares, as disciplinas, os conteúdos e os gêneros escolares, produtos da relação de força entre os grupos societários em busca de uma identidade ideal que se dá na cultura da escola. Dessa forma, o silêncio ou a reprodução dessas convenções reforça e reproduz a inocência ou a ignorância? Essas práticas e convenções discursivas naturalizadas no contexto escolar exigem reflexão sobre a dimensão cultural dessa hegemonia na identidade de gênero. Friso ainda que, por trás do discurso de

controle, fruto do discurso de libertação, as mulheres têm, de forma cível e constitucional, constituído suas identidades.

Na seção, foi abordado o conceito de identidade relacionado ao gênero social, com identidades demarcadas por gênero, que funcionam como suporte de ideologias dominantes e depósito de subversões linguísticas e discursivas. Na próxima seção, será dada ênfase à importância da identidade de gênero na escola sob a perspectiva da LSF, como uma forma de desvelar as marcas linguísticas carregadas de ideologias.

3.3 Agir pelo significado: explorando a Linguística Sistêmico-Funcional

Histórias encantam e seduzem devido a sua mágica multidimensionalidade (hooks, 2020, p. 90).

Contar histórias é uma das maneiras pelas quais começo a abordar os modelos em que a linguagem é utilizada. Inicialmente, isso serve para moldar sua estrutura; posteriormente, é também uma ferramenta para analisar e explicar os sentidos e as construções presentes nas interações linguísticas cotidianas, como salienta Halliday (1994).

Esse cenário me encanta, pois, desde o primeiro contato com a LSF ao cursar a disciplina Estudos Linguístico: Interface entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional, na Universidade Federal de Catalão, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, busco compreender os princípios hallidayanos. Desde então, tenho me dedicado a estreitar o diálogo entre essas duas abordagens teóricas, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre:

- a) o uso da linguagem é funcional;
- b) a linguagem só pode ser compreendida se levarmos em consideração seu contexto de produção;
- c) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, ou seja, um processo de fazer sentido por meio de escolhas;
- d) ao contrário de outras teorias que têm como foco sentenças, essa teoria tem como foco o texto. Textos que são empregados e que veiculam atitudes, valores e por meio dos quais as pessoas dividem experiências (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 3, tradução nossa).

Para os pesquisadores, a maneira como a língua é usada varia conforme o contexto de uso e produção, assumindo valores semióticos em uma dinâmica de mudança, interação social e cultural. Isso nos leva a compreender que, quando os textos são produzidos e utilizados em

contextos múltiplos, a história contada sobre a identidade feminina pode mudar, sendo reconfigurada e compreendida de formas distintas.

Lembrar, nesse contexto de letramentos, das histórias contadas por diferentes teóricas e teóricos é refletir sobre como a história que conto sobre mim e o outro se constrói a partir da maneira como os vejo, narro e experencio. Nesse sentido, destaco Halliday (1994) como principal expoente da LSF. Para o linguista britânico e australiano, a LSF se caracteriza por sua abordagem funcional na interpretação dos textos, dos sistemas e dos elementos da estrutura linguística. Essas experiências, para mim, são fontes de encantamento e fascínio!

Para Eggins (2004) e Halliday e Matthiessen (2004), os textos, sejam escritos ou falados, são substâncias devido aos seus propósitos e aos diferentes tipos de interlocutoras e interlocutores, considerando sempre o contexto de ocorrência. Nesse sentido, Halliday (1994) afirma que discurso é texto e texto é discurso. Uma definição prática oferecida por Hasan (2004, p. 16) é que discurso é “o processo da linguagem em algum contexto social reconhecível”. Isso implica dizer que o discurso deve ser investigado no contexto de onde emergiu, de modo que as ferramentas da LSF são aplicadas de acordo com o objeto de estudo, as questões de pesquisa, o problema social em análise e os objetivos, sempre com uma interface entre texto e contexto.

Ademais, Eggins (2004) destaca que, nos estudos brasileiros, o foco recai sobre o estrato léxico-gramatical e o nível da oração. Na perspectiva da tese, o discurso, ou seja, a língua em uso, é concebido tanto como produto quanto como processo da interação social. Ao adotar essa abordagem, os significados atribuídos à oração transcendem a superfície textual, abrangendo diversas camadas de sentido. Nesse contexto, a ADC fundamenta-se na Teoria Social do Discurso, que, por sua vez, é orientada pelos pressupostos da LSF.

Assim, toda instância discursiva configura-se como um espaço para a emergência de novos discursos na sociedade. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 141), a linguagem, sob essa perspectiva teórica, é vista como “um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que lhe confere sua capacidade teoricamente ilimitada de construir significados”. Essa orientação, fundamentada no pensamento de Chouliaraki e Fairclough (1999), implica compreender que o tipo de linguagem utilizada por uma categoria específica de pessoas – como as mulheres – contribui para a constituição de suas identidades. Resende e Ramalho (2022, p. 10) pontuam que:

[...] os estudos funcionalistas têm por objetivo, além de estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem, investigar a interface entre as funções sociais e o sistema interno das línguas. A compreensão das implicações de funções sociais na

gramática é central à discussão que relaciona linguagem e sociedade. A relação entre as funções da linguagem e a organização dos sistemas linguísticos é, para Halliday (1973), um traço geral da linguagem humana, pois tais sistemas são abertos à vida social. Daí a necessidade de se estudarem os sistemas internos das línguas naturais sob o foco das funções sociais.

Para a pesquisadora que investiga a linguagem sob a perspectiva funcional, compreender suas funções e seu caráter multifuncional é essencial para os estudos dos sistemas linguísticos. Conforme aponta Halliday (1994), a linguagem opera por meio de três macrofunções que atuam simultaneamente nos textos: a ideacional, a interpessoal e a textual. Essas macrofunções foram posteriormente operacionalizadas, dando origem aos três significados do discurso propostos por Fairclough (2016): o significado ideacional²¹ (conteúdo), o interpessoal (relações sociais) e o textual (organização textual).

Vale salientar ainda que os significados do discurso e a ordem do discurso em Foucault (1996) estão profundamente interligados, por abordar a relação dialética entre discurso, linguagem e práticas discursivas. Essa interseção regula e influencia as relações de poder e as identidades sociais:

Em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 8).

Por isso, no ambiente escolar, o discurso institucional e pedagógico não constitui um conjunto neutro de práticas educacionais, mas atua diretamente na formação das subjetividades docentes e na reprodução de papéis sociais. Entre eles, destacam-se os discursos de cuidado, maternidade e docilidade, historicamente associados às mulheres e, por extensão, atribuídos às professoras. Nesse contexto, quando uma docente adota uma postura mais autônoma, crítica ou reflexiva, frequentemente passa a ser percebida como “problemática” ou “fora do padrão”, o que pode resultar em ações de repressão e silenciamento que contribuem para sua marginalização no próprio espaço escolar.

Por essa via, a escola configura-se um espaço privilegiado de circulação, disputa e manutenção de discursos. Ao assumir um papel transformador, ela passa a construir, por meio da linguagem, sentidos que tanto podem regular comportamentos e sustentar relações de poder quanto possibilitar a constituição de novas identidades e papéis sociais.

²¹ Significado ideacional - *Exemplo*: Uma mulher que se posiciona como militante feminista em um evento de letramentos está performando uma identidade específica, alinhada com valores de resistência e transformação.

Ao retomar essas considerações, entendo que a linguagem é, para Halliday (1994), um traço constitutivo da experiência humana, articulando tanto os sistemas internos quanto as funções sociais. Nessa mesma direção, Resende e Ramalho (2022) afirmam que “a variação da linguagem é apenas uma distinção de usos da linguagem, é algo fundamental para sua organização, uma propriedade básica da linguagem”. Com base nessa perspectiva funcional, Halliday (1994, tradução nossa) propõe três macrofunções linguísticas: ideacional, interpessoal e textual, diretamente relacionadas aos elementos contextuais de campo (conteúdo temático), relações (envolvimento entre as agentes) e modo (forma de organização do discurso). Essas funções evidenciam o caráter social da linguagem e sua centralidade na construção de sentidos e de identidades nos diferentes contextos discursivos, como o escolar.

1. A *função ideacional da linguagem*, de acordo com Halliday (1994), está relacionada à representação da experiência, ou seja, à forma como construímos, por meio da linguagem, representações do mundo e de nossas interações com ele. Resende e Ramalho (2022, p. 57) destacam que “[...] essa função trata da expressão linguística do conteúdo ideacional presente em todos os usos da linguagem. [...] os recursos ideacionais são explorados em seu potencial para expressar um conteúdo”. No âmbito dessa função, três tipos principais de processos podem ser observados nos textos: os processos materiais, mentais e relacionais (Butler, 2024; Eggins, 2004; Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004). Esses processos são realizados na oração por meio do sistema de transitividade, composto por três elementos fundamentais: os processos, os participantes e as circunstâncias.

[...] os *processos* são itens lexicais que expressam uma ação, um evento, um estado, um processo, um sentimento, um existir. *Os participantes* são os elementos que se associam aos *processos* para indicar quem age, sente, existe, fala, encontra-se em dado estado. *Circunstâncias* são os elementos que exprimem modo, tempo, lugar, entre outros (Silva, 2008, p. 26, grifos da autora).

Como exposto, o *processo material* está relacionado a ações concretas e observáveis no mundo real. Para identificá-lo em um enunciado, é possível recorrer à pergunta: “*Quem fez o quê a quem?*” (Eggins, 2004, grifos nossos). Outro componente importante na estrutura da transitividade são as *circunstâncias*, geralmente realizadas por advérbios ou grupos preposicionais, que acompanham os processos e fornecem informações adicionais. As circunstâncias podem indicar aspectos como *localização, modo, causa, companhia, maneira/modo e papel* (Eggins, 2004; Halliday; Matthiessen, 2004; Thompson, 1995).

Já o *processo mental* refere-se a experiências internas, como *sentir, pensar, perceber e desejar*. Para identificá-lo, Halliday e Matthiessen (2004) sugerem perguntas como: “*O que*

você sente?”, “*O que você pensa?*” e “*O que você sabe?*”, indicando uma dimensão subjetiva da experiência.

2. *A função interpessoal da linguagem* abrange “tudo o que pode ser entendido como a expressão de nossas próprias personalidades e sentimentos pessoais, por um lado; e formas de interação e troca social com outras pessoas na situação de comunicação, por outro lado” (Halliday, 1994, p. 36, tradução nossa). Essa função está diretamente relacionada à representação e à negociação das relações sociais e identitárias, pois diz respeito ao significado construído durante o processo de interação social, no qual a linguagem é compreendida como forma de ação. Assim como a função ideacional, a função interpessoal está presente em todos os usos da linguagem e é realizada, no nível da oração, por meio do sistema de modo/modalidade, que expressa atitudes, julgamentos, graus de certeza e relações entre os interlocutores.

3. *A função textual*, segundo Halliday (1994), refere-se ao modo como o texto é organizado pelo falante, ou seja, como ele constrói sua mensagem de forma a adaptá-la ao evento discursivo em que está inserido e interagindo. Essa função envolve aspectos semânticos, gramaticais e estruturais, e o texto deve ser analisado levando em conta sua *função*. Ela é responsável por organizar e integrar os outros significados presentes na linguagem, como o *ideacional* e o *interpessoal*.

Em 1992, na obra *Discourse and social change*, Fairclough (2016, grifos nossos) propôs uma cisão da função interpessoal de Halliday (1994), dividindo-a em duas funções distintas: a *função identitária* e a *função relacional*. Para Fairclough (2016, p. 92, grifos nossos), a *função identitária* “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”. Já a *função relacional* refere-se a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”.

Tais modificações são justificadas por Resende e Ramalho (2022, p. 58), que destacam que a teoria de Fairclough está diretamente ligada ao discurso, abrangendo a “[...] constituição, reprodução, contestação e reestruturação das identidades”. A *função identitária*, segundo Fairclough (2016, p. 209, grifos nossos), acaba sendo marginalizada “como aspecto menor da função interpessoal”. No entanto, essa percepção identitária, ao ser explorada, revela as *relações de poder*, além de estar profundamente ligada à *reprodução e à mudança social*.

O desenvolvimento dessa perspectiva multifacetada revela três maneiras pelas quais o discurso se manifesta na prática social, na relação entre os textos e os eventos, vistos como modos de agir, representar e ser. Esses modos de interação entre o discurso e a prática social

revelam diferentes tipos de significados: *acional*, *representacional*²² e *identificacional*. O significado *acional* foca o texto e sua (inter)ação com o evento, aproximando-se do *significado representacional*, que está relacionado à representação de aspectos sociais, físicos e mentais. Por sua vez, o significado *relacional*²³ legitima a ação e questiona as relações sociais, enquanto o significado *identificacional* diz respeito à construção e negociação das identidades no discurso, ligando-se à *função identitária*, conforme as pesquisas de Resende e Ramalho (2022, grifos nossos).

Quadro 13 - Recontextualização da LSF na ADC

LSF		ADC FAIRCLOUGH (1992a)		ADC FAIRCLOUGH (2016)
Função Ideacional	→	Função Ideacional	→	Significado Representacional
Função Interpessoal	→	Função Identitária	→	Significado Identificacional
	→	Função Relacional	→	
Função Textual	→	Função Textual	→	Significado Acional

Fonte: Resende e Ramalho (2022, p. 61).

Como mostrado no quadro, na análise do discurso, os três tipos de significados são construídos no evento e nas práticas sociais, reconhecendo como os gêneros, discursos e estilos são articulados no texto (nos diários docentes e nas transcrições dos áudios gravados), conforme aponta Halliday (1994) citado por Resende e Ramalho (2022). Fairclough (2016, p. 61) destaca a relação entre “ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos – gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente”.

Desse modo, para Resende e Ramalho (2022), a representação no discurso não é apenas uma atividade gramatical, mas um processo dialógico que envolve o que foi dito e as relações de poder mobilizadas no uso da linguagem. Fairclough (2016, p. 124) destaca que o significado representacional diz respeito à forma como o discurso representa o mundo, eventos, processos, objetos, pessoas e realidades sociais. Trata-se da maneira como o discurso constrói versões da realidade, o que, por sua vez, depende das posições que as pessoas ocupam no mundo, de suas identidades pessoais e sociais, e das relações sociais que

²² Significado representacional - Exemplo: Como as mulheres são representadas em textos escolares ou em campanhas políticas como cuidadoras, líderes, vítimas, etc. “A mãe prepara o jantar enquanto o pai lê o jornal”.

²³ Significado relacional - Exemplo: O uso de linguagem formal ou informal pode indicar distanciamento ou proximidade; o uso de certos pronomes pode incluir ou excluir o outro do grupo discursivo. “Vamos dividir as responsabilidades: Joana lidera a pauta pedagógica e Carlos fica responsável pelo café”.

estabelecem com os outros. Nesse contexto, as agentes sociais/professoras produzem diferentes práticas por meio de múltiplos discursos e representações.

Vale lembrar que, para Van Leeuwen (1997), o modo como as pessoas se posicionam nos textos pode revelar posicionamentos ideológicos, tanto pessoais quanto aqueles ligados a sua identidade. Assim, a análise das representações se torna fundamental para desvelar as ideologias e as interações presentes nos textos, permitindo uma compreensão mais profunda dos discursos e das relações de poder neles implicadas.

No que se refere à construção das identidades sociais, pessoais e docentes, é necessário compreender, junto às professoras da escola-campo de geração dos dados, como elas se autorrepresentam nos textos e nos eventos dos quais participam. O significado identificacional está diretamente ligado aos aspectos discursivos dos modos de ser. Ao considerar esse tipo de significado no discurso, é fundamental relacioná-lo ao conceito de estilo. De acordo com os pressupostos de Resende e Ramalho (2022, p. 76), “[...] estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de agentes sociais em textos”. Portanto, a identificação pressupõe representação.

É por meio da representação que a identidade se articula aos sistemas de poder. Para questionar os sistemas legitimados, é necessário refletir sobre os sentidos atribuídos aos discursos nas práticas sociais. Castells (2002) propõe três formas de construção da identidade:

Quadro 14 - Formas de construção identitária

Identidade legitimadora ²⁴	Introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação.
Identidade de resistência ²⁵	Construída por agentes em situação desprivilegiada na estrutura da dominação e constitui, portanto, foco de resistência.
Identidade de projeto ²⁶	Construída quando agentes sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social.

Fonte: Castells (2002, p. 23).

Nesse fluxo identitário, uma identidade de resistência pode dar origem a um projeto identitário introduzido por instituições dominantes, como a escola, a fim de legitimar sua dominação, que, por sua vez, pode contribuir para a construção de uma identidade legitimadora. Esse debate discursivo entre a ADC e as teorias sobre identidades contribui para

²⁴ *Identidade legitimadora* - Exemplo: Os espaços escolares e não escolares que reforçam as normas de gênero e as hierarquias sociais vigentes (Castells, 2002, grifos nossos).

²⁵ *Identidade de resistência* – Exemplo: Os movimentos feministas, que questionam as normas estabelecidas de gênero, lutando por igualdade, direitos e justiça social (Castells, 2002, grifos nossos).

²⁶ *Identidade de projeto* – Mulheres que buscam novas formas de identidade por meio de processos de empoderamento social e coletivo, desafiando as normas tradicionais e criando novos modos de pensar sobre seu papel social e sua forma de viver (Castells, 2002, grifos nossos).

reconhecer os modos de identificação e manifestação das lutas hegemônicas no âmbito educacional.

Cada uma das identidades citadas representa uma forma distinta de construção e expressão da identidade, ao demarcar papéis e posicionamentos das pessoas dentro de diferentes grupos sociais, especialmente em relação às dinâmicas de poder.

Na escola, as identidades se cruzam e se manifestam de diferentes maneiras. A identidade legitimadora sustenta as relações de poder já estabelecidas, focalizando os processos de dominação e a manutenção da estabilidade social. Em contraste, a identidade de resistência se posiciona contra as normas dominantes e as estruturas opressivas. Já a identidade de projeto representa uma construção contínua e uma constante (re)invenção de si.

Essas formas de identidade são observadas e analisadas no quinto evento de letramentos, tanto os observáveis quanto os agenciados, com o objetivo de refletir sobre novas formas de ser, agir e reproduzir práticas sociais. Nesse sentido, busco compreender como as professoras da pesquisa se relacionam com as normas preexistentes, articulando movimentos de autodeterminação, autenticidade e transformação. Ao desafiar o sistema educacional, as docentes buscam subverter representações e práticas que marginalizam ou oprimem suas identidades? Fica ainda a indagação!

Nesse contexto, a identidade é construída por meio de práticas discursivas situadas em contextos históricos, sociais e ideológicos específicos. Autores como Butler (2024), Foucault (1996) e Hall (2006) compreendem a identidade como múltipla, fluida e em constante (re)construção. Essa multiplicidade não é um dado estático, mas emerge nos próprios processos de constituição identitária, revelando relações de poder, exclusão, resistência e pertencimento.

As discussões apresentadas nesse evento provocaram reflexões sobre a constituição da identidade feminina à luz da ADC e da LSF. Nesse contexto, a mulher é vista como agente ativa, cuja representação não se limita à opressão, mas se desvia dela, marcando a emergência de múltiplas formas de resistência no campo discursivo e educativo.

No próximo capítulo/evento, realizo discussões sobre como a teoria dos letramentos pode não apenas articular, mas também problematizar as desigualdades de gênero presentes nas práticas sociais e educacionais. A partir dessa perspectiva crítica, será possível explorar como tal perspectiva pode ser entendida como uma ferramenta de empoderamento, capaz de desafiar as estruturas de poder e amplificar as vozes silenciadas. O foco está na ampliação das possibilidades de letramentos como uma prática emancipatória, que não apenas instrui, mas

também transforma, com reflexões sobre as normas sociais, criando espaços de resistência e subversão contra as desigualdades de gênero.



IV EVENTO

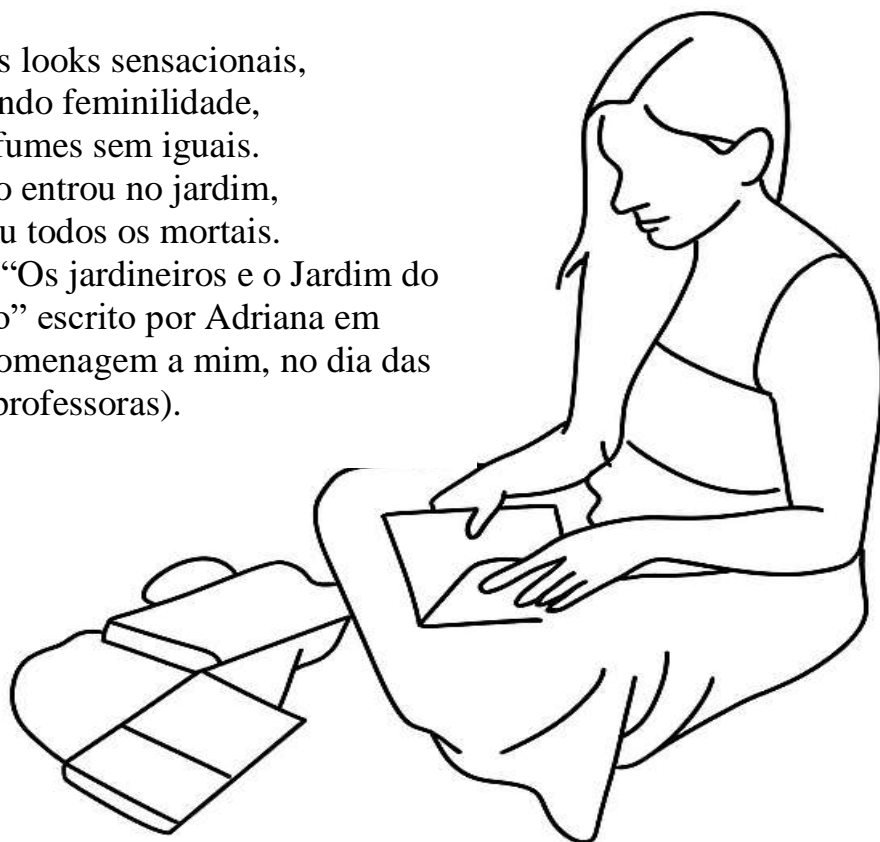
ENTRE PALAVRAS, IDENTIDADES E

LETRAMENTOS



Com seus looks sensacionais,
Exalando feminilidade,
E perfumes sem iguais.
Quando entrou no jardim,
Chamou todos os mortais.

(Verso do poema “Os jardineiros e o Jardim do
Conhecimento” escrito por Adriana em
15/10/2025 em homenagem a mim, no dia das
professoras).



Fonte: acervo da pesquisadora

No quarto evento, celebro a presença feminina como um elemento de fascínio e poder simbólico. Por meio de imagens sensoriais, *looks* sensacionais, perfumes sem iguais, enfatizo a singularidade e a força da mulher que adentra o espaço do jardim/escola, um ambiente que pode ser lido como metáfora do conhecimento e da experiência compartilhada em busca de letramentos e identidades. O impacto dessa presença, capaz de chamar todos os mortais, sugere não apenas visibilidade, mas também um poder de transformação que ultrapassa a dimensão estética, apontando para a influência e a força do feminino, da professora, na criação e na circulação de saberes identitários e educacionais.

No contexto escolar, essa presença se manifesta na voz e nas palavras multifacetadas da mulher/pesquisadora/professora, que, pelos letramentos, (re)configura identidades, (des)naturaliza padrões e abre novas perspectivas nas questões de gênero, identidade e letramentos. A minha identidade feminina se constituiu nesse movimento, nas leituras²⁷, nas escritas, nas interações e nos silêncios que me fizeram ouvir. Cada palavra é uma folha escrita desse meu jardim simbólico, que transformou o espaço por onde circulo, exalando feminilidade.

As identidades sociais e de gênero se revelam como modos de resistência. Em espaços muitas vezes silenciados, as mulheres afirmam suas vozes, subvertem normas e ressignificam seu lugar no mundo, deixando rastros de sentido que florescem em práticas e relações. Nesse contexto, o letramento, articulado à identidade de gênero, surge como força capaz de redesenhar narrativas, práticas pedagógicas e abordagens, abrindo caminhos para experiências múltiplas, híbridas e transformadoras. Cada palavra, cada leitura, cada escrita, cada gesto discursivo, cada intervenção educativa torna-se um caminho de descobertas. Um galho ou uma folha que expande o jardim simbólico docente onde se entrelaçam aprendizagens, identidades e resistências.

Entre palavras, identidades e letramentos é um convite para repensar, sentir e (re)inventar o espaço escolar. O poema, mais do que ponto de partida estético, representa a minha jornada, mostrando que palavras e letramentos são instrumentos de transformação, capazes de tocar espaços, relações e narrativas, assim como a presença feminina transforma o jardim que habita. Obrigada, Adriana, pelo poema!

²⁷ A representação imagética do evento advém do registro da participação no XI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais em João Pessoa – Paraíba.

4.1 Identidade de gênero e letramentos: como prática social em si e nos outros

Levanto a minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos (Malala, Yousafzai²⁸).

Trago a voz de Malala Yousafzai, jovem ativista paquistanesa reconhecida por sua defesa dos direitos das mulheres e do acesso à educação, símbolo da luta pelo direito de alunas e alunos aprenderem, lerem e escreverem de forma crítica no cotidiano. O dizer da ativista e os versos do poema dialogam ao revelar a força e a presença feminina. Para Malala, levantar a voz não significa gritar, mas possibilitar que outras mulheres silenciadas também sejam ouvidas, transformando a palavra em instrumento de resistência e ampliação de vozes. Já nos versos do poema citado na abertura do evento, a mulher surge como protagonista, capaz de inspirar, provocar mudanças e ocupar espaços com firmeza, seja por meio da palavra, seja pela própria presença.

Os resultados dessas lutas discursivas consistem em rearticulações das ordens do discurso, tanto nas relações entre elementos locais, como a escola, quanto em esferas mais amplas da sociedade²⁹. Nesse processo, as formas como as mulheres são representadas nos discursos podem tanto reforçar estereótipos tradicionais quanto promover representações mais emancipatórias, que desafiam as normas hegemônicas, como destaca Fairclough (2016).

A força da voz de Malala no Paquistão e no mundo é parte de um componente acional, interpessoal e ideacional em relação a sua interpretação da realidade que a cercava, mesmo diante de fortes marcas de opressão, como destaca Freire (2009, p. 59) no livro *Pedagogia do oprimido*: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. É não aceitar as tácitas assimetrias entre os papéis sociais do sujeito e as ordens dos discursos³⁰.

O tema dos eventos de letramentos agenciados pelas professoras na escola-campo é o empoderamento feminino, por ser uma “[...] teoria [que] pode ser aplicada em vários campos, como Gestão de Recursos Humanos (GRH), Psicologia, Educação, Comunicação Social e Saúde”, como destaca Rachmad (2022, p. 4). Com esse contexto teórico, a ideia é analisar como as identidades de gênero são construídas nas representações discursivas expressas pelas

²⁸ Apud Carranca (2015, p. 23).

²⁹ Ver Evento III – Seção 3.3.

³⁰ Ver capítulo 3, *Teoria social do discurso*, Fairclough (2016).

professoras em suas práticas de oralidade, leitura e escrita, observadas tanto em eventos quanto em um projeto pedagógico de letramentos.

Dessa forma, apresento uma retrospectiva sobre os letramentos, refletindo sobre os usos da escrita em contextos educacionais, à luz das proposições dos Novos Estudos do Letramento (NEL) sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos, tanto para as mulheres e os homens quanto para a sociedade³¹.

As vozes teóricas usadas na seção ancoram-se nas concepções de letramento como prática social e nas identidades de gênero. A articulação entre essas vertentes teóricas permite refletir sobre o papel da linguagem na constituição das subjetividades e nas relações de poder no contexto escolar. A esse respeito, destaco que tal articulação pode oferecer subsídios para que professoras e professores reconheçam as múltiplas práticas de letramentos em circulação e compreendam de que modo essas práticas se materializam nos textos, contribuindo, assim, para a reconfiguração de práticas de ensino de gênero tanto no espaço escolar quanto na esfera social mais ampla.

Para sustentar essa perspectiva, recorro às contribuições de Beauvoir (2016), Davis (2017) e hooks (2017, 2020, 2022), cujas obras evidenciam e dão visibilidade às vozes de mulheres na construção de saberes e discursos. No que se refere à abordagem do letramento e do discurso, sob a ótica da ADC, fundamento a análise nos estudos de Fairclough (2016) e Kleiman (1995, 2005), cujas reflexões permitem compreender o letramento como fonte de expressões de identidades e também um caminho para a emancipação humana. De acordo com Thomas (1993), a emancipação refere-se ao processo de separação de modos de pensar ou agir limitadores, que restringem a percepção e a ação voltadas para a realização de possibilidades alternativas.

Segundo Thomas (1993, p. 4), “a emancipação refere-se ao processo de separação de modos constrangedores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas”, ou seja, os sujeitos sociais/docentes/discentes podem romper com as amarras dos discursos patriarcais e silenciadores, que frequentemente se apresentam sob disfarces de libertação no contexto escolar.

Libertar-se, nesse contexto, implica reconhecer-se como sujeito ativo na produção social, rompendo com as regulações impostas historicamente pelo sistema. Trata-se de deixar de ocupar uma posição passiva diante das estruturas vigentes para se assumir como agente de transformação, conforme destaca Van Leeuwen (2008). Nesse sentido, (re)vestir-se dentro e

³¹ Cf.: Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Barton e Ivanic (1991), Baynham (1995), Street (1984), dentre outros.

fora da sala de aula significa acreditar no potencial da linguagem e do discurso como instrumentos capazes de desconstruir estruturas sociais cristalizadas, ideologias dominantes e centralizadoras, bem como relações de poder e hegemonia naturalizadas ao longo do tempo nos espaços de letramentos.

Veja-se no Quadro 15 o conceito de letramento sob essa perspectiva.

Quadro 15 - Terminologia da palavra e o conceito de letramento

Letra	+ -mento
Forma portuguesa da palavra latina <i>litera</i> .	Sufixo indica: resultado de uma ação. Exemplo: ferimento. – Resultado da ação de ferir.
Portanto, <i>letramento</i> é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”.	
Letramento	
Resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita.	
O <u>estado</u> ou <u>condição</u> que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.	
<i>Ter-se apropriado da escrita</i> é diferente de <i>ter aprendido a ler e a escrever</i> : <i>aprender a ler e a escrever</i> significa adquirir tecnologia, a decodificar em língua escrita e decodificar a língua; <i>apropriar-se da escrita</i> é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.	

Fonte: Kleiman (2005, p. 38, grifos da autora).

O indivíduo que sabe ler e escrever é considerado alfabetizado; já o letrado é aquele que vive em estado de letramentos. Isso significa que não se trata apenas de saber ler e escrever, mas de responder de forma adequada às demandas sociais por meio da linguagem. Essa apropriação rompe com a visão técnica e limitada da decodificação da escrita, pois o indivíduo passa a incorporar as práticas de oralidade, leitura e escrita como marcas identitárias.

O grupo dos NEL teve início com as pesquisas de Street (1984, 2014), sendo posteriormente ampliado por Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Baynham (1995), entre outros estudiosos e outras estudiosas da área. É relevante destacar que, de acordo com os NEL, a leitura e a escrita só se constituem como letramentos quando inseridas em práticas sociais e culturais específicas. Nesse sentido, como salienta Gee (2000), os letramentos estão sempre vinculados às culturas particulares de onde emergem, sendo, portanto, uma prática social.

Kleiman (2005) acrescenta que, sob a abordagem freiriana, pesquisadores de língua inglesa, como Barton e Hamilton (1998) e Street (1984), também perceberam a falta de um termo adequado para expressar um novo conceito de letramento. Por isso, criaram o termo *literacies* (letramentos, no plural), em vez de *literacy* (letramento e alfabetização), já que o termo original não abrangia os novos sentidos que se atribuíam ao letramento. Outro aspecto

relevante é que Paulo Freire (1985) utilizou o termo “alfabetização” de forma semelhante ao conceito de “letramento”, propondo-o como uma prática sociocultural de uso da língua escrita.

Segundo Barton e Hamilton (1998, p. 3), os letramentos “[...] não residem somente na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades [...], e também não reside só no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, os letramentos são essencialmente sociais e estão localizados nas interações entre as pessoas”. Essa perspectiva reforça a ideia de que eles devem ser compreendidos como um conjunto de práticas sociais, materializadas em eventos mediados por textos.

Mediar eventos por meio de textos é caracterizar as “coisas”, ou seja, compreender o que os teóricos dizem sobre os letramentos, de modo a entender como ele ocorre, as concepções e as visões que embasam os propósitos pedagógicos e científicos da aprendizagem. Van Leeuwen (2008) critica a visão de que as práticas sociais são formas socialmente ‘reguladas’ de fazer as ‘coisas’, argumentando que essa perspectiva é equivocada, pois sugere uma noção de ‘regulação’ em vez de ‘caracterização’. Para ele, os discursos são cognições sociais, formas específicas de conhecer práticas sociais, que podem ser utilizados como recursos para representar as práticas sociais em texto. Isso equivale a dizer que é possível reconstruir discursos a partir dos textos que se fundamentam neles.

Nesse contexto, destaco dois conceitos fundamentais: o de *eventos* e o de *práticas de letramentos*. Barton e Hamilton (1998) definem as práticas de letramentos como modos culturais pelos quais as pessoas utilizam a leitura e a escrita em eventos, com atividades específicas que interligam a leitura e a escrita às ‘práticas de letramentos’, de modo a não ignorar a relação entre ‘eventos de letramentos’ e ‘práticas de letramentos’, pois elas representam os usos sociais da leitura e da escrita³².

As ‘práticas de letramentos’ correspondem ao que as pessoas fazem com elas, e discussões nesse sentido podem ser observadas em Barton e Hamilton (1998). As abordagens desses autores reforçam a ideia de que as práticas se tornam observáveis nos eventos, caracterizados como episódios permeados por padrões sociais e culturais trazidos pelos sujeitos em diferentes contextos, como propõe Street (1984).

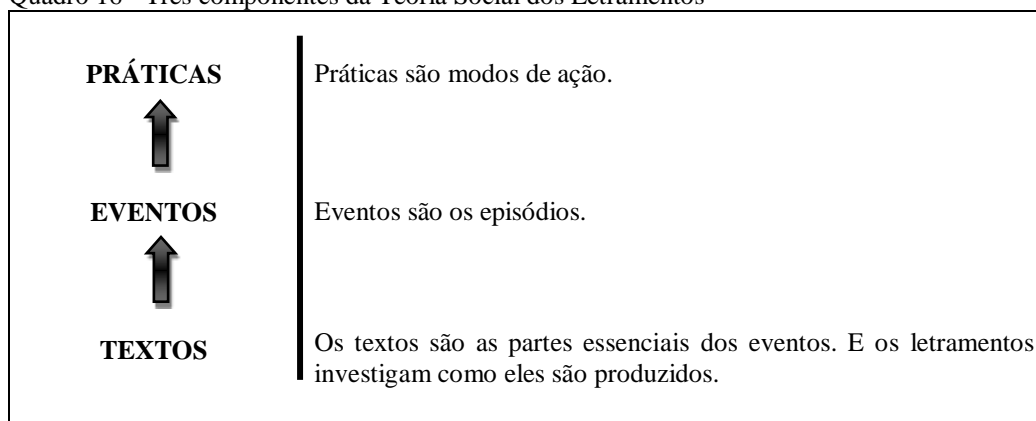
Terra (2013, p. 46) foi o primeiro a usar o conceito de eventos de letramentos como “[...] qualquer situação em que um portador qualquer de escrita seja parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Essa

³² Conforme apontam os estudos de Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2005), Soares (2009) e Street (1984).

noção é relevante no trabalho com os letramentos na sociedade e na escola, pois envolve múltiplas interações, tanto individuais quanto coletivas. Para Kleiman (2005, p. 23), “os eventos de letramentos incluem atividades que possuem características de outras atividades da vida social, envolvendo mais de um participante, com saberes distintos, mobilizados em prol de interesses, objetivos individuais, comuns e colaborativos”.

Nesse sentido, os textos são partes integrantes dos eventos, fundamentando-se nos estudos da Teoria Social dos Letramentos.

Quadro 16 - Três componentes da Teoria Social dos Letramentos



Fonte: Quadro produzido com base na proposta de Barton e Hamilton (1998).

No quadro, fica evidente que o texto é parte fundamental dos estudos dos letramentos, produzido e utilizado em diferentes situações comunicativas. De acordo com as visões de Barton e Hamilton (1998), o texto é visto como produto de uma prática social, sendo uma construção social e interacional com finalidades e funções sociais, nas quais a leitura e a escrita se manifestam em contextos específicos de letramentos. Como salientam Geraldi e Citelli (2011, p. 98), “[...] o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Esse é o conceito de texto que defendo na pesquisa, justamente por acreditar que, ao escrever um texto, a aluna e o aluno o fazem para o outro, pois sua ação comunicativa é resultado da articulação da linguagem, com o intuito de atribuir sentidos ao texto, como aponta Souza (2018).

Street (1984) considera os letramentos como uma prática social envolvida em relações de poder, significados e práticas específicas, contrapondo-se à ênfase dominante de letramentos únicos e neutros. Considerar os significados dos letramentos é abrir caminhos para a participação social, em que as professoras e os professores, com suas experiências e vivências culturais, constroem os próprios significados. Na perspectiva de Kleiman (1995),

isso implica compreender que os letramentos emergem da situação social³³, envolve ações agentivas docentes que podem ser desenvolvidas nesse contexto escolar.

Para hooks (2017), é fundamental que, assim como as crianças, as pessoas também vivenciem práticas sociais que lhes permitam compreender o que acontece ao nosso redor. Para enfatizar tal ideia, explica:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras com “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (hooks, 2017, p. 83).

Desvendar os eventos dos letramentos não é querer mudar o modo de ser e agir das pessoas, mas ampliar o modo como elas veem o mundo lá fora, usando a teoria como recurso de intervenção. A ideia é desafiadora e instigante, como se fosse oferecido algo diferente, mas entendo que, ao oferecer transformações sociais no contexto escolar, ainda há muita resistência, justamente por velhos paradigmas em relação aos aspectos teóricos.

Desde a década de 1960, os letramentos são vistos como um conjunto de práticas sociais mediadas por textos. Para Barton e Hamilton (1998), não há possibilidade de não as associar, devido à ligação entre letramentos, cultura e língua. É claro que parte das escolas ainda sofre influências de uma herança cultural cujo foco era a memorização de textos e fatos, não se voltando para a formação da consciência crítica e política das alunas e dos alunos, ou seja, mudar os olhares, focar os aspectos globais e a concepção enunciativo-discursiva de textos, em outras palavras, a produção de sentidos nos textos. Os estudos de Bakhtin (2003), filósofo da linguagem, contribuem para a concepção de linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva, que envolve o contexto, a interação social e as relações de poder que permeiam os processos comunicativos.

Ao relacionar o pensamento de Street (1984) ao de Fairclough (2016), é preciso considerar ‘didaticamente’ a relação que se constitui dialogicamente entre práticas e discurso. Para compreender dialeticamente essa questão, saliento que o discurso³⁴ é compreendido como parte da prática social, configurando-se como um modo de agir sobre o mundo, os outros e a realidade existente. Para Fairclough (2016, p. 91), “[...] o discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o

³³ Por exemplo, as aulas presenciais na escola, anotações (caderno discente), debates em sala de aula (empoderamento feminino), evento de letramentos (comunidade local).

³⁴ O uso do termo ‘discurso’ é embasado nos pressupostos da ADC.

restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”.

De acordo com Fairclough (2016), a origem da ADC está ligada à linguística crítica (LC), pois essa abordagem foi desenvolvida na Universidade de East Anglia, Inglaterra, na década de 1979, liderada por Roger Fowler, Gunter Kress e Bob Hodge, para unir um método de análise linguística textual a uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos. Ao propor considerar o discurso como prática social, é preciso pensar que a concepção de letramentos adotada pela pesquisa está enraizada nas premissas da ADC, por constituir identidades, valores e crenças devido ao seu caráter institucional e comunitário, por interpretarem o texto como “unidade mínima de análise” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 49). A consideração desses aspectos analíticos ajuda a desvelar a discriminação, as relações de poder e de controle manifestadas no discurso.

Na ADC, o termo *discurso* tem dois significados:

Abstratamente (discurso), significa linguagem como momento irredutível da vida social; concretamente (discursos), significa um modo particular – ligado a interesses específicos – de representar o mundo. Quando dizemos *discursos* no plural, estamos nos referindo a discurso como prática; *discurso*, no singular, refere-se ao discurso que é parte dessas práticas (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 57).

Na ADC, o caráter ideológico não é uma mera representação do discurso, por não ser apenas uma questão gramatical, mas um processo ideológico. Fairclough (2016) destaca que a ideologia tem existência material, constitui e funciona pelo posicionamento das pessoas como sujeitos sociais. Althusser (1985) chama as instituições sociais – família, educação, religião ou direito – como aparelhos ideológicos do Estado. Gerar atributos ideais na educação sobre as identidades femininas reforça estereótipos como *mãe ideal*, *mulher perfeita*, *menina educada*, *menino bruto*, *menina (letra bonita)*, *menino (letra feia)*. Essas centralizações discursivas remetem à homogeneização e à uniformidade do discurso, influenciadas pela normatização da língua.

Nas práticas de letramentos, o *discurso* é concebido como:

Palavra de múltiplos significados. Aqui a usamos com três: (a) para designar as produções específicas de um grupo, nas locuções *discurso escolar* ou *discurso dos professores*; (b) para designar o conjunto de textos que manifestam um determinado posicionamento partilhado por um grupo social, nas locuções *discurso jornalístico* ou *discurso científico*; (c) em oposição à língua, para designar usos efetivos (e os valores aí associados) da língua (o sistema que permite esses usos) em diferentes contextos, na locução *discurso letrado* (difere de língua escrita) (Kleiman, 1995, p. 7).

Na citação, os significados do discurso assumem papéis distintos, seja para mobilizar usos, posicionamentos ou domínios. Nas práticas de letramentos, eles se manifestam no discurso das professoras e dos professores, nos textos e na universidade. Com a tentativa de ampliar os já conhecidos e os já vivenciados, há a necessidade de compreender os seus sentidos em determinada situação, por exemplo, os sentidos de um texto.

Pensar em um modelo de letramentos a partir da Teoria Social do Letramento³⁵ implica considerá-lo como “[...] essencialmente social e [...] localizado na interação entre pessoas” (Barton; Hamilton, 1998, p. 3). Na obra *Situated literacies*, a teoria do letramento é apresentada como:

- 1) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais inferido com base em eventos que são mediados por textos escritos;
- 2) Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- 3) As práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e relações de poder, e determinados letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- 4) As práticas de letramento têm propósitos e estão encaixadas em objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais;
- 5) O letramento é historicamente situado;
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e construção de sentidos informais (os letramentos são múltiplos e não necessariamente formais) (Barton; Hamilton, 1998, p. 7).

Para compreender a relação do letramento com a prática³⁶, é necessário entender como ela se manifesta. Essa visão de Barton, Hamilton e Ivanic (2000) situada na prática social possibilita estabelecer relações entre identidade, leitura e escrita. Na ADC, segundo Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 107), o termo “práticas” engloba “ações de agentes sociais que estabilizam, em maior ou menor grau, a prática, do mesmo modo que o conhecimento internalizado da prática ajusta o modo de agir do ator social aos limites previstos por essa mesma prática”. Com esse ponto de vista, torna-se relevante considerar a dimensão reflexiva e cognitiva da prática.

Chouliaraki e Fairclough (1999) destacam três aspectos conceituais para a compreensão da prática discursiva: contexto social, estruturas de poder e processo de interpretação. O primeiro refere-se ao ambiente social, histórico e cultural em que o discurso é produzido e recebido. O segundo destaca como as práticas discursivas são moldadas pelas relações de poder que permeiam a sociedade, e o terceiro envolve o modo como os sujeitos

³⁵ Barton e Hamilton (1998, p. 3) acentuam a dimensão humana e social do letramento.

³⁶ Ver Evento IV – Seção 4.1.

interpretam os discursos, considerando as ideologias e as experiências das estudantes e dos estudantes.

Na medida em que a docente e o docente consideram os aspectos da prática em uma determinada situação³⁷, articulando-os com outras práticas situadas, tem-se “[...] o entrosamento ou sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar saberes e a experiência” (Kleiman, 2005, p. 25). Isso significa que os modos de pensar nas atividades (ações), nos artefatos (materiais) e nos participantes (agentes) ocorrem de acordo com as características da situação.

Vislumbro a noção de prática social ligada à mobilização de diferentes artefatos, atividades, recursos e saberes vinculados às agentes e ao agente da situação. Na escola, essa noção envolve não só habilidades e competências dos sujeitos, mas conhecimentos diversos:

- ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social;
- ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas (Kleiman, 2005, p. 18).

Para percorrer o caminho citado, Kleiman (2005) pontua que as instituições escolares podem até chamar de ‘ensino de letramento’, mas o que é relevante é a aceitação dessa noção de ensiná-lo sob a perspectiva da prática social. Para criar situações que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, Oliveira (2010) caracteriza dois níveis de conhecimento e habilidades, o vertical e o horizontal, de modo a enfrentar os conflitos cognitivos para provocar a resolução de um dado problema, por meio de informações advindas de contextos diversos. Na aprendizagem vertical, as alunas e os alunos acumulam conhecimentos individualmente, e a atuação docente funciona como contêiner, só para depositar conteúdos. Ao contrário disso, na aprendizagem horizontal, um aprende com o outro, atuando em múltiplos contextos e sistemas de atividades, em um movimento dialético.

A seção a seguir evidencia os modelos de letramentos autônomo e ideológico como uma forma de discutir as dimensões sociais de uso da leitura e da escrita, sedimentadas no letramento ideológico, modelo vinculado ao chamado ‘Grupo Nova Londres’, tendo Brian Street (1984) como um dos principais representantes.

³⁷ Por exemplo: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários etc.

4.2 Letramentos: modos de ser, agir e transformar o mundo

Mas ainda é preciso, para verificar essa procura, saber o que quer dizer procurar. Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que tenha emancipado a si próprio (Rancière, 2015, p. 57).

Rememoro as palavras de Rancière (2015) para perguntar se a palavra da mestra e do mestre, a palavra do outro, tem sido ao longo do percurso das práticas de letramentos testemunho de igualdade ou desigualdade. A escola reduz a capacidade do ‘ser mulher’, preconizando ainda modelos simbólicos de violência impostos por regras ‘do jogo cultural’ e ‘autoeliminação’. A primeira assegura a reprodução de discursos velados, e a segunda, a discriminação devido ao gênero social.

Jogar esse jogo implica reduzir as desigualdades sociais que ocorrem na escola e não as reforçar, de modo que os letramentos se situem nas práticas sociais e culturais de diferentes grupos que usam a escrita. A prática discursiva de determinado grupo social pode torná-la significativa nos processos de interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever, não neutralizando crenças, valores e ideologias, como afirma Kleiman (1995).

Nas pesquisas brasileiras, Freire (1985), Kleiman (1995, 2007), Rojo (2010) e Soares (2011) definiram os limites dos sentidos para o novo. O termo surgiu no final dos anos 1980 como tradução para o novo sentido de *literacy* e começou a ser usado na Linguística Aplicada e na educação. Para Soares (2011, p. 61), o estudo dessa teoria atribuía novos sentidos aos letramentos no Brasil em torno do ensino de escrita, por sua “[...] relação com o conceito de alfabetização de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização”.

Na seção, fundamento-me nos estudos de Barton e Hamilton (1998), Bazerman (2021), Kleiman (1995, 2007), Rojo (2010), Silva (2008), Soares (2011) e Street (1984), dentre outros posicionamentos teóricos, para evidenciar o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramentos vinculados às práticas sociais. Na tese, defendo o modelo ideológico sob os estudos do ‘Grupo Nova Londres’, tendo Brian Street (1984), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Kleiman (1995, 2005, 2007) como principais representantes nessa área.

Rojo (2010, p. 77) salienta que, para “se dar jeito” no problema da distância entre “os letramentos do alunado” e aqueles valorizados e legitimados pela escola, um caminho possível seria promover “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do

alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos)”.

Kleiman (2007, p. 9) defende a relevância do trabalho com práticas sociais de produção e leitura de textos na escola. A pesquisadora afirma que o planejamento de projetos pedagógicos deve considerar a bagagem cultural de alunas e alunos, que, antes de entrarem na escola, “[...] já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada”. Pensar nesses aspectos significa assumir novos olhares sobre os estudos dos letramentos, considerando os interesses das pessoas que deles participam.

Considerar os interesses das pessoas é reconhecer que a escrita envolve todas as situações comunicativas nas quais as estudantes e os estudantes se engajam no uso dela, de modo a reconhecer as práticas de letramentos que elas/eles realizam fora da escola, aproximando-se das realidades vivenciadas por elas/eles. Isso implica dizer que “o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas” (Kleiman, 2005, p. 416). A professora e pesquisadora ainda nos alerta para o fato de que, na interação,

[...] o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação, às práticas culturais dos grupos dominantes (Kleiman, 2005, p. 416).

Participar do jogo de resistência e emancipação é assumir uma postura autônoma e reflexiva, seja de forma individual ou coletiva para romper as amarras da submissão, apagamentos e silenciamentos, aproximando-se dos problemas sociais que as estudantes e os estudantes enfrentam na sociedade na atualidade.

Street (1984) o contrapõe ao modelo ideológico, pois, para ele, as práticas são sociais, culturalmente determinadas e com significados específicos de acordo com o grupo social. “Mas ainda é preciso, para verificar essa procura, saber o que quer dizer procurar. Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que tenha emancipado a si próprio” (Rancière, 2015, p. 57).

Nesse movimento de procura do novo modelo, cito os estudos de Street³⁸ (1984) sobre os dois, o modelo autônomo e o ideológico. O primeiro modelo desvincula as práticas de oralidade, leitura e de escrita do contexto social, não levando em consideração os fatores, os contextos sociais de produção e de interpretação. Infelizmente, o que ocorre ainda nas escolas é a valorização do modelo dominante, o autônomo. Nesse caso, as pessoas são consideradas superiores, inferiores e dominadas pelas pessoas consideradas letradas. Isso decorre de letramentos dominantes³⁹ ou “gêneros de poder” propostos pela escolarização dos letramentos. Segundo Bazerman (2021, p. 39), “gêneros não são formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser”. Acrescento que eles são lugares familiares para criar interações sociais e não para oprimir.

Kleiman (1995, p. 22) enfatiza que o modelo autônomo é um produto completo em si mesmo, por não estar preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Nesse viés:

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno no texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, a consciência interna, que acaba influenciando a mensagem.

Evidentemente, a escrita representaria uma ordem diferente no processo de comunicação, porque estaria relacionada à função interpessoal⁴⁰ da linguagem, ou seja, influenciaria as identidades e as relações que os interlocutores constroem e reconstróem no processo de interação.

Assim, o modelo autônomo desenvolve habilidades cognitivas e atribui à escrita a consequência da escolarização. Normalmente, os letramentos e a escolarização ocorrem simultaneamente, porque, em grande parte da sociedade, a escola é a principal agência de letramentos. Kleiman (1995) explica que a noção de “autonomia” está relacionada à ideia de que a escrita, nesse modelo, é considerada um produto acabado e independente, pois não depende do contexto em que foi produzida para ser compreendida.

De fato, o modelo autônomo propagado ao longo dos anos tem contribuído para o fracasso de grande parte dos grupos de pessoas marginalizadas na sociedade. Isso nos faz

³⁸ Brian Street é um dos principais teóricos do modelo ideológico de letramento.

³⁹ Por exemplo, a Bolsa de Valores, ou os parâmetros do comércio e do governo.

⁴⁰ De acordo com Halliday (1994), a função interpessoal é uma das três funções metafuncionais da linguagem e permite que o sujeito assuma papéis sociais; expresse julgamentos, desejos, emoções e atitudes; e negocie significados com o interlocutor.

pensar na construção da identidade como resistência⁴¹, visto que, ao entrar nas lutas, não podemos ser objetos para depois nos tornarmos sujeitos. Então, renovar forças e questionar pensamentos colonizadores é lutar contra o patriarcalismo e a supremacia do homem. Diante de um modelo de letramento opressor, os dados do IBGE confirmam a luta das mulheres para aprender a ler e a escrever.

Tabela 1 - Percentual de mulheres e homens alfabetizados no Brasil

Ano	Mulheres	Homens	Homens com 65 anos acima	Mulheres com 65 anos acima
2022	93,5%	92,5%	79,9%	79,6%

Fonte: IBGE, 2022.

Tabela 2 - Percentual de mulheres e homens de 15 anos não alfabetizados no Brasil

Ano	Mulheres	Homens
2022	5,4%	5,9%

Fonte: IBGE, 2022.

Os dados da Tabela 1 revelam que as mulheres apresentam vantagem nos índices de alfabetização em todos os grupos etários, exceto entre os idosos com 65 anos ou mais, em que a diferença entre os gêneros é quase inexistente, sugerindo que ambos enfrentaram barreiras similares no acesso à educação. Já na Tabela 2, embora a diferença entre os sexos seja pequena, os homens ainda apresentam maior taxa de analfabetismo, o que evidencia uma desigualdade de gênero persistente. Apesar dos avanços, como a redução geral das taxas de analfabetismo, é pertinente considerar, como defende Freire (1991), que o papel da educação vai além da alfabetização funcional, promovendo uma leitura crítica da realidade e contribuindo para a cidadania, a equidade de gênero e a transformação social.

Ainda há um longo caminho para professoras e professores conquistarem sua plena emancipação, o que exige uma postura crítica e ativa contra as relações de poder que as/os silenciam e oprimem. Dizer que se atua a partir do modelo ideológico não é ensinar conteúdos, mas sim aprender a atuar a partir deles, com projetos de aprendizagens identitários, associados às estruturas sociais, às posições ideológicas e às práticas de letramentos, nas quais as situações de escrita produzam significados em diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Ou seja, “[...] tudo o que os sujeitos podem produzir no contexto da escola, por exemplo, depende da cultura na qual estão situados e da posição que ocupam na

⁴¹ Identidade de resistência: associada a uma identidade em posição desfavorecida “criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação” (Castells, 2002, p. 24).

sociedade, o que está associado às suas identidades” (Silva, 2008, p. 48). Veja-se no quadro a seguir como os dois modelos se manifestam:

Quadro 17 - Distinções entre os dois modelos de letramentos

Modelo autônomo	Modelo ideológico
O letramento é visto como uma tecnologia neutra.	Os letramentos estão profundamente imbricados em seus contextos socioculturais e, como todas as tecnologias, são produtos, carregados de valor, de processos sociais e políticos.
A pesquisa enfoca apenas processos cognitivos. É reconhecida como objetiva e politicamente neutra. Preocupa-se particularmente com o desenvolvimento da racionalidade e da lógica, e presume-se que as consequências mentais do letramento sejam universais.	A pesquisa enfoca as práticas e relações sociais nas quais os letramentos estejam envolvidos. É socialmente situada e carregada de valor. A ênfase encontra-se nos diferentes tipos de letramentos em diferentes contextos sócio-históricos.
Grande divisão: pessoas letradas (superiores, melhores) X iletradas (inferiores, piores)/oralidade X escrita. Diferenciação social.	A distinção entre letradas/os e iletradas/os só pode ser compreendida quando posicionada ao lado de uma grande variedade de outras identidades sociais. E, ainda, ser iletrada/o não é necessariamente visto como uma desvantagem. A oralidade e a escrita estão intrinsecamente interpenetradas.

Fonte: Silva (2008, p. 49).

Na tese, defendo o modelo ideológico, ancorado em projetos pedagógicos de letramentos vinculados à prática social, em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em “ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto” (Oliveira, 2010, p. 282). É preciso pensar que os projetos não são apenas para ensinar as crianças que não sabem ler e escrever. Para Oliveira (2010, p. 282), “não são atividades-fim, mas atividades-meio”. É claro que seu desenvolvimento envolve práticas de leitura e escrita, mas não é o princípio orientador. Como afirma a professora, é também como reflexão para os problemas sociais que a sociedade e a escola têm enfrentado na contemporaneidade, com a questão da mulher.

Sobretudo, o que acaba ficando é a percepção de que o modelo ideológico de Street (2014) está ligado às práticas sociais (Barton; Hamilton, 1998). Esse modelo está interconectado a outros elementos da vida social, como as identidades nas quais as pessoas atuam de forma criativa, reflexiva e emancipatória.

No que concerne à relação dialética entre prática de letramentos e modelo ideológico, as práticas de oralidade, leitura e escrita não são apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas funcionam como um processo de inserção social e política, associado às práticas e aos valores culturais, sociais e ideológicos. O modelo ideológico de Street (2014) mostra que os

letramentos não são neutros, devido à imersão das pessoas em diferentes contextos históricos e sociais. Nesse modelo, as práticas de letramentos envolvem a participação ativa em práticas sociais que estão imbuídas de valores, crenças e ideologias dominantes, podem ser pensadas para questionar as estruturas de poder e colonialismo contra a mulher. Na escola, o modelo promove reflexões particulares do mundo, como as ideologias dominantes, que favorecem certas classes, grupos étnicos e gêneros. Acontece que se impõe a cultura do silêncio, privando as pessoas de sua própria linguagem e desconstruindo sua identidade (Freire, 2009).

Os estudos freirianos sobre letramentos têm contribuído para ressignificar o ensino de leitura, escrita e fala na escola. O pedagogo afirma que é possível desvelar a realidade mediante a leitura, ou seja, “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2009, p. 47).

Ler o mundo significa lê-lo criticamente, construindo novos conhecimentos, com projetos pedagógicos de letramentos agenciados por docentes das escolas, reconhecendo problemas sociais que não são discutidos na escola, como o empoderamento feminino⁴². Na defesa do desenvolvimento de projetos sob o viés ideológico, as estudantes e os estudantes adquirem responsabilidade por sua palavra, ação, conscientização sobre o mundo e as relações de poder, o que pressupõe mudanças e movimentos.

Na próxima seção, trago discussões respaldadas em estudos sobre identidade de gênero e investigo como as representações de gênero são construídas ao longo das vozes lidas e compreendidas na tese.

4.3 Identidades sociais e de gênero: modos de resistência

[...] educadoras feministas divergiam quanto a “papéis”, “relações” ou “identidades” de gênero, mas o que parecia importante era o fato de que esse domínio complexo, intensamente político e poderoso ia sendo integrado, pouco a pouco, às análises educacionais, de um modo como nunca fora antes (Louro, 1997, p. 228).

As palavras são integrar, resistir, lutar pela igualdade social e pela liberdade de gênero na educação. Elas sintetizam o papel político das práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e identitária. É

⁴² Ver Evento V – Seção 5.1.3.

sabido que, no Brasil, por volta das décadas de 1960 e 1970, as reformas educacionais de cunho crítico tinham como objetivo afastar a posição alienada e ingênua, até então hegemônica, presente no âmbito escolar em relação às questões de gênero, ao reconhecer que a educação é atravessada por relações de poder. Assim, a incorporação das discussões de gênero ao campo educacional passou a ser uma demanda social, articulada com estratégias de resistência e de construção de um espaço escolar mais justo e inclusivo.

Nesse sentido, reconheço também que as discussões sobre as questões de gênero também estão imbricadas nos estudos da ADC⁴³, na qual o discurso e seus efeitos são delineados para a construção das identidades sociais. Por essa razão, Moita Lopes (2002) enfatiza que o caráter discursivo da identidade se dá pelas relações interacionais e pelas formas pelas quais as pessoas se posicionam e são posicionadas nos discursos que circulam socialmente e no ambiente educacional.

Tal assertiva reconhece que a identidade não é fixa, mas se molda pelas práticas linguísticas e pelas relações de poder. Por essa razão, a identidade está sendo discutida por Hall (2006) sob os olhares da teoria social, como uma possibilidade de alcançar uma ordem social justa, que contribua para a construção de posições do sujeito ou identidades sociais. Assim, tanto Hall (2006) quanto Moita Lopes (2002) contribuem para uma visão crítica e dinâmica sobre identidade, vinculada à linguagem, à cultura e à justiça social, capaz de promover a equidade e combater desigualdades historicamente naturalizadas.

Os estudos de Althusser (1985) e Fairclough (2016) acentuam que a diversidade de papéis/posições sociais pode gerar conflitos, pois, no contato com outras pessoas, pode apresentar mudanças nas práticas sociais, no tocante às identidades de gênero, nas vozes femininas que se posicionam como agentes de práticas e nos eventos de letramentos escolares (Silva, 2008).

Nesta seção, são destacadas as mudanças e as desigualdades de gênero, aparato teórico sob a luz da Teoria Social do Discurso, identidades sociais e de gênero, com as vozes de Giddens (2002), Fairclough (2016), Hall (2014), Holmes e Meyerhoff (2006), Louro (1997), Moita Lopes (2002) e Silva (2014), dentre outros agentes sociais.

Conforme Holmes e Meyerhoff (2006, p. 11), a identidade é dinâmica e está em constante processo de construção, especialmente no contexto da docência. No caso de docentes, as identidades de gênero entrelaçam-se com a identidade profissional e devem ser

⁴³ De acordo com Ottoni e Lima (2014), a ADC é uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas que tem atraído cada vez mais pesquisadores(as), não só da Linguística Crítica, mas também das Ciências Sociais.

compreendidas “como um construto social ‘dado’ para o qual as pessoas estão designadas. O gênero é tratado como a realização e o produto da interação social”. Atuar como docente, dentro desse construto social, não significa apenas reproduzir os limites biológicos e profissionais estabelecidos; trata-se, sobretudo, de uma performance que está em constante (re)significação diante das demandas sociais, culturais e institucionais.

Essa discussão tem despertado o interesse de estudiosas e estudiosos, que entendem a emergência dos estudos identitários como geradora de instabilidades e mudanças sociais. Quando se fala em identidade, penso em específico sobre as mulheres, pois “as diferenças entre as identidades de gênero são, por outro lado, produto das próprias atividades e valores das mulheres, ou, por outro lado, de sua opressão pelos homens” (Hall, 2014, p. 54). O autor propõe olhar para como as diferenças de sexo refletem na linguagem, na natureza ou papéis ou *status* de mulheres e homens, como advoga Hall (2014, p. 71, grifo meu).

Olhar as identidades de mulheres sob o viés da diferença é reconhecer que elas são marcadas pelo gênero e pela figura masculina, com identidades distintas e opostas. Silva (2014, p. 17-18) esclarece que é preciso examinar a forma como a identidade se manifesta no contexto da cultura, bem como ela se relaciona na discussão sobre representação: “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. É por meio dos significados que as mulheres produzem suas próprias representações como mulheres. Nos estudos de Silva (2014, p. 18), a representação é compreendida como um processo cultural, que estabelece identidades individuais e coletivas, com representações simbólicas: “Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” Os discursos associados à identidade feminina mostram que as mulheres, ao construir seus lugares de representação, podem se posicionar e falar a partir deles?

Construir seus lugares de fala e representação é uma forma de as mulheres/docentes ocuparem diferentes espaços e ressignificá-los, contestando as normas sociais e identitárias que as oprimem. Dessa forma, o discurso torna-se um instrumento de resistência, permitindo o reposicionamento da voz docente na escola e em diversos campos de atuação.

Para Hall (2014), a representação e os significados simbólicos são produzidos pelas pessoas, ou seja, trata-se de atribuir sentido à experiência vivida e àquilo que se é. Nessa perspectiva, Rutherford (1990, p. 19-20, tradução nossa) complementa que “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. Com base nessas reflexões,

compreendo que representação e significação simbólica são dimensões fundamentais para a construção identitária, pois revelam como as desigualdades sociais se perpetuam e como os grupos excluídos, marginalizados e estigmatizados emergem de heranças culturais, políticas, econômicas e sociais que moldam sua existência.

Para Giddens (2002), é preciso examinar as mudanças das práticas sociais, verificando como as vozes femininas se posicionam ante essas mudanças em eventos de letramentos escolares. Conceitos de raça, etnia, idade e gênero são importantes para serem discutidos nas escolas, por contribuírem com a identidade dos sujeitos. Nesse contexto, as educadoras e os educadores se posicionam como sujeitos críticos, de modo a sensibilizar as estudantes e os estudantes para as desigualdades de gênero.

Nas palavras de Louro (1997, p. 57), a escola não pode desempenhar um papel neutro, com mecanismos simbólicos e institucionais de classificação:

[...] diferenças, distinções, desigualdades [...], é disso que a escola entende, é isso que a escola produz. É por meio de mecanismos de classificação, hierarquização e ordenamento que a escola se encarrega de dividir os que nela entram: ricos(as) e pobres, adultos(as) e crianças, meninos e meninas.

Em suas práticas, a escola produz e garante as diferenças entre os sujeitos (meninos e meninas). Em algum momento da prática docente, tem-se que perguntar: que efeitos essas práticas exercem sobre as alunas e os alunos? Eles e elas podem ou não podem brincar desse jeito? Por exemplo, no recreio, os meninos podem jogar futebol, as meninas podem ler e brincar de boneca. Se, por acaso, uma das meninas quiser jogar futebol, é construído todo um estereótipo, como se ela tivesse um desvio de identidade. O mesmo acontece com os meninos, se por acaso algum deles também quiser brincar com uma boneca. São muitas as situações cristalizadas na e fora da escola que contribuem para preconceitos identitários. Dessa forma, a escola, em vez de ser um espaço de superação das desigualdades, frequentemente reforça estereótipos. A escola não pode ser um espaço onde se produzem subjetividades e posições sociais desiguais.

Assim, não apenas a escola, mas também a família, a sociedade, a igreja e demais domínios continuam ditando o que *o menino* e *a menina* podem fazer, sempre reforçando seus lugares na sociedade, o modo como devem agir e se posicionar, práticas que promovem e sustentam as relações de poder devido às ideologias dominantes que regulam as identidades, comportamentos e oportunidades de maneira desigual.

Isso significa dizer que o discurso pode ser um modo de ação e um modo de representação, associado às teorias dos letramentos e às práticas sociais com elementos da vida social, bem como os usos linguísticos.

Com base nessa discussão, trago o conceito de Gramsci (1971) citado por Fairclough (2016, p. 36), que caracteriza ‘hegemonia’ como o poder exercido por um grupo em relação aos demais.

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas [...] estão, implicitamente, associadas a determinadas ideologias – crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática [...] e relações específicas entre categorias de participantes.

Essa citação apresenta o conceito de hegemonia e destaca sua atuação cotidiana nos diferentes domínios sociais, por meio de ideologias específicas que se materializam em práticas discursivas carregadas de significados ideológicos. A dominação, nesse contexto, é instável e pode ser transformada por meio de lutas contra-hegemônicas, compreendidas como pontos de instabilidade, nos quais a prática social desempenha um papel central na articulação e rearticulação de elementos sociais. Nessa perspectiva, a hegemonia se manifesta como prática discursiva em situações marcadas por uma relação dialética entre discurso e sociedade. Fairclough (2016) destaca que, nesse contexto, a prática discursiva não apenas contribui para a reprodução da sociedade, mas também para a constituição de identidades, relações sociais e crenças, abrindo espaço para processos de transformação social.

A possibilidade de gerar instabilidades se dá por meio das agências humanas. Agir socialmente, na concepção de Bazerman (2021, p. 23), “pressupõe ação refletida e estratégica de sujeitos que, em função de um objetivo real e vinculado a uma situação social definida, trabalham coletivamente em busca de uma meta que desejam atingir”. Para Kleiman (1995), ‘agência social’ aproxima-se da ideia de ação do sujeito com vistas à intervenção e possíveis mudanças sociais.

Legitimar ou valorizar, esconder ou rejeitar determinados grupos sociais? Essa pergunta pode ou não contribuir para a emancipação ou silenciamentos? Nessas escolhas lexicais carregadas de significados, a escola é uma instância mobilizadora ou legitimadora?

Por inocência ou por ignorância? Dizeres ideológicos que são reflexo de crenças, valores, posições e naturalizações⁴⁴.

Ante as indagações sobre a construção das identidades, temos que citar as questões de poder. Na ADC, o poder “[...] é instável, as relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas, por conta da concepção dialética em relação à linguagem e sociedade” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 58). A definição dada marca o exercício das relações de poder mantidas pela sociedade e ainda presentes nas práticas discursivas. O que se tem na atualidade devido a esse contexto são lutas sociais em torno de instabilidades hegemônicas entre as classes.

É necessário lutar por uma sociedade livre de hierarquias e opressões de gênero. Romper com as formas de dominação é parte desse processo. Também é preciso reconhecer outras realidades existentes e reafirmar as lutas do movimento feminista. Na terceira onda, propõe-se a desconstrução das teorias e representações que tratam a categoria gênero de modo binário, masculino e feminino. Beauvoir (2016) salienta que essa discussão é uma tentativa de desnaturalizar o gênero.

Na próxima seção, a proposta é refletir sobre como as práticas de letramentos podem contribuir para o reconhecimento, a valorização e a construção de identidades de gênero no contexto escolar, problematizando seu potencial como instrumento de empoderamento e resistência.

4.4 Letramentos e identidade de gênero: redefinindo narrativas e abordagens

Lembro que me diziam quando era criança para ‘varrer direito, como uma menina’. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferia que tivessem dito apenas para ‘varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão’. E preferiria que tivessem dito a mesma coisa para os meus irmãos’ (Adichie, 2017, n.p).

A sociedade impõe, desde cedo, uma série de condicionamentos às meninas, naturalizando papéis que limitam sua liberdade e autonomia. Espera-se que saibam varrer a casa, que desejem o casamento, que sejam mães e que vivam para agradar ao homem. Enquanto isso, aos meninos são atribuídas tarefas ligadas à liberdade, ao esporte, à conquista do mundo.

⁴⁴ O termo “naturalização” aplica-se ao fato de determinado grupo social considerar os elementos de uma prática dada como corretos, verdadeiros, bons, legítimos e/ou suficientes, sem questionar se são, de fato, necessários ou mesmo desejáveis, condenando alternativas de ação, identificação e representação (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 76).

A mulher, muitas vezes, é confinada ao espaço doméstico e tratada como propriedade, como se sua existência tivesse valor apenas em função do outro, do homem. Essas expectativas não são naturais; são construções sociais desiguais e institucionalizadas, sustentadas por uma lógica que favorece sistematicamente o masculino. Romper com essas imposições é essencial para construir uma sociedade mais justa, onde escolhas não sejam determinadas pelo gênero, mas pela liberdade individual de ser e viver. Adichie (2017) evidencia como essas mensagens carregam implicações duradouras, não se trata apenas de varrer bem, mas de manter mulheres associadas ao espaço doméstico e à obrigação de “fazer bem feito” nesse contexto, enquanto os meninos são isentados dessa expectativa.

A escolha por abordar a narrativa da identidade feminina a partir da perspectiva dos letramentos é fundamentada na compreensão de que tal identidade não se forma de maneira neutra ou isolada, mas é constituída por meio de práticas sociais permeadas por crenças, valores e ideologias. Desde a infância, as mulheres são inseridas em contextos socioculturais que influenciam suas formas de se comportar, de se vestir, de se expressar linguisticamente e se posicionar nos diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, os letramentos ultrapassam a concepção restrita à leitura e à escrita⁴⁵, configurando-se como um processo de inserção crítica nos discursos socialmente produzidos, que definem expectativas e papéis vinculados ao gênero das pessoas, possibilitando a compreensão da linguagem como forma de interpretar, questionar e transformar o mundo.

Giddens (2002) revela que é necessário compreender a questão da identidade por envolver um nível de autoconsciência e reflexão, definindo-a como um processo contínuo de construção narrativa do eu, sustentado por uma consciência reflexiva que permite às professoras da pesquisa interpretar e reorganizar suas experiências à luz dos discursos e contextos sociais em que estão inseridas, com práticas de (re)construção atravessadas por questões como classe, gênero e raça.

Para Magalhães (2005), as identidades de gênero são múltiplas e heterogêneas, sendo construídas e investigadas nas práticas sociais. Elas não são estáticas, mas dinâmicas, e estão profundamente influenciadas por relações desiguais de poder, presentes nos discursos tradicionais de gênero que permeiam as práticas de letramentos. Esses discursos, muitas vezes reproduzidos na escola e na sociedade, nos contextos sociais de controle de identidades,

⁴⁵ Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000), a leitura e a escrita são enraizadas nas práticas sociais como elementos integrantes, não podendo, portanto, ser descontextualizadas como ocorre no Modelo Autônomo de Letramento.

limitam as possibilidades de expressão e de existência de indivíduos que não se encaixam nas normas de gênero convencionais.

Nas palavras de Silva (2006, p. 83):

A identidade de gênero social é, portanto, articulada e rearticulada a cada evento de letramento, sendo esse um fenômeno social e, como tal, um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais. Desse modo, podemos afirmar que homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados, implicam as posições que eles assumem e as maneiras como são eles posicionados nos eventos de letramento.

A rearticulação das identidades de gênero nos eventos de letramentos ocorre por meio de práticas sociais, que envolvem a linguagem como ação situada em contextos culturais e históricos específicos. Essas práticas se concretizam em interações cotidianas que, quando intencionalmente orientadas para a reflexão crítica, permitem a desconstrução de discursos normativos e a emergência de novas formas de compreender e vivenciar as identidades. Ao reposicionar as experiências de oralidade, leitura e escrita como espaços de fala, escuta, diálogo e reconhecimento da diversidade, é possível refletir sobre as posições discursivas historicamente assumidas no cenário educacional, muitas vezes marcado por silenciamentos, exclusões e estigmas relacionados às expressões de gênero não normativas.

Esses momentos de letramentos deixam de ser simples atividades escolares e passam a se configurar como práticas de formação identitária, nas quais se negociam sentidos, se desafiam categorias fixas e se assumem novas posições diante de discursos institucionalizados. Assim, os letramentos tornam-se não apenas um espaço de aprendizagem técnica, mas um campo político de disputa e transformação, no qual identidades de gênero podem ser visibilizadas, validadas e reconstruídas por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas.

Entendo que a escola, enquanto um espaço de socialização, assume o papel de incentivar a transformação, onde as normas de gênero podem ser repensadas, desnaturalizadas e reconfiguradas. Com isso, a escola não deve ser vista apenas como uma reprodutora das desigualdades existentes, mas como um espaço ativo na construção de novas formas de identidade, onde diferentes experiências de gênero possam ser reconhecidas e respeitadas. Ao integrar uma abordagem crítica e inclusiva, a educação tem o poder de questionar as normas

dominantes e de promover um ambiente onde a diversidade de gênero seja respeitada e celebrada.

Nos estudos de Kalantzis e Cope (2020) e Magalhães (2005), as identidades são representações discursivas construídas nas práticas sociais, podendo ser nelas investigadas as relações de poder ora opressivas, ora emancipatórias, por determinarem a construção de identidades. Ou seja, as “nossas identidades sociais são construídas por meio das práticas discursivas com o outro” (Moita Lopes, 2002, p. 37). Assim, justifica-se a necessidade de investigar esse embate discursivo em relação às identidades, visto que a principal função acerca da construção da identidade é saber “como, a partir de que, por quem e para que isso acontece” (Castells, 2002, p. 23).

Cabe acentuar ainda que a escola se configura institucionalmente como um espaço privilegiado para a desnaturalização de estereótipos de gênero, pois reúne condições únicas de socialização formal e informal que permitem problematizar normas sociais e valorizar a pluralidade das experiências femininas. Nas salas de aula e por meio de projetos pedagógicos de letramentos, torna-se possível questionar representações hegemônicas e incentivar práticas discursivas que reforcem a equidade, rompendo com associações automáticas entre o feminino e o mundo doméstico.

Adichie (2017, p. 42) aponta que, historicamente, a escola tem funcionado como veículo de naturalização de papéis de gênero desde a infância, “ensinando meninas a se comportarem de determinada maneira e a assumirem tarefas consideradas ‘próprias de mulheres’”. Ao aliar essa crítica a metodologias de letramentos críticos e sociais, que envolvem análise de textos, produção de narrativas e discussões coletivas sobre representações de gênero, a escola pode transformar-se em agente de desconstrução: em vez de reproduzir hierarquias, passa a fomentar o reconhecimento de que competências e responsabilidades não estão inerentemente ligadas a um gênero, promovendo formações para reconhecer e desconstruir preconceitos e adotar estratégias que reforcem a participação igualitária de meninos e meninas. Dessa maneira, a escola deixa de ser palco passivo de reprodução de estereótipos e assume um papel ativo na construção de identidades de gênero mais livres e equânimes.

De acordo com Butler (2023), a ideia é compreender o gênero como uma construção discursiva, o que implica que a escola possa repensar suas práticas pedagógicas ancorada nos estudos críticos, rompendo com a noção de gênero binário e excludente. Ou seja, o gênero não reflete diretamente o sexo biológico, mas é moldado por ordens discursivas que operam como mecanismos de dominação. Para Butler (2023, p. 43), “o gênero é performativo: não é o ser

que precede o fazer, mas o fazer que constitui o ser”, evidenciando que essa constituição está atrelada ao autoconhecimento.

Os discursos culturais e institucionais, construídos ao longo dos anos, revelam que ainda são amplamente reconhecidas as categorias “menino” e “menina”, e o tratamento dispensado a ele/ela frequentemente reforça estereótipos de gênero. Para Butler (2023), isso exige que a escola se abra ao reconhecimento de múltiplas identidades, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a formação de estudantes conscientes das normas que os cercam.

Em relação às práticas de gênero, tanto especialistas quanto pessoas comuns têm seus comportamentos, atitudes e crenças influenciados e organizados por uma “ideia geral sobre as diferenças entre os gêneros”, que, na verdade, são construídas culturalmente (Cameron, 1998, p. 443). Defendo processos formativos e projetos de letramentos que desenvolvam a consciência crítica e emancipatória das professoras e dos professores visando a romper com os processos de fabricação de sujeitos, como dizia Foucault, no seu conhecido *Vigiar e Punir* (2014).

Nesse caso, sua atuação, “[...] como agente facilitador do processo [de] ensino-aprendizagem, pode viabilizar o despertar dos sujeitos participantes desse processo, possibilitando, por meio de sua prática, a efetuação de [...] leituras de mundo e as contribuições significativas de vida e para a vida [...]” (Lima, 2014, p. 66).

Na visão de Cameron (1998), o discurso sobre a diferença de gênero explica os diferentes padrões de linguagem e comportamento, porque cria e torna visíveis essas diferenças de gênero, ou seja, ele constrói a ideia de diferença e a faz parecer natural. No cotidiano escolar, um exemplo disso são os textos didáticos, as narrativas midiáticas e até mesmo as práticas religiosas que contribuem para manter uma lógica patriarcal que coloca a mulher como o “outro”, ou seja, como alguém que existe em função do homem. Expressões como “comporte-se como uma moça”, “isso não é coisa de mulher” ou “essa mulher é minha” são marcas linguísticas de um sistema que silencia e limita.

Por isso, os eventos de letramentos desenvolvidos nas escolas devem oferecer a oportunidade de identificar e questionar essas ideologias opressoras, criando espaços para que mulheres, homens, professoras, professores, alunas e alunos reconheçam suas vozes, suas histórias e seu poder de transformação. Conforme destacam as pesquisas de Magalhães (2005), a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade de experiências femininas, permitindo que alunas se apropriem de sua voz, história e poder de mudança.

Quando comprometida com a equidade de gênero, a educação torna-se uma ferramenta essencial nesse processo de transformação. Ao propor práticas de oralidade, leitura e escrita que valorizem o protagonismo feminino, que revelem os mecanismos de exclusão e que incentivem a reescrita de narrativas, cria-se espaço para o surgimento de novas formas de ser mulher.

Portanto, ao falar da identidade feminina no contexto da opressão e dominação, também se fala de resistência e da luta por mudança. Os letramentos, enquanto práticas sociais e críticas oferecem subsídios teórico-metodológicos para romper com as amarras ideológicas e abrir caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, onde as mulheres possam ser reconhecidas por seus direitos, de fala e de transformação.

O evento de letramento a seguir apresenta as práticas de letramentos e identidades de gênero no contexto escolar, com destaque para as vozes docentes no tocante ao trabalho com as questões de gênero.



V EVENTO

AS REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIAS

IDENTITÁRIAS, DISCURSIVAS E PRÁTICAS

DE LETRAMENTOS



Fonte: acervo da pesquisadora

Se as instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça.

Sendo assim, qual o gênero da escola?

(Louro, 1997, p. 88).

O Evento V configura-se como um convite ao rompimento dos silêncios e à promoção de reflexões acerca da representação das identidades das duas docentes da pesquisa no contexto escolar. Nessa etapa da tese, as professoras assumem papel central, uma vez que, por meio de suas narrativas, propostas de atividades, processos formativos e projetos pedagógicos de letramentos, produzem sentidos ancorados nas questões de gênero, identidades e letramentos que as constituem enquanto agentes docentes.

Para essa análise, adoto, nas abordagens teóricas sobre gênero social, os novos estudos dos letramentos e a questão identitária, com base na ADC, de Fairclough (2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999), integrando a análise linguística e social. No que se refere ao emprego da LSF, de Halliday (1994), o foco recai sobre os processos de representação e os posicionamentos ideológicos das docentes da pesquisa.

Nesse movimento, o evento se desdobra em três gestos que se entrelaçam representativamente. As identidades e os projetos pedagógicos de letramentos revelam que cada prática, cada escolha metodológica e cada narrativa é também um gesto de construção de si, um modo de dizer quem se é e quem se deseja formar. Nesse contexto, a identidade feminina e o empoderamento emergem como caminhos de ruptura e resistência: os letramentos tornam-se ferramentas de força, permitindo que as professoras resignifiquem suas trajetórias e se afirmem em um espaço historicamente atravessado por normatividades e relações de poder. Os registros das professoras são atravessados por suas vozes, histórias e escritas, pois configuram outros modos de habitar o ensino de Língua Portuguesa, multiplicando as possibilidades de ser e ensinar.

O V evento de letramentos é vivo, na medida em que ecoa o pensamento docente. Conforme assinala Louro (1997), a escola é atravessada pelo gênero e, ao reconhecê-lo, as docentes abrem brechas para questioná-lo e reinventá-lo, produzindo deslocamentos que possibilitam a afirmação de suas múltiplas identidades.

5.1 Identidades e projetos pedagógicos de letramentos: os impactos na formação identitária docente

Entre representações, discursos e letramentos, a seção celebra a força das narrativas docentes que, ao contarem suas histórias, também recontam a reconfiguração de suas práticas identitárias no contexto escolar.

Esta seção apresenta os resultados da análise dos dados, conforme as etapas desenvolvidas na pesquisa, e está organizada em duas subseções: a primeira expõe a análise

das identidades docentes por meio dos resultados das respostas das professoras deste estudo ao questionário aplicado via *Google Forms*, enquanto a segunda descreve a observação das aulas de Língua Portuguesa na Escola Municipal Escrevivências Femininas.

5.1.1 O questionário aplicado às professoras

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

Ao afirmar que “o saber está a serviço do trabalho” e que a relação das professoras e dos professores com os saberes não é estritamente cognitiva, mas mediada pelas demandas concretas da prática docente (Tardif, 2014), o autor evidencia que o conhecimento mobilizado em sala de aula é inseparável das condições, dos contextos e das escolhas pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar e formativo docente. Nesse sentido, os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria e prática, sendo continuamente ressignificados a partir das situações vividas, das interações estabelecidas e dos desafios enfrentados no trabalho pedagógico. Tal perspectiva contribui para compreender que as práticas docentes quanto ao ensinar por meio de projetos pedagógicos de letramentos não apenas veiculam conteúdos linguísticos, mas também expressam posicionamentos identitários das docentes, especialmente no modo como questões de gênero são (ou não) problematizadas nas atividades de oralidade, leitura e escrita. Assim, o saber docente emerge como um saber situado, atravessado por relações de poder, por valores sociais e por concepções de linguagem e de identidade, reafirmando o papel central do trabalho pedagógico na constituição das identidades profissionais.

Silva (2014) enfatiza que a identidade se constrói por meio de uma cadeia de negações e diferenças, indicando que as próprias afirmações sobre a diferença dependem de negações relativas às identidades, sendo estas compreendidas como atos de criação linguística, produzidos nos discursos, textos e interações sociais.

Nesse sentido, proponho que, por meio da análise das identidades docentes nos processos de letramentos, seja possível reconhecer os sistemas de poder que ainda legitimam e silenciam as questões de gênero e as identidades no contexto escolar, tomando como base

analítica o significado representacional do discurso. Para Fairclough (2016), o discurso atua na representação do mundo material, de outras práticas sociais e também nas representações autorreflexivas da própria prática social específica.

Nesta seção, proponho analisar como são representados, nos discursos das professoras, os diferentes aspectos de seu mundo, considerando os dados do questionário, bem como as implicações dessas representações para a discussão sobre a construção de suas identidades e de suas práticas, com foco na metafunção ideacional que se realiza principalmente por meio do sistema de transitividade, que organiza a experiência em três elementos fundamentais: os processos, os participantes e as circunstâncias, conforme Halliday (1994).

Antes do início das oficinas pedagógicas, apliquei um questionário via *Google Forms*, utilizado como instrumento para a geração de dados. Os parâmetros de análise consideram o planejamento e a organização do PPL, observando como se estruturam os processos de letramentos identitários nas práticas docentes no contexto escolar. Nesse movimento, analiso a identidade docente em articulação com as práticas de linguagem, atentando para a forma como os textos orais e escritos são mobilizados nas situações de ensino de Língua Portuguesa. Também integra a análise a seleção das atividades escolares e a definição dos objetos de ensino e aprendizagem por amostragem, com ênfase nas questões relacionadas ao gênero social, para compreender como essas dimensões são abordadas, problematizadas e ressignificadas nas práticas docentes.

Na sequência, apresento os resultados obtidos a partir do questionário. Ressalto que as professoras escolheram utilizar pseudônimos e formalizaram a assinatura do TCLE, autorizando a divulgação de suas respostas.

As perguntas 1, 2 e 3 do questionário abordavam variáveis relacionadas à escolha do pseudônimo, à formação acadêmica e ao tempo de atuação das duas professoras na área da educação.

No questionário, a pergunta de número 4 é: *Em sua opinião, quais são os fatores que podem influenciar a escolha e a implementação de um projeto de letramentos em sala de aula?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	A escolha do projeto é com o objetivo de desenvolver a prática de leitura, ligar uma disciplina a outra, projeto a partir de um tema.
Júlia	O processo de aprendizagem e trabalhar o senso crítico.

A resposta a essa indagação permitiu compreender, no enunciado de Lídia, que o uso do processo relacional “é” constrói a “*escolha do projeto*”, indicando que a prática docente

apresenta finalidades específicas, o que evidencia uma concepção de docência orientada por objetivos claros e planejada.

Os processos materiais na oração de Lídia realizados pelos verbos no infinitivo “*desenvolver*” e “*ligar*” projetam ações futuras que posicionam a docente como agente ativa na construção da prática de leitura e na articulação entre disciplinas, configurando uma representação de ensino que rompe com a fragmentação curricular.

No enunciado em análise, a circunstância de finalidade introduzida por “*com o objetivo de*” reforça a proposta pedagógica que orienta a prática, enquanto a organização do projeto “*a partir de um tema*” indica uma abordagem integradora e contextualizada do letramento. Do ponto de vista da ADC (Fairclough, 2016), tais escolhas linguísticas contribuem para a construção de uma identidade docente reflexiva e protagonista, que a compreende como prática social e o projeto como espaço de articulação entre saberes, ações e sentidos.

A representação do trabalho pedagógico em Lídia, por meio do tema, manifesta-se no uso da expressão “*a partir de um tema*”, que constrói uma identidade docente integradora, alinhada a concepções de letramentos como prática social e à compreensão do projeto pedagógico como espaço de autoria profissional e empoderamento. Se conhecimento é poder, conforme afirma Auerbach (2005), esse é o principal elemento do empoderamento.

Nesse sentido, “[...] contamos com a previsibilidade de identificar *o que se diz do tema*” (Antunes, 2010, p. 69, grifos da autora). Diante disso, a intencionalidade de elaborar um projeto pedagógico a partir do tema indica a preocupação da docente em promover, no contexto das práticas de leitura, o desenvolvimento de competências discursivas e críticas. Kleiman e Assis (2016) consideram que um projeto de letramentos nasce, geralmente, de uma problemática real da vida das pessoas a ele vinculadas.

No enunciado de Júlia “*O processo de aprendizagem e trabalhar o senso crítico*”, foi observada uma representação da experiência pedagógica marcada pelo apagamento da agência docente, nesse caso, fica subentendido que ela pratica as ações referentes à escolha e à implementação de projetos em sala de aula. Como destaca Fairclough (2016), a representação genérica contribui para a universalização hegemônica de uma representação particular, legitimando assim a ausência de práticas situadas de letramentos, como práticas de leitura, oralidade e escrita.

A expressão “*processo de aprendizagem*” desloca o foco da docente envolvida para o fenômeno em si, porque essa escolha linguística contribui para a naturalização da aprendizagem como um processo dado, socialmente naturalizado na escola, sem práticas

específicas e planejadas. Na sequência, é introduzido “*trabalhar o senso crítico*”, cujo processo material realizado pelo verbo “*trabalhar*” denota que a meta é desenvolver “*o senso crítico*”. No entanto, a ausência de agência reforça a ideia de que, no exercício da docência, a agência é imprescindível ao fazer do professor. Para Santos e Oliveira (2012, p. 54), “[...] sujeitos agentes são sujeitos empoderados”, ou seja, docentes que, na ação social, engajam-se de diferentes modos e a partir da soma de habilidades individuais e competências desenvolvidas em grupo, em práticas que requerem “[...] habilidades de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re)construir o mundo”. O que é mais importante nesse movimento agentivo é que as docentes reconheçam as práticas de leitura, oralidade e escrita como modos de agir para atender às demandas reais discentes, ressignificando as aprendizagens às demandas das esferas a que o projeto se articula.

Do ponto de vista do significado ideacional, o enunciado de Júlia constrói a prática educativa orientada para a educação crítica, alinhando-se a discursos pedagógicos legitimados socialmente, associados ao modelo ideológico de letramentos⁴⁶. Em diálogo com a ADC (Fairclough, 2016), tais escolhas revelam uma identidade docente que se ancora mais em princípios e finalidades gerais do ensino do que na explicitação de ações situadas, produzindo efeitos de sentido de universalização da prática pedagógica e de menor visibilidade da docente como agente de transformação.

Ressalto que os projetos pedagógicos de letramentos podem implementar mudanças necessárias ao trabalho, com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem um espírito de cooperação e corresponsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança discente.

No questionário, a pergunta de número 5 é: *De que modo a elaboração de projetos pedagógicos de letramentos pode contribuir para a manifestação de sua identidade profissional?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	Por mais que eu fique insegura, mais autonomia em desenvolver. Eu, quando entrei, eu tinha muita insegurança, agora aprendi a dinâmica em sala de aula e amplia a minha atuação como mãe em casa. Cada projeto que é feito tem um desafio. Cheguei até a dar entrevista.
Júlia	Acredito que seja pela escolha das propostas que serão trabalhadas, pelas formas como serão usadas para desenvolver o projeto.

A fala de Lídia evidencia que a sua identidade é construída por meio de processos materiais e mentais que representam ações, mudanças e aprendizagens ao longo de sua

⁴⁶ Ver Evento 4, Seção 4.2.

carreira docente. Os processos mentais aparecem em “*eu fico insegura*” e “*eu tinha muita insegurança*”, nos quais a docente revela uma identidade marcada por incertezas no início da profissão. Os processos materiais “*desenvolver*”, “*aprendi a dinâmica em sala de aula*”, “*amplia a minha atuação*” e “*cheguei até a dar entrevista*” configuram Lídia como agente social de práticas concretas, com movimentos de mudança identitária. Os processos analisados evidenciam a transição da identidade docente, antes marcada por insegurança, para a autonomia e a agência.

Outro ponto a ser destacado é a recorrência do pronome “*eu*”, que reforça a ideia da centralidade das ações via ação docente, contribuindo para reconhecer a autoria dela tanto no espaço profissional quanto no familiar. Com esse posicionamento discursivo, a docente se coloca explicitamente como sujeito de suas práticas, destacando um engajamento pessoal e reflexivo na constituição de sua identidade profissional.

Lídia, ao enunciar “*minha atuação como mãe em casa*”, entrelaça a identidade profissional à identidade pessoal e familiar, tornando visível a permeabilidade entre os espaços da docência e da vida privada. Essa articulação configura a docência como uma prática social que ultrapassa os limites da escola e se ressignifica também no contexto doméstico. Nessa perspectiva, a docente assume diferentes papéis e reflete sobre as posições que ocupa, afastando-se de uma concepção homogênea de identidade feminina restrita exclusivamente à maternidade. Nesse sentido, é possível dizer que a docente se posiciona, em relação a sua vida pessoal, rompendo estereótipos e provocando mudanças quanto às formas culturais de atuação da mulher.

Por fim, ao mencionar “*dar entrevista*”, Lídia evidencia a visibilidade social de sua prática, indicando um movimento de reconhecimento externo e legitimação de sua atuação profissional. Esse enunciado constrói a docente como agente social, cuja prática com projetos extrapola os limites da escola e alcança o espaço público. Conforme Fairclough (2016, p. 221), a esfera pública corresponde ao “domínio da vida social no qual as pessoas podem engajar-se como cidadãs ao deliberarem e agirem em relação a questões de cunho social e político, com o objetivo de influenciar a formação de políticas públicas”. Ao se reposicionar em espaços para além do contexto escolar, a docente promove a visibilidade de sua prática e amplia seu alcance, estendendo seus efeitos para outras mulheres.

A professora Júlia mobiliza processos mentais e relacionais em suas construções identitárias, marcadas por reflexões sobre o planejamento docente. No processo mental “*acredito*”, ela mostra uma identidade aberta às novas experiências e interpretações sobre sua prática pedagógica. Quando usa “*pela escolha das propostas que serão trabalhadas*”, a

professora usa o processo material “*escolha*”, o que reforça a agência da docente no desenvolvimento do projeto. Na expressão “*pelos formas como serão usadas para desenvolver o projeto*”, ela usa novamente processos materiais, marcados pelos verbos “*usar*” e “*desenvolver*”, que, associados a circunstâncias de modo, destacam a preocupação dela quanto ao modo como as ações do projeto serão desenvolvidas. Essa posição reforça que a identidade da docente é orientada pela organização de práticas pedagógicas, as formas de desenvolvimento do projeto e por tomada de decisões metodológicas.

No discurso de Júlia, o uso do verbo “*acredito*” constrói uma identidade docente marcada pela reflexão e pela interpretação das práticas desenvolvidas com projetos. Tal marca linguística evidencia um posicionamento avaliativo e autorreflexivo, no qual a docente se apresenta como alguém que interpreta criticamente sua prática, reforçando uma identidade profissional orientada pela reflexão pedagógica.

No questionário, a pergunta de número 6 é: *Em sua prática pedagógica, é necessário envolver outros professores de outras disciplinas em um projeto? Em caso afirmativo, comente sobre como você faz e como podem contribuir com o planejamento da ação?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	A escolha minha e da outra professora foi para contar a história do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> , Renata, para falar do ato da leitura, gostos e costumes.
Júlia	Não é propriamente necessário, mas uma parceria entre professores pode ser fundamental de grande ganho de aprendizagem, pois podem ser trabalhados conteúdos multidisciplinares.

No discurso da professora Lídia, fica evidente o envolvimento da outra docente da turma do 5º ano no planejamento das práticas de leitura com o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2021). A proposta foi “contar a história” e abordar o “ato da leitura, gostos e costumes”. Essa escolha revela uma organização pedagógica que articula literatura, práticas de leitura e dimensões culturais, indicando uma compreensão dos letramentos como práticas sociais⁴⁷. Na resposta de Lídia, o uso do complemento “*minha e da outra professora*” reforça uma identidade docente construída de modo coletivo, na qual o planejamento e a tomada de decisões são compartilhados. Além disso, a referência a um texto literário canônico e a temas como leitura, gostos e costumes amplia o escopo da prática docente para além da decodificação, alinhando-se a concepções de letramentos como prática social.

Vale observar que, no processo relacional, o uso do verbo “foi” estabelece escolhas pedagógicas, pois a docente, ao usar as expressões “*para contar a história do livro O*

⁴⁷ Ver evento 4, Seção 4.1.

Pequeno Príncipe” e “*para falar do ato da leitura, gostos e costumes*”, explicita a sua intencionalidade de trabalhar com projetos cuja finalidade evidencia objetivos formativos. A docente, em seu discurso, reconhece a necessidade do compartilhamento de práticas e saberes pedagógicos. Assim, a identidade “[...] pode ser considerada como uma condição transitória e dinâmica, construída na interação; em uma dimensão ‘micro’, considero que a identidade socioprofissional pode ser entendida como uma orquestração de vozes de outros e de si [...]”, como aponta Kleiman (1995, p. 280). Ancorada no pensamento de Bakhtin (2003), reitero que a posição identitária docente deve estabelecer interações com diferentes vozes da educação básica para se engajar responsivamente.

A menção a “Renata” evidencia a dialogicidade do discurso da docente com a pesquisadora da tese, revelando a construção do sentido de forma interacional. Tal marca discursiva indica que a identidade docente é constituída também na relação com o outro, em um processo dialógico que atravessa a produção dos enunciados.

O uso do verbo “*contar*” atua como marcador de ação pedagógica, indicando a agência da docente na mediação da leitura. Esse enunciado constrói a identidade docente como agente ativa na condução das práticas pedagógicas, reforçando seu papel na organização e no direcionamento das atividades de leitura. Pensar a leitura nessa perspectiva, sob os construtos de Kleiman (2014), significa concebê-la como prática que se consolida na interface com vários aspectos, desde os modos de ler até as experiências de leitura que marcam os grupos que delas participam. Assim, a escolha do livro representa leituras e interpretações plurais na produção dos sentidos.

O discurso de Júlia é marcado por processos relacionais e materiais, por meio dos quais é observada uma identidade que valoriza a participação colaborativa no planejamento com projetos pedagógicos de letramentos. Quanto ao processo relacional, essa questão pode ser vista com o uso do verbo *é* e do complemento “*uma parceria entre professores pode ser fundamental*”. O primeiro estabelece uma relação de avaliação sobre a necessidade ou não de parceria. O segundo atribui à parceria o atributo de elemento essencial para a aprendizagem. Essas escolhas evidenciam uma identidade docente orientada por valores coletivos e por uma compreensão ampliada do ensino como prática compartilhada.

Por fim, a referência a “*conteúdos multidisciplinares*” alinha o discurso da docente às orientações institucionais e às aprendizagens escolares, indicando a incorporação de discursos hegemônicos sobre a interdisciplinaridade. Tal alinhamento revela a articulação entre a identidade docente e os discursos institucionais que orientam as práticas educativas.

No questionário, a pergunta de número 7 é: *Como você faz a seleção dos conteúdos a serem ensinados no projeto?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	Para escolher os conteúdos penso em escolher os textos a partir de gêneros trabalhados em sala de aula, com incentivo à leitura com o livro, manuseio do livro físico foi a parte do projeto que eles mais gostaram.
Júlia	A seleção dos conteúdos visa trabalhar o que os alunos apresentam mais dificuldade, de forma clara, propondo atividades e conteúdo do nível dos alunos.

A identidade da professora Lídia é marcada por processos mentais e materiais. Os enunciados analisados destacam questões sobre a seleção de conteúdos e textos para trabalhar em sala de aula. Ao enunciar o verbo mental “*penso*”, a docente mostra uma postura reflexiva e consciente quanto à seleção de conteúdos para trabalhar com os projetos pedagógicos de letramentos. Nesse movimento identitário, a docente se constrói como professora que se preocupa não apenas em ministrar conteúdos, mas também selecionar textos/gêneros que abordam diferentes conteúdos, o que implica considerar o modo como a escolha é caracterizada em seu discurso. Nas práticas de letramentos, os textos são vistos “[...] como parte de eventos sociais situados, materializam aspectos de maneiras situadas de (inter)agir, de representar e de identificar(se) em práticas sociais, assim como sentidos de textos têm efeitos nos modos de inter-agir, de representar, de ser na sociedade” (Vieira, 2019, p. 99).

Nesse sentido, Lídia realiza um processo material ao enunciar “*escolher os textos a partir de gêneros trabalhados em sala de aula*”. Ao usar o verbo “*escolher*”, a docente se apresenta como protagonista da ação de seleção, indicando ações e movimentos de agência. Por essa razão, os gêneros discursivos são, para Vieira e Resende (2016), realizados nos significados e formas acionais/relacionais de textos. Os gêneros discursivos foram extensivamente relacionados a formas textuais (sobretudo verbais), mas são muito mais que isso, por serem o potencial para a organização de inter-ações sociais de qualquer tipo, sejam mediadas ou face a face. Para as autoras, os gêneros discursivos não se restringem à materialidade textual, mas abrangem a verbal, a social e a interacional. Desse modo, os gêneros passam a ser compreendidos como mecanismos que estruturam práticas sociais diversas, tanto em contextos mediados quanto em interações face a face, reforçando a ideia de que o discurso é indissociável da ação social. Esse movimento pode ser visto no segmento “*com incentivo à leitura com o livro, manuseio do livro físico*”. Ao usar “*incentivo*” e “*manuseio*”, a docente enfatiza processos interativos com o objeto livro.

Esse sentido de seleção de conteúdos é visto em Lídia ao enunciar a circunstância da seleção neste fragmento: “*a partir de gêneros trabalhados em sala de aula*”. Nele, fica

explícito o critério metodológico que orienta a prática da docente, ou seja, a seleção de conteúdos a partir do currículo escolar e não a partir das necessidades de aprendizagens discentes. Nesse caso, o texto/conteúdo está a serviço na estrutura curricular e não dos propósitos comunicativos e contextuais. Conforme Kleiman (2007, p. 6), o movimento do pedagógico nos projetos de letramentos advém “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. No enunciado sob análise, o conteúdo é o alvo da seleção dos gêneros, o que estrutura as unidades de ensino das aulas de Língua Portuguesa da professora.

De fato, ao adotar a prática social como princípio para a seleção dos conteúdos, a docente passa a organizá-los sob uma perspectiva mais dialógica, participativa e significativa para as alunas e os alunos. Essa seleção ocorre à medida que o projeto pedagógico de letramentos se desenvolve, em resposta às necessidades de aprendizagem que emergem no próprio processo.

Assim, o discurso da docente se organiza para distribuir os conhecimentos que podem/devem circular na escola. Como enfatiza Vieira (2019, p. 101), “o discurso pedagógico articula dois discursos principais: o discurso institucional, ou seja, das pedagogias de transmissão e aquisição de conhecimento, nos currículos explícitos; e o discurso regulador, das pedagogias da construção de relações sociais e da ordem, no currículo implícito”. Esse controle sobre os saberes e as práticas das relações com os gêneros e os conteúdos ainda é mediado por relações de poder entre diferentes tipos de agentes, como família, governo, movimentos sociais, docentes, movimentos políticos etc.

Por fim, Lídia ativa o processo relacional na oração “*foi a parte do projeto que eles mais gostaram*”, em que o atributo “*a parte do projeto que eles mais gostaram*” avalia positivamente as práticas adotadas. A presença das alunas e dos alunos reforça uma identidade docente sensível às respostas e aos interesses deles.

A representação identitária de Júlia volta-se para as necessidades discentes e para a adequação da prática pedagógica. O seu enunciado é estruturado por processos materiais e relacionais, que atribuem à docente a agência implícita do planejamento curricular.

É possível reconhecer que, no processo material “*visa trabalhar*”, a docente expressa intencionalidade e finalidade pedagógica, delineando em forma de objetivo a sua resposta. É curioso perceber que a professora, ao usar o complemento “*o que os alunos apresentam mais dificuldade*”, coloca as alunas e os alunos como centro da seleção do conteúdo, o que atende à proposta do projeto pedagógico de letramentos, no qual emerge a situação-problema, ou seja, a prática social no tocante às dificuldades de aprendizagem, com uma proposta que amplia o

tempo de aprendizagem discente nas práticas com os projetos. A partir disso, a prática social torna-se o eixo do trabalho com projetos, desde as questões de oralidade até as de leitura e escrita, ressignificando as situações de aprendizagem com situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. Desse modo, a atuação da docente mostrou-se responsiva ao contexto da sala de aula, na medida em que se ancora na concepção bakhtiniana do ato responsável (Bakhtin, 2010), pois sua prática se realiza na resposta concreta às demandas do outro e às condições singulares da situação vivida.

Vale ainda destacar que, na resposta de Júlia, as expressões “*de forma clara*” e “*propondo atividades e conteúdo do nível dos alunos*” funcionam como circunstâncias de modo, explicitando a preocupação dela com a adequação das propostas, o que reforça os argumentos citados anteriormente. Um dos princípios que orientam as atividades com projetos é a igualdade de aprendizagens, sobretudo, nos processos de emancipação social. Neles, o trabalho com a linguagem é orientado por fundamentos que buscam reposicionar práticas de oralidade, leitura e escrita como ferramenta para a agência social, garantindo mudança e autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania, o que reforça a centralidade discente no processo de ensino e aprendizagem.

As escolhas discursivas analisadas constroem a identidade docente como responsável por ajustar conteúdos e estratégias ao contexto discente, embora Lídia alinhe-se a um discurso pedagógico associado às orientações institucionais, e Júlia às concepções de ensino centradas nas estudantes e nos estudantes.

No questionário, a pergunta de número 8 é: *Fale um pouco sobre como você explora a questão do tema em um projeto*. As respostas foram as seguintes:

Lídia	No caso, eu penso na questão do tema (assunto) para ampliar o conhecimento do aluno.
Júlia	O tema precisa ser passado para os alunos o porquê do projeto, do nome, explicar a importância desse projeto para a aprendizagem deles.

Destaco nas respostas de Lídia e Júlia os processos mentais, materiais e relacionais utilizados pelas duas docentes ao abordar o trabalho com o tema na prática com projetos pedagógicos de letramentos. Sob o princípio freiriano, o diálogo torna as agentes e o agente do projeto produtores de conhecimento. Desse modo, o discurso de Lídia sobre a prática de seleção do tema centra-se na ação docente, focalizando a ação com regulação e não como negociação discente.

O processo mental “*penso*” posiciona a docente como reflexiva nessa organização do tema, porém não há indícios na resposta sobre como seria essa agência. O que é visto na

expressão “*na questão do tema (assunto)*” funciona como circunstância/foco do eixo organizador do planejamento pedagógico. Já a estrutura “*para ampliar o conhecimento do aluno*” realiza um processo material (*ampliar*) no qual a ação pedagógica é orientada por uma finalidade claramente formativa. É um indício de que a docente reconhece a prática do trabalho com projetos pedagógicos como um processo contínuo e formativo de construção de saberes e não como mera transmissão de conhecimentos acumulados de uma geração a outra, como salienta Freire (2011). Essa questão pode ser vista pela escolha lexical “*ampliar*”, que sugere uma concepção de aprendizagem como processo contínuo, alinhada a práticas pedagógicas que transcendem a mera transmissão de conteúdos.

A estrutura inicial de Júlia “*o tema precisa ser passado para os alunos*” realiza um processo relacional de obrigação em “*precisa ser*”, no qual a ação é apresentada como necessária, ainda que com agência impessoal, o que desloca o foco para a função pedagógica do tema.

Segundo Santos e Oliveira (2012), nos projetos pedagógicos de letramentos, o tema é construído de forma coletiva com os alunos, emergindo de suas necessidades e interesses. Desse modo, torna-se recorrente a abordagem de temas contemporâneos e, muitas vezes, polêmicos, os quais, além de ampliarem o repertório dos estudantes, contribuem para a formação crítica e para o trabalho com textos argumentativos, fundamentais à formação cidadã.

As expressões “*o porquê do projeto*” e “*do nome*” funcionam como meta, do processo material implícito “*passar/explicar*”, com destaque para a centralidade da compreensão dos sentidos e das justificativas do projeto. Em seguida, a oração “*explicar a importância desse projeto para a aprendizagem deles*” mobiliza um processo material “*explicar*”, no qual a docente se configura como responsável por mediar os significados do projeto junto às alunas e aos alunos.

A professora, portanto, ao usar o sintagma “*para a aprendizagem deles*”, realiza uma circunstância de finalidade, posicionando as estudantes e os estudantes como beneficiários da ação pedagógica. Esse discurso reforça uma identidade docente orientada para a agência e o engajamento discente. O tema é representado não apenas como conteúdo, mas como elemento de sentido que precisa ser compartilhado e compreendido para potencializar as aprendizagens. Nas respostas das duas docentes, não foi citado o trabalho com o tema para a necessidade de explorar a questão da resolução de problema. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a compreensão/resolução de um problema exige esforço colaborativo, devido às incertezas, conflitos e dificuldades quanto ao tema trabalhado. Sob esse viés colaborativo, a definição do

problema e do tema resulta em ações de empoderamento docente e discente, fugindo das regulações quanto ao trabalho com as identidades e o gênero social no contexto escolar.

Lídia e Julia constroem as aprendizagens como processos contínuos, embora a primeira valorize o protagonismo discente na escolha do tema e a segunda atue como mediadora desse processo formativo que situa estudantes quanto ao desenvolvimento da proposta.

No questionário, a pergunta de número 9 é: *Quando você desenvolve um projeto, qual é o tempo de duração previsto?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	O tempo de duração do projeto é 1 mês.
Júlia	Depende do projeto, pode durar semanas ou meses.

Nas respostas de Lídia e Júlia, os enunciados organizam-se a partir de um processo relacional “é”, que estabelece uma relação de identificação entre quem executa o projeto e a duração dele, marcada pelo atributo “de um mês”. Trata-se de uma representação estática, voltada à descrição de um aspecto organizacional da prática pedagógica.

Embora não haja referência explícita à docente como agente, a escolha por explicitar o tempo de duração do projeto constrói, de forma implícita, uma identidade docente associada ao planejamento e à gestão do trabalho pedagógico. A delimitação temporal do projeto evidencia uma prática estruturada, orientada por critérios de organização e sistematização das ações educativas quanto ao tempo.

No trabalho com projetos faz-se necessário a professora problematizar o tempo e entendê-lo como uma categoria construída cultural e historicamente, o que significa afirmar que o tempo escolar não é uma estrutura neutra; ele carrega, implicitamente, uma determinada concepção pedagógica, que proporciona, por sua vez, uma visão de aprendizagem que orienta condutas, organiza atividades, determina o aceitável e o impróprio, além de permitir ou negar determinados comportamentos (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 54).

No trabalho com projetos pedagógicos de letramentos, é necessário considerar a temporalidade, reconfigurando-a de acordo com as necessidades e as exigências das ações a serem cumpridas no desenvolvimento do projeto na escola. Nesse sentido, há de se considerar as possibilidades de aprendizagem, as atividades a serem desenvolvidas e os ritmos de cada agente envolvido no projeto.

No enunciado de Júlia, há predominância de processos relacionais, o que constrói uma identidade docente marcada pela flexibilidade pedagógica. A forma elíptica “*depende do*

projeto” realiza um processo relacional implícito, no qual a duração é apresentada como variável condicionada às características do próprio projeto e não como um dado fixo ou previamente determinado. Esse processo relacional é demarcado ao ser enunciado na sequência “*pode durar semanas ou meses*”, em que a expressão “*pode durar*” atribui ao projeto diferentes extensões temporais. Essa escolha léxico-gramatical representa o tempo como um elemento ajustável, reforçando uma concepção de planejamento pedagógico não rígida, sensível às demandas do contexto e aos objetivos de aprendizagem, o que pode ser notado na escola devido ao horário, ao calendário escolar e de avaliações, aos planejamentos e ao recreio, que demarcam a temporalidade escolar institucionalizada.

Assim, enquanto o discurso de Lídia projeta uma prática mais estável e delimitada, o de Júlia enfatiza uma concepção de docência processual e contextual, em que o tempo do projeto se ajusta às necessidades e aos objetivos formativos.

No questionário, a pergunta de número 10 é: *Como você organiza a participação individual e coletiva dos estudantes no projeto?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	A participação nos projetos ocorre de forma individual e coletiva, envolvendo práticas de leitura, produção escrita, relato de experiências vividas, bem como a relação com a manhã vivenciada no projeto.
Júlia	Oferecendo oportunidades, por meio de atividades e rodas de conversa, para que os alunos se expressem.

Com as respostas das docentes Lídia e Júlia, evidencio os processos materiais e relacionais utilizados por elas em relação ao tipo de participação, individual ou coletiva, em projetos. Na fala de Lídia, o enunciado organiza-se predominantemente por processos relacionais e materiais, por meio dos quais se constrói uma identidade docente orientada para a diversificação das práticas pedagógicas. O sintagma “*a participação nos projetos*” funciona como participante (agente) portador, enquanto a expressão “*ocorre de forma individual e coletiva*” realiza um processo relacional, atribuindo características à forma de participação discente. Não houve naturalização de práticas hegemônicas, com agenciamentos individuais sobressaindo aos coletivos. No trabalho com projetos, o centro não é trabalhar a partir de si, mas da necessidade de ações de forma colaborativa (família, escola, igreja, trabalho, sociedade etc.), vistos como agentes sociais de informação e semioses (a mídia falada e escrita, a internet etc.).

A menção a “*relação com a manhã vivenciada no projeto*” amplia o escopo da prática pedagógica para o campo da experiência, representando a aprendizagem como processo situado e significativo. Nesse movimento, a docente construiu implicitamente sua participação

em ações do projeto com a outra docente no período matutino, que integra dimensões coletivas do ensinar e aprender.

A posição de Júlia mobiliza processos materiais, por meio dos quais se constrói uma identidade docente marcada pela mediação e pela promoção da participação discente. O processo material “*oferecendo*” representa a docente como agente que cria condições para a ação das alunas e dos alunos, ainda que o sujeito esteja elíptico, sendo recuperável pelo contexto discursivo.

As expressões “*atividades*” e “*rodas de conversa*” funcionam como meta, indicando os meios pedagógicos utilizados para viabilizar a participação. Já a oração “*para que os alunos se expressem*” realiza um processo comportamental/verbal, no qual os alunos ocupam a posição de agentes, assumindo protagonismo na manifestação de suas vozes. Essa visão representa uma ruptura com os padrões de dominação institucionalizados. Júlia resgata a voz discente para fortalecer a capacidade de agência estudantil. Esse dizer marca uma prática docente que cria espaços de fala, legitima as experiências e os saberes discentes. Podemos concluir que a “ideia de projeto está imbricada à de ação; logo, na vida, não podemos agir sem projetos, da mesma forma que não podemos deixar de ter projetos no decorrer de nossa vida” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 66). O desenvolvimento de projetos de forma individual e coletiva estabelece uma relação dialética de transformação humana, com ações planejadas em diferentes esferas da atividade da vida escolar e social.

Assim, enquanto Lídia enfatiza práticas de leitura e escrita com foco na sistematização da experiência, Júlia constrói sua identidade docente a partir da promoção de espaços de fala e de expressão, destacando a dimensão interacional do processo educativo.

No questionário, a pergunta de número 11 é: *Como você desenvolve as questões de oralidade, leitura e de escrita no projeto de letramento?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	As atividades de oralidade, leitura e escrita no projeto são realizadas de forma individual.
Júlia	As atividades de leitura no projeto são desenvolvidas por meio da leitura de textos curtos.

As professoras Lídia e Júlia representam seus discursos por meio de processos materiais. Os enunciados delas são estruturados por meio de um processo na voz passiva “*são realizadas*” e “*são desenvolvidas*”, em que as práticas de oralidade perpassam as de leitura e escrita. Os sintagmas “*as atividades de oralidade, leitura e escrita no projeto*” e “*as atividades de leitura no projeto*” atuam como meta, destacando os enfoques nas práticas pedagógicas em si, em vez dos agentes que as realizam nos dois enunciados das docentes.

Em Lídia, a expressão “*de forma individual*” realiza uma circunstância de modo, qualificando a organização das atividades e indicando a opção pedagógica pela participação individual discente. Por isso, acredito que a docente pode considerar na prática individual o diálogo. Para Halliday (1994), a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo, ou seja, a identidade da docente é marcada pela interlocução, considerando essa prática como uma modalidade da enunciação, que incorpora o diálogo com vozes no desenvolvimento de projetos em sala de aula. De acordo com Antunes (2003), a docente, ao considerar esse enfoque interacional da oralidade, desenvolve nas aulas a competência de saber ouvir o outro, escutar o que ele tem a dizer, ou seja, uma competência socialmente orientada e estimulada à escuta dos mais diferentes tipos de interlocução.

No que se refere ao ensino da linguagem oral, Schneuwly e Dolz (2004) apontam que, frequentemente, a oralidade não é objeto de ensino sistemático, restringindo-se a atividades controladas em sala de aula como correções de atividades, leituras de instruções etc. Contudo, essa realidade pode ser transformada quando o ensino dos gêneros orais é concebido de maneira planejada e organizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Na representação de Júlia, a expressão “*por meio da leitura de textos curtos*” realiza uma circunstância de meio, explicitando a estratégia metodológica adotada no projeto. Essa escolha léxico-gramatical constrói, de modo implícito, a identidade da docente como a que seleciona textos curtos voltados às finalidades pedagógicas e ao nível de aprendizagem discente. A opção por “*textos curtos*” indica uma preocupação com a adequação didática e com a progressão das aprendizagens, porém, como a docente atua no 5º ano, espera-se a seleção de textos com outras finalidades pedagógicas, por exemplo, em projetos que rejeitem o uso dos gêneros como objetos de ensino sistematizado via mapeamento, conforme proposta da teoria sistêmico-funcional (Halliday, 1994). Espera-se que a escolha e o tratamento dado aos textos sejam como artefatos sociais, criando condições para o exercício de atividades de leitura e oralidade, que promovam aprendizagens, permitindo às estudantes e aos estudantes defender o seu ponto de vista, compartilhar saberes, disseminar sugestões, fomentar reflexões, agir em busca de mudanças, atuando como agentes sociais de mudança social e identitária. Tal como postula Freire (1991), a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, pois é sempre política.

No questionário, a pergunta de número 12 é: *Quando você desenvolve um projeto, que nomes/adjetivações você já dá a eles (por exemplo, “projeto de ensino”)? Cite os nomes que você já usou nos projetos desenvolvidos por você ao longo de sua atuação docente. As respostas foram as seguintes:*

Lídia	Os nomes usados nos projetos foram: projeto de leitura, projeto transdisciplinar, projeto da escola. Os projetos são da escola.
Júlia	Os nomes usados são Projeto de Leitura e Caixa surpresa.

O enunciado de Lídia mobiliza predominantemente processos relacionais, por meio dos quais se constrói uma identidade docente associada à vinculação institucional das práticas pedagógicas.

Em seguida, as orações “*projeto da escola*” e “*Os projetos são da escola*” estabelecem a identidade dos projetos como pertencentes à instituição escolar. Essas escolhas léxico-gramaticais deslocam o foco da autoria individual para a dimensão coletiva e institucional da prática pedagógica.

As expressões usadas por Lídia “*projeto de leitura*” e “*projeto transdisciplinar*”, conforme sinalizados, evidenciam uma escolha discursiva que não é neutra, mas histórica e ideologicamente situada no interior da proposta pedagógica da escola. Tais marcas revelam práticas discursivas alinhadas a uma cultura escolar hegemônica que regula e normaliza a produção de projetos, limitando possibilidades de agência docente. Nesse cenário, a escola assume o papel de instância reguladora do saber, reforçando relações assimétricas de poder e posicionando a docente como mera reprodutora de conhecimentos previamente estabelecidos, em que os projetos são ações legitimadas pelo contexto escolar. Destaco aqui que a posição da professora está de acordo com a proposta da escola em que “[...] as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder”, como defendem Barton e Hamilton (1998, p. 7).

Júlia enuncia processos materiais e relacionais, vinculando e nomeando suas práticas com projetos como “*Caixa surpresa*” e “*Projeto de Leitura*”. O processo material “*recebem*” representa o trabalho com projetos como uma prática institucionalizada, uma vez que as duas docentes planejam juntas suas aulas. Essas denominações categorizam a prática de projeto, pois a primeira revela uma prática lúdica e a outra remete à leitura. Portanto, a presença de “*Projeto de Leitura*” nos dois enunciados docentes revela a materialidade com as práticas de leitura no trabalho com o letramento. Bazerman (2021) afirma que a leitura se torna significativamente mais envolvente quando as alunas e os alunos percebem uma relação entre o texto e uma tarefa na qual estão envolvidos, ou ainda entre o texto e um tema que ocupa seu pensamento naquele momento.

As expressões das professoras indicam a necessidade de construção de um novo enquadramento quanto ao trabalho com projetos pedagógicos de letramento, com experiências

reflexivas, ações coletivas e compartilhadas, evidenciando a necessidade de compreender a pedagogia de projetos de letramentos por meio de práticas formativas e reposicionamentos identitários no contexto escolar e nas práticas institucionalizadas.

No questionário, a pergunta de número 13 é: *Existe algum produto final? Dê alguns exemplos a partir de suas experiências.* As respostas foram as seguintes:

Lídia	Sim, café literário. Noite cultural – foram apresentadas as questões culturais, encenação da música “Vou pintar o arco-íris” (música da Xuxa) – projeto da escola, brincadeiras e brinquedos antigos, cada sala fez uma ação.
Júlia	O despertar da curiosidade dos alunos em relação à leitura, a melhoria na escrita e na fala.

A construção linguística elaborada por Lídia mobiliza principalmente processos materiais responsáveis por representar ações pedagógicas no âmbito do trabalho com projetos. As locuções verbais “*foram desenvolvidas*” e “*foram apresentadas*” e o verbo “*realizou*” configuram práticas efetivas, ainda em voz passiva, e deslocam o foco da agência docente nas atividades e eventos promovidos. Tais processos associados aos sintagmas “*café literário*”, “*noite cultural*”, “*encenação da música*”, “*brincadeiras e brinquedos antigos*” funcionam como participantes, meta, representando as ações pedagógicas desenvolvidas nos eventos de letramentos citados.

A experiência mencionada como produto final do projeto promove uma aprendizagem ancorada no vivido, construída de modo social, cultural e coletivo, em consonância com as concepções de letramento. Por isso, a docente compreende o letramento em sua dimensão de prática social, articulando-o às experiências sociais, aos interesses e às demandas dos estudantes, bem como aos processos de construção identitária. Essa evidência pode ser observada na expressão “*cada sala realizou uma ação*”, porque introduz um processo material em voz ativa, no qual as turmas aparecem como agentes, com participações e engajamentos coletivos no projeto.

No enunciado de Júlia, não é explícito o produto final, pois a docente descreve a ação integrada entre práticas de leitura, cultura, ludicidade e participação coletiva, fortalecendo a dimensão social da prática educativa. Os processos materiais nominalizados representam ações e resultados do trabalho, com projetos com as expressões “*despertar da curiosidade*” e “*melhoria da escrita e da oralidade*”, configurando ações transformadas em nomes, o que desloca o foco da ação docente para os efeitos formativos do projeto. Ao contrário de Lídia, as alunas e os alunos aparecem como participantes beneficiados com as ações que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade.

As práticas citadas pelas docentes evidenciam que, apesar de a escolha dos projetos estar centrada na escola, os produtos desenvolvidos consideram a participação social discente pelos usos da linguagem.

No questionário, a pergunta de número 14 é: *Agora relate como docente a contribuição de algumas de suas experiências com projetos, destacando as transformações em relação às estudantes e aos estudantes e à sociedade?* As respostas foram as seguintes:

Lídia	Gabriel e Felipe – Participaram mais no projeto e quanto à sociedade ajudar a incentivar mais na leitura, estímulo para outras escolas.
Júlia	O aluno com o hábito da leitura ele começa a ter o senso crítico, começa a ter mais vontade de participar e se expressar nas aulas.

A maneira como Lídia cita o nome de dois alunos remete à participação discente e à avaliação das atividades realizadas. O processo material “*participaram*” constrói Gabriel e Felipe como agentes que participaram das ações realizadas no projeto. Os estudantes são representados pela docente como motivadores de sua prática pedagógica, o que mostra o seu reconhecimento da necessidade de mobilizar um conjunto de práticas de leitura que incentive a participação social. Dessa maneira, Lídia investe na posição de docente que valoriza estudantes, demonstra compromisso com o letramento e com os processos de construção identitária discente.

Essa questão é observada quando faz menção à “*sociedade*”, porque amplia o escopo da prática pedagógica para além do espaço escolar, representando a leitura como responsabilidade coletiva e social. Tal construção está associada ao segmento “*como estímulo também para outras escolas*” e funciona como circunstância de finalidade, indicando que os efeitos do projeto extrapolam a escola-campo de pesquisa. De modo implícito, a identidade docente é construída como mediadora de práticas sociais ampliadas, capaz de promover reflexões que articulam escola, sociedade e políticas de leitura.

A professora Júlia organiza seu enunciado por meio de representações de processos materiais e mentais associados ao desenvolvimento de aprendizagens críticas, mediadas por práticas de leitura. O processo material “*desenvolve*” e o processo mental “*construir senso crítico*” contribuem para a construção de uma identidade discente marcada pela transformação, na medida em que, ao vivenciarem as práticas do projeto, as alunas e os alunos passam por mudanças contínuas. Essa transformação é concebida como gradual, sendo evidenciada pelas expressões “*passa a*” e “*demonstrando maior disposição*”.

Além disso, os processos materiais “*participar*” e “*se expressar*” explicitam efeitos concretos da leitura sobre o comportamento em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa,

colocando as alunas e os alunos como agentes nas práticas pedagógicas com projetos. Tal construção indica que a docente compreende que as práticas identitárias de letramentos não são fixas e imutáveis, podendo ser revistas como instrumentos de interação social e protagonismo e autonomia discente.

Sob essa perspectiva, as identidades das duas docentes marcam o engajamento de estudantes nas práticas com projetos, tanto para o desenvolvimento crítico e formativo quanto para o emancipatório e social. A leitura é representada como prática social capaz de produzir sujeitos críticos, participativos e expressivos no contexto escolar.

No questionário, a pergunta de número 15 é: *Descreva quais são suas perspectivas para essa Oficina de produção de Projetos Pedagógicos de Letramento*. As respostas foram as seguintes:

Lídia	Formação dentro do tema, passar metodologias de como trabalhar a leitura, escrita e interpretação.
Júlia	Que os alunos escrevam melhor e tenham mais concentração, interpretar o que lê e escreve, compreender textos curtos e longos e melhorar a escrita e a leitura.

O enunciado de Lídia organiza-se por meio de processos materiais nominalizados, que representam ações formativas esperadas pela docente em relação à oficina a ser realizada pela pesquisadora, envolvendo práticas de leitura, escrita e interpretação. Nessa perspectiva, conforme Kleiman (1995), os estudos do letramento ampliam a compreensão crítica das práticas letradas desenvolvidas na escola, possibilitando reflexões sobre a forma como tais práticas constroem e negociam relações de identidade e poder.

Outro aspecto apontado pela docente é sobre o tema. Essa questão fica evidente na expressão “*formação dentro do tema*”, que funciona como núcleo do enunciado, configurando a formação continuada como prática institucionalizada e organizada, com destaque para discutir o tema do “empoderamento docente”. No caso do trabalho com projetos de letramento, o tema é articulado aos usos sociais da escrita empreendidos por docentes dentro e fora da escola, com a participação de diferentes agentes sociais.

A docente, ao segmentar o enunciado por meio da construção “*compartilhar metodologias para o trabalho com leitura, escrita e interpretação*”, mobiliza um processo material (*compartilhar*), ainda que realizado de forma nominalizada, indicando ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Elementos como “*leitura, escrita e interpretação*” configuram os domínios de atuação em sala de aula, alinhando a formação às práticas de letramento escolar. O que chama atenção é sua preocupação com o fazer docente, a necessidade de adquirir novos métodos que tornem suas aulas ainda mais dinâmicas e

prazerosas. Com isso, os usos sociais das práticas de letramento, dentro e fora da escola, ganham realce, tornando fala, leitura e escrita mais do que objetos de ensino, mas também ferramentas concretas para a constituição de ação, identidades e narrativas de aprendizado, como aponta Oliveira (2008).

Júlia inicia colocando as estudantes e os estudantes no centro da ação em projetos nos quais há predominância de processos materiais e mentais que constroem uma representação da aprendizagem como ação e desenvolvimento cognitivo. Os alunos são posicionados como agentes centrais dos processos, atuando como sujeitos das ações e das capacidades a serem desenvolvidas. Processos materiais como “*escrevam melhor*” e “*melhorar a escrita e a leitura*” indicam mudanças práticas e observáveis nas competências linguísticas, enquanto processos mentais como “*ter mais concentração*”, “*interpretar o que lê e escreve*” e “*compreender textos curtos e longos*” representam dimensões internas da aprendizagem, relacionadas à atenção, à interpretação e à compreensão. Além disso, nesse processo formativo, alunas, alunos, professoras, equipe escolar, familiares e comunidade assumem novos papéis, tendo em vista suas habilidades e necessidades, atuando coletivamente em prol das ações traçadas no projeto pedagógico de letramento.

Quanto às circunstâncias de modo e qualidade, expressas por termos como “*melhor*” e “*mais*”, elas qualificam esses processos ao indicar progressão e aprimoramento. Desse modo, o enunciado constrói a aprendizagem como um processo integrado entre ação e cognição, representando as alunas e os alunos como sujeitos ativos, em constante desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. O pensamento da docente envolve situações situadas no contexto escolar, como problemas que evocam temáticas contextualizadas e gêneros discursivos diversos, a serem lidos e/ou produzidos conforme suas funções sociais, ao longo da execução dos projetos. Nesse sentido, Oliveira (2010) aponta que os projetos de letramentos apresentam preocupação sócio-histórica, na medida em que a discussão de situações oriundas das necessidades imediatas dos discentes constitui o foco das ações desenvolvidas, mediadas pelo uso de práticas de letramentos.

De modo geral, os resultados das análises das respostas de Lídia e Júlia evidenciam os saberes mobilizados quanto às práticas de ensino do letramento como prática social. Enquanto Lídia enfatiza a participação discente, o engajamento nas atividades e os efeitos concretos das práticas de leitura no contexto escolar, Júlia destaca os processos de desenvolvimento cognitivo e crítico discente, articulando ações e capacidades mentais envolvidas nas práticas de leitura, oralidade e escrita. Assim, as docentes revelam relações com o saber mediadas pelo exercício da docência, tal como propõe Tardif (2014). Em conjunto com tais reflexões, os

enunciados constroem uma representação de aprendizagem como processo contínuo, no qual as estudantes e os estudantes são posicionadas e posicionados como agentes sociais, e as docentes se afirmam como profissionais comprometidas com práticas pedagógicas que promovem a criticidade e a construção identitária no espaço escolar.

Aventuro-me, na subseção seguinte, a percorrer as notas de campo produzidas ao longo das aulas de Língua Portuguesa na escola-campo de pesquisa, evidenciando como as identidades de gênero vão sendo delineadas nas práticas e interações que constituem as aulas analisadas.

5.1.2 As aulas de Língua Portuguesa observadas

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) 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, 1997, p. 25).

Ao afirmar que o gênero “faz parte do sujeito, constituindo-o”, Louro (1997) evidencia o gênero como uma categoria relacional, histórica e atravessada por relações de poder. Esse enquadramento teórico é fundamental para a discussão, pois legitima a análise do cotidiano escolar, em específico das aulas de Língua Portuguesa, não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um *locus* privilegiado de produção de subjetividades, identidades e práticas discursivas adotadas pelas docentes Lídia e Júlia.

Os parâmetros de análise adotados, *a articulação dos textos orais e escritos e os objetos de ensino e as aprendizagens relacionados às questões do gênero social*, são relacionados à perspectiva teórica assumida no decorrer da tese. O primeiro parâmetro permite observar como o gênero é discursivamente construído nas interações em sala de aula, por meio dos enunciados docentes, atividades propostas e orientações escritas que produzem ou não representações e escolhas/práticas linguísticas que engendram as relações de gênero voltadas a partir das identidades socialmente constituídas, ou seja, os discursos que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem verdades, como destaca Foucault (1985). O segundo possibilita compreender de que modo o gênero é incorporado, explícita ou implicitamente, aos conteúdos e às propostas pedagógicas, para revelar a concepção de gênero que orienta o trabalho das duas docentes no espaço escolar. Assim, os objetos de ensino

tornam-se espaços privilegiados de observação das relações de poder e das representações sociais que constituem o gênero no cotidiano da escola.

Nesta etapa da análise dos dados produzidos, a observação é adotada como principal estratégia metodológica, uma vez que possibilita o registro, em tempo real, das maneiras pelas quais as docentes articulam textos e atividades orais e escritas com objetos de ensino e aprendizagem relacionados às questões do gênero social. Tal procedimento permite evidenciar a polarização masculino/feminino, bem como a manifestação de relações de poder e de representações sociais no contexto escolar.

Esta parte da tese visa ao estabelecimento de um breve diálogo relacionado com as áreas de estudos sobre discurso, gênero e educação no âmbito da práxis docente, tendo como *corpus* de análise o trabalho com as práticas de letramento, sob a perspectiva da representação binária de gênero.

As aulas selecionadas para análise correspondem aos dias 22, 23 e 30 de abril e 2 e 3 de maio de 2024, todas realizadas de forma presencial, com duração de 1h30min para cada docente investigada. O objeto de conhecimento/conteúdo é o mesmo em todas as aulas, uma vez que as professoras planejam conjuntamente e compartilham seus planejamentos, incluindo textos, atividades, projetos de leitura e transcrições de alguns enunciados gravados no decorrer das observações das aulas.

No primeiro dia de aula, 22 de abril de 2024, a professora explicou a necessidade de gravar as aulas de Língua Portuguesa e as subsequentes, em função da pesquisa. As responsáveis e os responsáveis das alunas e dos alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e participaram das aulas observadas cerca de 54 (cinquenta e quatro) estudantes.

As professoras Lídia e Júlia apresentaram-me às turmas e informaram às alunas e aos alunos que eu as acompanharia durante as aulas de Língua Portuguesa nos meses de abril e maio de 2025, ressaltando que minha presença não implicaria mudanças em suas rotinas de trabalho. Esse momento inicial de apresentação mostrou-se significativo no processo de inserção no campo, uma vez que tornou explícito meu lugar como pesquisadora e buscou preservar a naturalidade das interações em sala de aula. Alinho-me, nesse sentido, aos princípios apontados por Bortoni-Ricardo (2008), que enfatiza a importância da geração de dados em contextos o mais próximo possível das práticas cotidianas. Após esses esclarecimentos, as professoras abriram espaço para que eu falasse sobre como se daria o período de observação das aulas, explicitando os procedimentos metodológicos adotados para a produção dos dados.

Durante o período de observação, fui acolhida pelas turmas de maneira receptiva, sem que se manifestassem indícios explícitos de inibição decorrentes da minha presença em sala de aula. Essa experiência levou-me a refletir sobre o meu lugar no campo e sobre como minha atuação como pesquisadora constituiu-se nas interações cotidianas, à medida que eu passava a ser percebida como parte do ambiente escolar. As dinâmicas entre professoras e estudantes mantiveram-se próximas às práticas habituais, o que exigiu de mim um olhar atento e sensível às regularidades, mas também às singularidades que emergiam no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, como ressalta Bortoni-Ricardo (2008), ao buscar compreender o contexto escolar, a pesquisadora precisa estar preparada tanto para as situações planejadas quanto para aquelas que se apresentam de forma inesperada ao longo do trabalho de campo, reconhecendo que tais ocorrências também constituem dados relevantes para a análise.

Dentre os materiais e enunciados gerados em sala de aula, em específico nas aulas de Língua Portuguesa, destaco a questão das desigualdades que ocorrem por meio de práticas de linguagem, sendo ainda muito recorrente em alguns enunciados docentes a exclusão da mulher em seu discurso. Conforme assinala Portinari (1989, p. 18, grifos da autora), “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas vincula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. Assim, os usos linguísticos no contexto escolar não são neutros, pois participam da construção/fabricação simbólica discente e de suas posições sociais, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto reposicioná-las.

No que se refere às questões de gênero social, trago a título de reflexão a transcrição de um enunciado obtido nas aulas acompanhadas: “*os alunos que acabaram a tarefa podem ir para o recreio*”. O uso do termo genérico “*os alunos*” tende a operar como um masculino universal, prática recorrente no discurso escolar que pode invisibilizar diferenças e identidades de gênero. Os discursos de Lídia e Júlia mobilizam processos materiais, por meio dos verbos “*acabaram*” e “*ir*”, e coloca as alunas e os alunos como responsáveis pelo cumprimento da atividade escolar, que está ligado às normas sociais de participação, nas quais o acesso a determinados direitos (como o recreio) é condicionado ao atendimento de expectativas institucionais. O que ocorre, portanto, é o ocultamento do gênero feminino, uma vez que os enunciados das docentes, reiterados diariamente nesse evento, produzem silenciamentos ao não nomear explicitamente as meninas.

Esse silenciamento e ausência de nomeação funcionam como mecanismos de manutenção da norma, muitas vezes sustentados por uma aparente inocência. Conforme aponta Louro (1997), a escola é um espaço marcadamente feminino, uma vez que é predominantemente constituída pela atuação de mulheres, pois são elas que organizam,

ocupam e sustentam esse espaço, por meio do trabalho docente. Assim, mesmo em práticas discursivas que direcionam ao recreio, que reforçam a linguagem tradicional, a norma linguística excludente se mantém e se naturaliza nos dizeres das docentes.

É possível argumentar que as docentes, enquanto agentes do ensino, ocupam um lugar discursivamente marcado pelo masculino. No entanto, não se pode desconsiderar que a escola é atravessada pelas relações de gênero, o que torna necessário refletir sobre as práticas de linguagem e sobre os modos como nelas se constroem social e culturalmente as noções de masculino e feminino. Tais problematizações mostram-se indispensáveis no contexto escolar.

De modo geral, os conteúdos, as atividades e os textos que abordam papéis de gênero, sexualidades e configurações familiares, mobilizados nas práticas de linguagem que são os objetos de análise, não refletem as realidades vivenciadas por crianças e adolescentes. Ainda assim, é no espaço da sala de aula que se torna fundamental considerar que as divisões de papéis de gênero e a aceitação da diversidade estão em constante transformação social.

No que se refere às mulheres, por exemplo, nas aulas observadas nos turnos matutino e vespertino, em 23 de abril de 2024, com duração de 1h30min para cada docente investigada, foi possível identificar que o conto *Naufrágio*, de Francisca Júlia, poderia ter sido problematizado à luz dos padrões de opressão de gênero. Segue a representação do conto para análise e discussão.

Figura 4 - Representação do gênero conto



Fonte: material didático docente

Nessa aula, a docente Júlia restringiu sua atuação à solicitação da leitura individual do texto por parte das alunas e dos alunos, bem como à explicação dos enunciados das atividades

de interpretação do conto, sem realizar um levantamento do conhecimento prévio sobre o tema ou propor problematizações antes da resolução das questões. Nesse cenário, o texto assumiu a função de mero suporte para o trabalho com conteúdos gramaticais. As docentes, ao abordarem o conteúdo referente aos substantivos, afirmaram que “*feminino corresponde à mulher*” e “*masculino ao homem*”. A transcrição do áudio reitera um discurso que sustenta o binarismo sexista. Tal encaminhamento pedagógico delas evidencia como determinadas práticas escolares podem naturalizar categorias de gênero rígidas, que restringem a reflexão crítica acerca das representações sociais do masculino e do feminino, limitando as possibilidades de fomentar, em sala de aula, debates sobre a construção social das identidades de gênero.

Sobre essa questão ressalto que:

[...] agindo segundo estereótipos sexistas, o espírito humano funciona de maneira binária, atribuindo às mulheres qualidades e fraquezas que são negadas aos homens, ao mesmo tempo em que estes se veem cumulados de qualidades e defeitos que são negados às mulheres. Inútil acrescentar que, nesta distribuição de estereótipos sexistas entre ambos os sexos, a balança é desigual: os homens recebem muito mais valores positivos (coragem, inteligência, autoafirmação, competência profissional, gosto pelo perigo e pela aventura, espírito de iniciativa e eficiência); já as mulheres são representadas como seres desprovidos destas qualidades, ditas “*viris*”, surgindo como pessoas dotadas de qualidades consideradas “*femininas*” e supostamente ausentes nos homens (Michel, 1989, p. 19).

A discussão sobre a igualdade de gênero no contexto escolar é fundamental para a formação da cidadania discente, pois contribui para a desconstrução de concepções rígidas e hierárquicas historicamente ensinadas. Ao reconhecerem que ainda persistem assimetrias relacionadas a estereótipos socialmente atribuídos a homens e mulheres, as docentes passam a refletir sobre como a manutenção dessas desigualdades favorece sua naturalização nas práticas sociais e discursivas do espaço escolar, onde tais estereótipos podem ser reiterados por meio das práticas pedagógicas e de linguagem.

Ensinar sobre igualdade de gênero na educação básica é um desafio para as docentes, por haver a necessidade de preparação e formação sobre como planejar e desenvolver atividades didáticas, que contemplem a diversidade, a igualdade e a equidade de gênero.

Nas aulas do dia 23 de abril de 2024, nos turnos matutino e vespertino, as docentes Lídia e Júlia limitaram-se a solicitar que as alunas e os alunos realizassem a leitura individual do texto e a explicar os enunciados das atividades de interpretação do conto, sem explorar previamente o conteúdo ou problematizar o texto antes da resolução das questões.

O conto *Naufrágio*, de Francisca Júlia, é um texto literário curto e descritivo que, em sua essência, não tematiza diretamente questões de gênero. Contudo, ao analisá-lo criticamente sob a perspectiva da representação binária de gênero, é possível perceber alguns elementos implícitos: ausência de mulheres, homens como protagonistas da ação e silenciamento de outras identidades.

Nesse contexto analisado, o texto foi utilizado apenas como um pré-texto para o trabalho com aspectos gramaticais. Essa abordagem evidencia como práticas pedagógicas podem naturalizar categorias de gênero rígidas, limitando a reflexão crítica sobre as representações sociais do masculino e do feminino, e perdendo a oportunidade de promover discussões sobre a construção social das identidades de gênero na sala de aula.

Nessa atividade de oralização do texto, as duas docentes poderiam ter refletido sobre o contexto de atuação social das mulheres no mercado de trabalho no Brasil, pois as mulheres têm buscado ocupações remuneradas, geralmente exercendo atividades fora do lar, ao mesmo tempo que continuam assumindo a maior parte, ou até a totalidade, das responsabilidades domésticas. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar tais desigualdades e promover práticas educativas que estimulem a divisão mais equitativa das tarefas domésticas entre homens e mulheres.

A problematização oral realizada por Lídia se centrou nos enunciados “*Quem estava no navio?*” e “*E quem eram essas pessoas?*”. No contexto da interlocução docente, uma aluna demonstrou dúvidas sobre como responder à questão interpretativa proposta na atividade escrita. Diante disso, a docente retomou essas duas perguntas de modo a conduzir a resposta esperada, “*os tripulantes*”, reforçando, assim, o uso da forma masculina do gênero.

Esse encadeamento relacional mobilizado pela docente constrói a representação dos sujeitos “*tripulantes*” a partir do verbo “*estava*”, que marca tanto a presença desse grupo quanto o espaço ocupado, no “*navio*”. Na transcrição da fala docente, os sujeitos aparecem inicialmente de forma indeterminada, por meio do pronome interrogativo “*quem*”, o que poderia abrir margem para discussões acerca do gênero. No entanto, tal possibilidade não é explorada, permanecendo implícita a associação entre tripulação e masculinidade.

Essa associação se ancora, também, em uma compreensão historicamente situada: no período retratado, a presença de homens nas embarcações era naturalizada, inclusive pela ideia de que as atividades marítimas exigiam força física, atributo culturalmente associado ao masculino. Ainda que esse dado histórico possa ser considerado relevante, sua não problematização contribui para a manutenção de uma leitura homogênea dos personagens do texto.

Conforme aponta Abreu (2021), o primeiro passo no trabalho com os personagens de um conto consiste em sua exploração, uma vez que os tempos verbais demandam ações e pessoas, situando os acontecimentos que desencadearam o naufrágio. Nesse sentido, a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre quem são os personagens e como são representados limita a potencialidade crítica da atividade proposta.

Na sequência, ao enunciar “*E quem eram essas pessoas?*”, Lídia desloca o foco para a classificação social das pessoas. O verbo “*eram*” sugere relação e identificação dos tripulantes, enquanto o uso de “*quem*” solicita a definição de um papel ou função social. Nessa parte da aula, a docente volta sua prática para destacar a presença apenas de homens no barco. A docente, ao levar a aluna a pensar na resposta “*Tripulante*”, caracteriza a tripulação do barco como sendo formada apenas por homens, designando uma marcação de gênero tradicional e apagando a diversidade de identidades que constituem esse espaço, bem como a participação de mulheres nas atividades marítimas.

Essa ação enunciativa mobilizada por Lídia ativa apenas construções e classificações de apenas um papel social, aquele desempenhado pelos homens, em que o espaço do navio é apresentado como um lugar físico e simbólico reservado à atuação masculina. Desse modo, a linguagem utilizada, tomada como objeto de ensino e aprendizagem, pode tanto reforçar estereótipos quanto abrir possibilidades de problematização futura, ao permitir questionamentos sobre quem pode exercer esse papel, quais identidades são legitimadas nesses espaços e que convenções de gênero podem, ou poderiam, ser usadas nas discussões em sala de aula.

Durante a aula de 24 de abril de 2024, observei que Lídia e Júlia abordaram o conteúdo gramatical sobre substantivos de maneira dissociada do conto *Naufrágio*. Em vez de explorarem a riqueza literária da obra, as docentes centralizaram a aula na classificação rígida de categorias como comum de dois gêneros, sobrecomum e epiceno. A abordagem tratou o gênero como uma regra estática do sistema linguístico, reproduzindo um modelo de letramento autônomo⁴⁸ que pouco mudou desde a minha própria experiência na educação básica. Nessa perspectiva, a atividade de escrita é tratada como neutra e descontextualizada, produzindo efeitos puramente cognitivos e independentes das práticas sociais.

Ao reduzir o gênero a regras gramaticais estáveis, as práticas docentes observadas acabam por confinar a identidade a moldes binários, pautados apenas na oposição entre masculino e feminino. Para Butler (2023), o gênero é uma construção discursiva e social

⁴⁸ Ver Evento 4- Seção 4.2

moldada sobre o corpo, pois a divisão binária dos corpos não possui fundamento ontológico; ela é uma imposição da heterossexualidade normativa que, ao naturalizar tais categorias, garante sua própria manutenção política e social. O que faltou na aula analisada durante a apresentação do conteúdo, portanto, foi uma problematização sobre como essas normas são construídas e mantidas, revelando o caráter institucional por trás de classificações que parecem meramente linguísticas.

No caso das aulas analisadas, reitero que o ensino do gênero gramatical atravessa o campo da identidade ao legitimar determinadas formas de nomeação e de representação social, enquanto outras permanecem invisibilizadas. A ausência de problematização acerca de quem são as agentes e os agentes sociais nomeadas e nomeados pelos substantivos limita o potencial crítico e reflexivo do conteúdo sobre as identidades mobilizadas ao longo do desenvolvimento das práticas de letramentos pelas escolhas lexicais.

Quanto ao exercício abaixo desenvolvido com as duas turmas, 5º ano “A” e “B”, as docentes organizam o conteúdo com exemplos que estão estruturados em colunas rígidas de masculino e feminino. Veja como ocorre essa organização visual e discursiva da atividade.

Figura 5 - Representação da atividade 1 - Substantivo

o dentista	a dentista	Substantivo epiceno Leia: A onça é um animal selvagem. Onça é um substantivo epiceno. Epiceno é o substantivo que tem uma só forma para designar tanto animais do sexo masculino quanto do sexo feminino. Para indicar o gênero, usamos as palavras macho ou fêmea .
o doente	a doente	
o esportista	a esportista	
o gerente	a gerente	
o migrante	a migrante	
o jornalista	a jornalista	
o jovem	a jovem	
Substantivo sobrecomum Leia as frases: O gato é um animal . A gata é um animal . Animal é um substantivo sobrecomum. Sobrecomum é o substantivo que apresenta uma só forma para indicar tanto o feminino como o masculino, não variando nem mesmo o artigo, pronome ou adjetivo que o acompanha. São substantivos sobrecomuns: a criança a testemunha o sujeito a criatura a vítima a vândalo a pessoa		
		ATIVIDADES 1. Marque o feminino correspondente. zangão <input type="checkbox"/> aranha <input type="checkbox"/> abelha genro <input type="checkbox"/> nora <input type="checkbox"/> cunhada herói <input type="checkbox"/> cavalo <input type="checkbox"/> heroína compadre <input type="checkbox"/> comadre <input type="checkbox"/> embalatriz cantor

Fonte: material didático docente

Na proposta de atividade 1, o gênero aparece como uma categoria fixa, estável e naturalizada, associada diretamente à distinção sexual e à oposição homem/mulher. Exemplos como *príncipe/princesa*, *galo/galinha*, *cavaleiro/dama* e *boi/vaca* reforçam não apenas a diferenciação gramatical, mas também papéis sociais e simbólicos historicamente marcados pelo gênero, como *cavaleiro* em oposição *a dama* ou *príncipe* em oposição *a princesa*. Esse processo curricular materializado na atividade pedagógica é seguramente o *locus* das diferenças de gênero, o que é constituído na atividade por distinções, porém elas precisam ser questionadas e problematizadas não apenas em relação ao que ensinamos, mas também ao modo como ensinamos, de maneira a refletir sobre os sentidos que esse modo de aprender oportuniza às alunas e aos alunos.

Ressalto ainda que a atividade aplicada pelas docentes nas aulas do dia 30 de abril de 2024 apresenta o conceito de substantivo comum de dois gêneros, como no exemplo *estudante*, em que é mantida a centralidade no artigo como marcador exclusivo de gênero (o *estudante/a estudante*), sem problematizar a relação entre gênero gramatical e identidade de gênero. Dessa forma, a atividade não abre espaço para discutir que o gênero linguístico não coincide com as experiências identitárias discentes, nem contempla identidades que escapam à lógica binária masculino/feminino. Louro (1997) argumenta que as identidades sexuais se constituem a partir das maneiras pelas quais as pessoas vivenciam sua sexualidade, em relações com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou mesmo na ausência de parceiras ou parceiros. Paralelamente, os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos social e historicamente como masculinos ou femininos, processos por meio dos quais se constroem as identidades de gênero nessa atividade.

A atividade 2 aplicada pelas docentes no dia 24 de abril de 2024 foca a organização dos conteúdos a partir das categorias substantivo comum de dois gêneros, sobrecomum e epiceno, retomando uma abordagem classificatória e normativa da língua, o que foi explorado no decorrer de toda a aula. Nela há um destaque para a naturalização da diferença sexual, por evidenciar a diferença sexual entre homens e mulheres, pois esse enquadramento reforça a ideia de que as diferenças estão diretamente ligadas a características biológicas imutáveis.

Com isso, a atividade selecionada pelas docentes organiza linguisticamente as pessoas em categorias estanques e legítimas práticas patriarcais que atravessam o cotidiano escolar, contribuindo para a reprodução de normas de gênero hegemônicas e para o silenciamento de outras experiências identitárias. Para Louro (1997), a escola, por meio de seus currículos, de suas normas e de suas práticas cotidianas, tem estabelecido fronteiras rígidas no trabalho com o gênero, considerando as normatizações da língua e das identidades para atender às

estruturas de poder. Nesse caso, a linguagem é instrumento de poder, ordem, distribuição e reafirmação de categorias fixas que mantêm a ordem social.

Figura 6 - Representação da atividade 2 – Tipos de Substantivos e Questões de Ortografia

2. Classifique os substantivos conforme a legenda a seguir:

1 epiceno
 2 comum de dois gêneros
 3 sobrecomum

<input type="checkbox"/> a vítima	<input type="checkbox"/> a doente
<input type="checkbox"/> o sabiá	<input type="checkbox"/> a onça
<input type="checkbox"/> a criança	<input type="checkbox"/> a pessoa
<input type="checkbox"/> o jornalista	<input type="checkbox"/> o pianista
<input type="checkbox"/> a testemunha	<input type="checkbox"/> a água
<input type="checkbox"/> a dentista	<input type="checkbox"/> a cobra
<input type="checkbox"/> a criatura	<input type="checkbox"/> a esportista

3. Reescreva as frases, passando as palavras destacadas para o feminino. Faça as adaptações necessárias.

a) Meu **afilhado** foi testemunha do caso.

d) O **cônsul** atendeu o **barão**.


TRABALHANDO A ORTOGRAFIA

Palavras com *ar - er - ir - or - ur*

Observe a grafia destas palavras:

contar - verde - virgem - formosa - surpresa


ATIVIDADES

1. Complete as palavras com ar, er, ir, or, ur. Depois, copie-as separando as sílabas.

m ___ cearia _____

vest ___ _____

___ te _____

sorr ___ _____

realiz ___ _____

Fonte: material didático docente

No caso dos substantivos comuns de dois gêneros, a listagem de exemplos como *o/a dentista*, *o/a docente*, *o/a gerente*, *o/a jornalista* e *o/a jovem* destaca que a distinção de gênero recai exclusivamente sobre o artigo. Embora essa explicação possa abrir espaço para compreender as marcas linguísticas de gênero, o exercício restringe-se à identificação formal, sem as docentes problematizarem as relações entre gênero gramatical, identidade de gênero e papéis sociais. Júlia e Lídia poderiam ter discutido sobre as profissões em destaque na

atividade, focando as desigualdades históricas e simbólicas que atravessam esses lugares sociais.

No trabalho com os substantivos epicenos, observei nas aulas das docentes novamente a naturalização da diferença sexual por meio da oposição *macho/fêmea*, como no exemplo da *onça*. As docentes, ao afirmarem que a distinção se faz exclusivamente por essas categorias, reforçaram uma concepção biológica do gênero, deslocando-o para o campo da natureza e afastando-o de sua dimensão social, histórica e discursiva. Ainda que se trate de animais, essa lógica acaba por atravessar a compreensão de gênero quando aplicada em diferentes contextos sociais e educacionais.

Durante a explicação sobre os substantivos sobrecomuns, como *a criança*, *a vítima*, *a testemunha* e *a pessoa*, exemplos contidos na atividade 2, as docentes evidenciaram substantivos cuja forma e artigo não variam, fazendo o foco recair sobre a regra gramatical, sem explorar o motivo dessas escolhas linguísticas. Discutir como a língua constrói representações simbólicas das pessoas é um dos pontos de partida para práticas pedagógicas identitárias. De fato, a atividade evidencia como o ensino da gramática, quando dissociado de uma perspectiva de letramento crítico, tende a reproduzir concepções tradicionais de gênero e identidade. Nessa aula, a linguagem é apresentada como um sistema fechado de classificações e não como uma prática social atravessada por relações de poder⁴⁹.

Os conteúdos trabalhados nas aulas dos dias 23, 24 e 30 de abril de 2024 oferecem brechas para problematizações futuras, capazes de questionar quais subjetividades são nomeadas pela língua, quais identidades são legitimadas e quais permanecem silenciadas no espaço escolar.

É, portanto, nessa perspectiva que as representações linguísticas são construídas no contexto das aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 5º anos – Anos Iniciais. Na próxima atividade aplicada nas aulas de Lídia e Júlia, no dia 2 de maio de 2024, observei uma retomada do trabalho com os substantivos sobrecomum e epiceno, com foco em atividades que exploram o feminino. Veja como são materializados os aspectos linguísticos do gênero gramatical na atividade 3.

⁴⁹ Ver Evento III – Seção 3.1.

Figura 7 - Representação da atividade 3 – Substantivos sobrecomum e epiceno

O substantivo animal possui um só gênero para indicar o masculino e o feminino. É um substantivo sobrecomum.

Sobrecomum é o substantivo que apresenta uma só forma para indicar tanto o feminino quanto o masculino.

São substantivos sobrecomuns:

a criança	a vítima
a testemunha	o cônjuge
o sujeito	a pessoa
a criatura	o indivíduo

Substantivo epiceno

Leia.

A onça é um animal selvagem.

O substantivo *onça* tem a mesma forma tanto para o masculino quanto para o feminino. É um substantivo epiceno.

Epiceno é o substantivo que tem uma só forma, que pode ser usada para designar tanto animais do sexo masculino quanto do sexo feminino.

Os substantivos epicenos se referem a alguns animais e, para indicar o sexo, usamos as palavras macho ou fêmea.

Exemplos.

a águia macho	a águia fêmea
a girafa macho	a girafa fêmea
a baleia macho	a baleia fêmea
o jacaré macho	o jacaré fêmea
a cobra macho	a cobra fêmea
a onça macho	a onça fêmea
a formiga macho	a formiga fêmea
o sabiá macho	o sabiá fêmea

Atividades

1. Dê o feminino das seguintes palavras.

a) o homem _____

b) o cachorro _____

c) o poeta _____

d) o moço _____

e) o diretor _____

f) o ator _____

g) o compadre _____

h) o professor _____

2. Classifique os substantivos conforme a relação abaixo:

(1) epiceno

(2) comum de dois gêneros

(3) sobrecomum

a vítima ()	a doente ()
o sabiá ()	a onça ()
a criança ()	a pessoa ()
o jornalista ()	o pianista ()
a testemunha ()	a águia ()
a dentista ()	a cobra ()
a criatura ()	a esportista ()

3. Reescreva as frases, passando as palavras destacadas para o feminino.

a) Meu **afilhado** foi **testemunha** do caso.

b) O **ator** **estreou** na peça.

Fonte: material didático docente

A atividade 3 propõe a retomada da classificação de substantivos em epiceno, comum de dois gêneros e sobrecomum, com destaque para a flexão do gênero em feminino. Exemplos como *a vítima*, *a criança*, *a pessoa*, *a criatura* e *a testemunha*, já explorados na atividade 2, evidenciam substantivos sobrecomuns cujo artigo não varia, independentemente do gênero do referente. No entanto, essa característica continua sendo tratada pelas docentes apenas como uma propriedade formal da língua, sem considerar a representação social das identidades. O que de fato poderia ter sido mobilizado é que, em palavras como *a vítima* ou *a testemunha*, por exemplo, a língua constrói identidades que naturalizam as pessoas, mas essa possibilidade não é mobilizada. O discurso presente na atividade enfraquece a ordem social que “sistematicamente privilegia os homens como grupo social [...] e exclui e enfraquece as mulheres” (Lazar, 2005, p. 5).

A posição de Lídia durante a explicação do conteúdo, evidenciada no enunciado “o feminino refere-se à mulher” e “o masculino ao homem”, revela a priorização de um discurso de valor ideológico. A docente, ao estabelecer essa correspondência durante a aula, reforça a representação desses agentes sociais de modo heteronormativo e binário, ancorada apenas pelo sexo biológico. Tal prática docente apaga as possibilidades de identificação construídas a

partir das experiências discentes e dos valores sociais em circulação, contribuindo para a manutenção de assimetrias de poder frente às questões do gênero. Dessa forma, o enunciado da docente limita a compreensão das identidades, porque produz e reitera uma lógica homem/mulher, feminino/masculino. De acordo com Cameron (1998, p. 132), esse modelo performativo lança um fenômeno de fala generificada, ou seja, para a pesquisadora, a fala é também “uma estilização repetida do corpo”; o estilo repetido da docente é um ato repetido no universo escolar, o que reforça a constituição de ser homem e ser mulher.

Essa questão também pode ser observada na mesma atividade, porque explora a reescrita de frases para o feminino, como “*Meu afilhado foi testemunha do caso*” e “*O ator estreou na peça*”. Novamente, os recursos linguísticos são usados para destacar a diferença de gênero. Para Butler (2023), não se pode reduzir homens e mulheres na infância a repetir práticas programadas e performatizadas, mas formar estudantes confiantes e conscientes que possam optar pelo engajamento em atos que denotem resistência ao invés de atos passivos de comportamentos generificados.

Na atividade 3, as questões 1 e 3, por meio dos enunciados “*Dê o feminino das seguintes palavras*” e “*Reescreva as frases, passando as palavras destacadas para o feminino*”, pressupõem que toda forma masculina possui uma palavra feminina correspondente estável, desconsiderando as múltiplas formas de composição do sistema linguístico e de identificação social. Além disso, a atividade associa o gênero a papéis sociais, religiosos e culturais, como nos exemplos *ator*, *afilhado* e *moço*, tratando-os como identidades fixas e homogêneas; porém, ao ser explicada às estudantes e aos estudantes, não houve reflexões sobre a performatividade do gênero. Para Butler (2023, p. 33), o gênero é constituinte da identidade que ele pretender ser, porque o masculino e o feminino não podem ser tratados como características que nós possuímos, “[...] mas efeitos que produzimos por meio das coisas específicas que fazemos [...] Gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida com o passar do tempo, [...] uma espécie ‘natural’ de ser”. Esses tipos de questões colocam o gênero como algo que deve ser corrigido ou adaptado morfológicamente, tendo a língua como reguladora das identidades. Assim, a atividade 3 reforçou o que foi destacado nas práticas anteriores, que o ensino da gramática opera na lógica binária, normativa e descontextualizada.

A próxima aula analisada ocorreu no dia 3 de maio de 2024. A atividade aplicada por Lídia e Júlia reforçou o substantivo como categoria neutra da língua. A seguir, a atividade 4 e os enunciados transcritos revelam a unicidade dos significados dos substantivos explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Figura 8 - Representação da atividade 4 – Substantivos

5. Classifique o substantivo uniforme, marcando um **x** na coluna correta.

Substantivo	Comum de dois gêneros	Sobrecômum	Epícteto
jacaré			
animal			
paciente			
pianista			
formiga			
indivíduo			



6. Dê o sentido destes substantivos.

a) o cabeça _____

b) a cabeça _____

c) o caixa _____

d) a caixa _____

e) o rádio _____

f) a rádio _____

g) o grama _____

h) a grama _____

7. Indique se o substantivo é masculino ou feminino.

a) telefonema _____

b) hélice _____

c) cai _____

d) guaraná _____

e) gengibre _____

f) sentinela _____



a alface
(use sempre no feminino)

Fonte: material didático docente

Para tanto, as docentes, ao explorarem a questão 5, solicitaram às estudantes e aos estudantes que classificassem os substantivos chamados na atividade de *uniformes*, isto é, aqueles que possuem uma única forma para os gêneros feminino e masculino, como *o paciente/a paciente, o pianista/a pianista, o animal/animal, o indivíduo/a indivíduo*. As demais alternativas da questão referiam-se aos substantivos epíctetos, como *jacaré macho/fêmea e formiga macho/fêmea*. Durante a realização da atividade, surgiram diversas dúvidas, sobretudo em relação à classificação dos substantivos, em razão da nomenclatura “*uniforme*”, introduzida pela primeira vez nas aulas. Novamente, observei que as docentes exploraram a suposta neutralidade da língua, uma vez que a atividade abordava o sistema linguístico de forma desvinculada das práticas sociais e das experiências das pessoas a que os substantivos se referem.

Na atividade 4, especificamente na questão 6, as docentes não exploraram a totalidade dos significados atribuídos ao substantivo *cabeça* em suas ocorrências no feminino e no

masculino no nível morfológico e semântico. O foco da explicação concentrou-se em *a cabeça*, enquanto órgão do corpo humano, e em *o cabeça*, associado à figura do líder. Os sentidos mobilizados pelas docentes passaram a ocupar o lugar simbólico da liderança, o que permite problematizar naturalizações que lexicalmente ocorrem no masculino. A associação de *o cabeça* à ideia de *chefia* e *o caixa* à de *profissão*, com o masculino gramatical, tende a se associar a funções e papéis sociais, aproximando a linguagem da prática social, o que produz efeitos simbólicos e identitários; porém, a discussão em sala de aula não aproximou esses sentidos. Esse modo como o gênero é atravessado, principalmente os efeitos discursivos, mostra a pluralidade de identidades e práticas de letramentos que podem ser abordadas no contexto dessa atividade, como apontam Butler (2023), Fairclough (2016), Kalantzis e Cope (2020) e Louro (1997).

Lídia e Júlia solicitaram, na questão 7, que as estudantes e os estudantes indicassem se o substantivo era masculino ou feminino, fornecendo ainda uma orientação explícita: *a alface (use sempre no feminino)*. A marcação evidencia o caráter prescritivo da proposta, reforçando a noção de que o gênero é algo a ser memorizado. Na proposta, não se criaram espaços para dialogar sobre as identidades legitimadas, pois o conteúdo gramatical reforçou a hegemonia de uma identidade sobre a outra.

As observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa evidenciam que o ensino do gênero gramatical, quando abordado de forma descontextualizada e centrada na classificação normativa e prescritiva, reforça a neutralidade da língua e o apagamento dos efeitos sociais e discursivos das pessoas que o substantivo nomeia. O uso de exemplos como *o cabeça* e *o caixa*, quando associados ao masculino, à liderança e ao trabalho, pode ser problematizado quanto às hierarquias de gênero no contexto de sala de aula. O problema é não abordar tais relações do gênero gramatical ao social.

Concluo que a gramática pode constituir-se como um espaço privilegiado de reflexão crítica acerca das naturalizações que operam na língua, por meio de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas, capazes de problematizar a performatividade do gênero, conforme proposta por Butler (2023). No conjunto das atividades analisadas, as estudantes e os estudantes são conduzidas e conduzidos a compreender o gênero como uma forma sexuada de uso da língua, mobilizada em generalizações e em concepções normativas sobre masculinidade e feminilidade. As atividades linguísticas sobre os substantivos que não levam em consideração os parâmetros sociais, como classe social, raça, gênero e profissão, tendem a limitar o potencial inovador e discursivo no que diz respeito à ressignificação das identidades pessoais e coletivas.

Nesse sentido, dentre as práticas de letramentos analisadas, percebi que o discurso presente nas atividades permeia o letramento autônomo, pois considero que as identidades das duas docentes quanto à seleção de atividades e textos eram atravessadas ainda pelo discurso hegemônico e pelas relações de poder.

Na próxima seção, é discutida a constituição da identidade feminina e os processos de empoderamento no contexto da formação docente, a partir de práticas de letramentos desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas de Letramentos.

5.2 Identidade feminina e empoderamento: o papel dos letramentos na formação docente

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão. É que, às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (Larrosa, 2012, p. 10).

A epígrafe que inaugura esta seção conduz-me a compreender a experiência como um elemento constitutivo da própria vida e das práticas de letramento, isto é, como algo indissociável do viver e da constituição do ser mulher e ser professora. Nessa perspectiva, a experiência que trago não pode ser pedagogizada, didatizada ou previamente programada, tampouco reduzida a definições fechadas, uma vez que se configura como momentos de formações singulares e plurais pelas quais somos ou não afetados e afetados no curso da vida pessoal e profissional, bem como nas práticas de letramento. Assim, parto do pressuposto de que, quando empoderadas, as docentes conseguem situar as práticas de letramentos dentro do espaço escolar para operar sobre as relações de poder no tocante às questões de gênero.

Para compor tal experiência, saliento que os dados analisados advêm de transcrições de áudios e excertos coletados nas oficinas pedagógicas de letramentos nos dias 14, 21 e 28 de maio de 2024⁵⁰, com o objetivo de trazer os resultados provenientes das oficinas sobre as práticas de letramentos identitários, tendo como parâmetros de análise as identidades femininas e as concepções de letramento.

⁵⁰ Não analiso os dados da primeira oficina, realizada em 7 de maio de 2024, uma vez que esse momento foi destinado à retomada da apresentação das docentes à contextualização inicial da proposta formativa.

Nesta seção, apresento as transcrições do “Meu Diário”, entregue às duas docentes na primeira oficina de letramento. As transcrições que aparecem ao longo do texto referem-se às interações colaborativas estabelecidas por meio da leitura de textos teóricos, das questões norteadoras para o debate, dos artefatos, das atividades de letramentos⁵¹ e das transcrições de alguns áudios gravados durante as oficinas, todos devidamente autorizados por meio de termos de consentimento assinados. Seguem as imagens referentes ao Meu Diário.

Figura 9 - Diário reflexivo de formação docente e da pesquisadora



Fonte: Diário planejado pela autora.

As docentes foram orientadas a fazer os registros no diário durante a realização das oficinas formativas e do desenvolvimento do projeto pedagógico de letramentos.

No registro a seguir, datado de 14 de maio de 2024, a professora Lídia descreve o desenvolvimento das práticas de letramentos na segunda oficina, por ela situada como um momento formativo singular, permeado por afetividade. Para ilustrar, trago as imagens da II Oficina Pedagógica de Letramentos.

⁵¹ Cardápios, frases, mensagens em cartões, dinâmicas, entre outros.

Figura 10 - Imagens da oficina 2



Fonte: acervo da pesquisadora.

No relato abaixo, Lídia se inscreve como parte constitutiva do evento, que, por sua vez, produz efeitos sobre a construção da identidade feminina docente, conforme se observa a seguir:

Meu Diário – II Oficina Pedagógica de Letramentos – II Evento – Lídia

Hoje foi um dia muito especial, acolhedor, dinâmico e formativo. Conversamos sobre o empoderamento feminino no segundo evento de letramento, realizado com a professora pesquisadora Renata Herwig, doutoranda da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Trabalhamos com o tema “Sentir-se e inspirar-se”, refletindo sobre a importância de permitir-se sentir e de levar amor, sem medo, tornando-se inspiração para alguém. Discutimos a necessidade de expressar nossos sentimentos, de nos mostrarmos como realmente somos, de dizer o que pensamos e, acima de tudo, de cultivar o amor-próprio. Compreendemos que é preciso coragem para deixar os sentimentos transbordarem.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 14 de maio de 2024.

Essa sequência de enunciados relacionais e materiais de Lídia remete ao II Evento de Letramento do qual a docente participou na Oficina Pedagógica de Letramentos, constituindo uma representação das atividades desenvolvidas, experienciadas e narradas.

A docente, ao caracterizar o evento de letramento como “*muito especial, dinâmico e formativo*”, atribui valores à oficina, com possibilidades de ressignificação de sua prática pedagógica e com orientações formativas sobre as questões identitárias, principalmente quando cita a necessidade de mostrar o que ela realmente é para a sociedade, seu modo de ser, pensar e agir. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o ‘saber ser’ como professora agente de letramento envolve acionar informações, habilidades e instrumentos necessários para operacionalizar no contexto das aulas de Língua Portuguesa práticas de oralidade, leitura e escrita efetivas ao exercício da cidadania, e de refletir sobre o agir docente frente à produção de conhecimento no contexto escolar.

Ressalto que o tema da oficina, *Sentir-se e inspirar-se*, foi planejado por mim, juntamente com o orientador da pesquisa de doutorado, para provocar momentos de reflexões, com práticas dinâmicas e emancipatórias, capazes de motivar as professoras em formação a superar as desigualdades de gênero vivenciadas ou experienciadas por elas no contexto pessoal, profissional e escolar. Essa escolha surgiu durante o período de observação das aulas de Língua Portuguesa, que mostraram a necessidade de compartilhar saberes teóricos e práticos envolvendo experiências com o tema empoderamento, ou seja, refletir de que modo esse saber é indispensável à agência no exercício da docência e também no movimento formativo da oficina.

A oficina *Sentir-se e Inspirar-se* orientou reflexões sobre empoderamento feminino e identitário. Na narrativa docente, o evento de letramento foi organizado em torno desse tema central, articulando as experiências docentes por meio de movimentos de diálogo, reflexão e discussão acerca dos sentidos socialmente atribuídos ao empoderamento. De acordo com McLaren (1994, p. 73), quando empoderadas e empoderados, as professoras e os professores “aprendem a decifrar os códigos do poder, os interesses ideológicos, os modos repressores que invadem não apenas as escolas, mas também a cultura popular”. Esse movimento citado favorece uma postura crítica e reflexiva em relação às práticas de letramentos e o fortalecimento da identidade docente, de modo a problematizar os discursos dominantes na educação sobre as identidades sociais, especialmente as femininas no contexto educacional.

Lídia, ao situar “*trabalhamos com o tema ‘Sentir-se e inspirar-se’*”, mobiliza um processo material de ação por meio do verbo *trabalhar*, que marca o engajamento dela nas atividades propostas da oficina. As demais construções, “*permitir-se sentir*” (mental), “*levar amor*” (ação), “*tornar-se inspiração*” (relacional), “*expressar nossos sentimentos*” (verbal), “*mostrar quem realmente somos*” (verbal), sinalizam que o discurso da docente remete à introspecção, à autorreflexão e à legitimação das práticas situadas de letramento crítico desenvolvidas na oficina.

A docente, ao enunciar “*conversamos sobre o empoderamento feminino no primeiro evento de letramento*”, aciona um processo verbal em *conversar*, caracterizando as práticas formativas dessa oficina como dialógica e colaborativa. O que situa a proposta com os novos estudos do letramento e da ADC quanto à prática social e no tocante à construção e à negociação coletiva dos sentidos.

O enunciado analisado constrói a identidade docente a partir de uma perspectiva sensível, reflexiva e emancipatória, na qual o letramento ultrapassa a dimensão autônoma para

o ideológico, pois Lídia mostra seu posicionamento em relação à oficina, ao tema e sua posição diante das práticas vividas.

Observei a recorrência de marcas de primeira pessoa do plural no registro de Lídia, como “*conversamos*”, “*trabalhamos*”, “*discutimos*”, “*compreendemos*”, que reforçam o caráter coletivo da experiência, produzindo efeitos de pertencimento e construção identitária compartilhada com a outra docente, Júlia. Assim, a segunda oficina pedagógica de letramentos é representada por ela como espaço de formação integral, no qual práticas discursivas contribuem para a ressignificação das identidades e para o fortalecimento do empoderamento feminino nas práticas de letramento.

No primeiro registro, presente no “Meu diário”, Júlia recupera elementos do poema *Vaso Grego*, de Alberto de Oliveira, e da atividade realizada na oficina, com destaque para uma prática de letramento literário que contribuiu para a produção de sentidos e para a problematização da questão da identidade feminina, como é apontado a seguir:

Meu Diário – II Oficina Pedagógica de Letramentos – II Evento – Júlia

O segundo encontro aconteceu no dia 14 de maio de 2014, na escola. Ao entrar na sala, senti-me acolhida e cuidada, pois tudo havia sido planejado e preparado com atenção para o nosso encontro.

Trabalhamos o texto “Vaso Grego”, de Alberto de Oliveira. Realizamos a leitura e, em seguida, na roda de conversa, socializamos o contexto do texto. Para ampliar a compreensão, fizemos também a leitura de um trecho de um diálogo entre um professor e um aluno. A partir dessa leitura, chegamos à conclusão de que o texto aborda a condição de mulheres escravizadas que eram vendidas muito antes da abolição.

Para finalizar, desenvolvemos uma atividade com a temática “Quem você era antes de o mundo dizer o que você deveria ser?”, na qual cada participante compartilhou seu depoimento a partir de suas vivências. Encerramos o encontro com um delicioso lanche. Foi um momento de aprendizagem, troca de conhecimentos e compartilhamento de experiências.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 14 de maio de 2024.

Vale mencionar que o registro de Júlia é caracterizado por sua experiência na segunda oficina, cuja prática de letramento se situou na relação da experiência narrada no poema *Vaso Grego*, de Alberto de Oliveira, e na atividade oral de letramento “*Quem você era antes de o mundo dizer o que você deveria ser?*”

A escolha do poema teve como objetivo promover, na oficina, um momento de diálogo e de leitura crítica acerca das representações sociais e culturais atribuídas às mulheres. A figura feminina, no poema, é associada às ideias de beleza, delicadeza, submissão e escravidão, o que abriu espaço para a discussão crítica sobre a construção histórica da representação social da mulher, inclusive em períodos anteriores à abolição da escravidão.

Saliento que o uso desse texto contribuiu para a promoção de práticas de letramentos que favoreceram a interpretação, a reflexão e a ressignificação de sentidos pelas docentes

acerca da condição da mulher. O poema foi explorado para além de sua dimensão estética, uma vez que a atividade possibilitou a formação crítica e a construção de identidades docentes sensíveis às questões sociais e culturais relacionadas ao trabalho com gênero no contexto escolar.

A leitura do poema foi realizada de forma colaborativa pelas docentes, com uma assumindo a voz da aluna, e a outra a da professora. Após a leitura, no momento de interlocução com o texto, as docentes foram levadas a refletir sobre os estereótipos que a sociedade atribui à mulher, especialmente a sua objetificação, expressa na noção de “*mulher troféu*”, como menciona Júlia. O vaso grego, apresentado como uma obra de arte, é interpretado, nesse contexto, como um objeto estático, associação que Júlia estabelece com a condição da mulher troféu. Tal leitura é reforçada pelo uso recorrente do verbo *servir* no poema, que sugere uma relação marcada por direitos ilimitados sobre a mulher. Nessa compreensão, o vaso, assim como a mulher troféu, não pode vir por si, apenas ser levado por alguém, evidenciando a negação da autonomia e agência da mulher no contexto do poema.

Após o momento de leitura do poema, Júlia relatou que:

[1] Júlia

Às vezes, quando vamos selecionar os textos, buscamos muita clareza, palavras que os alunos já conhecem e talvez esse não seja o melhor caminho. No planejamento, precisamos escolher textos com vocabulário mais denso, que exijam mais interpretação, que levem os alunos a descobrir o que está implícito no texto. Muitas vezes estamos tão acostumados com leituras simples que deixamos de pensar em levar outros textos, mais desafiadores (Transcrição da interação com a docente no dia 14 de maio de 2024).

Como se pode observar no excerto [1], a docente reconhece a necessidade de ressignificar seus critérios de seleção textual, deslocando-se de práticas centradas na simples decodificação para a valorização de práticas de letramentos que promovam a leitura crítica e a formação do pensamento reflexivo. Em sua fala, são desnaturalizadas concepções cristalizadas sobre a escolha de textos, abrindo espaço para propostas pedagógicas que ampliem as possibilidades de descoberta de temas como o empoderamento e a condição da mulher, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica das identidades de gênero no contexto da formação docente.

Os verbos que aparecem no excerto analisado, “*selecionar*”, “*escolher*” e “*levar*”, reforçam a atuação docente como agente de letramento no planejamento e desenvolvimento de práticas de leitura na escola. Nessa construção enunciativa de Júlia, ocorrem vários processos materiais de ação. O primeiro, em “*quando vamos selecionar os textos*”, representa a recorrência dessa prática da docente. O segundo, em “*precisamos escolher textos com*

vocabulário mais denso”, expressa que a ação docente durante a seleção de textos ancora-se na promoção de aprendizagens que explorem os sentidos dos textos. E o terceiro, *“levar outros textos, mais desafiadores”*, projeta uma ação docente com práticas que rompam com a seleção de textos apenas pela simplificação das práticas de leitura.

No fragmento do excerto [1], linhas 2 e 3, a docente emprega a referência genérica do masculino para designar *os alunos*, como *“Às vezes, quando vamos selecionar os textos, buscamos muita clareza, palavras que os alunos já conhecem e talvez esse não seja o melhor caminho”* e *“No planejamento, precisamos escolher textos com vocabulário mais denso, que exijam mais interpretação, que levem os alunos a descobrir o que está implícito no texto”*. Essa é uma indicação de um padrão de dominação masculina na fala da docente, mesmo que de forma inconsciente, o que ainda sustenta as relações de poder, revelando a necessidade de uma consciência linguística crítica e mudanças discursivas, como apontam Fairclough (1992a, 1992b e 2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Nessa perspectiva, romper com estruturas linguísticas que valorizam a norma deveria ser uma prática política e educacional para desestabilizar e promover a mudança linguística.

No primeiro fragmento, ao afirmar que, *“às vezes, quando vamos selecionar os textos, buscamos muita clareza, palavras que os alunos já conhecem”*, a docente reflete que a prática pedagógica ao longo dos tempos vem sendo marcada por uma concepção instrumental de leitura, centrada na decodificação e nas escolhas lexicais do texto. Essa desconstrução de uma prática naturalizada ocorre no segundo fragmento ao enunciar que, *“no planejamento, precisamos escolher textos com vocabulário mais denso, que exijam mais interpretação, que levem os alunos a descobrir o que está implícito no texto”*. Esse movimento interlocutivo da professora na oficina é marcado por processos materiais como *escolher* (ação), *exigir* (ação) e *descobrir* (mental), pois representam sua compreensão de que as práticas de leitura precisam ser reflexivas, cujo foco está no processo de tomada de consciência e compreensão docente. O processo mental realizado pelo verbo *descobrir* reforça a concepção de letramento crítico, situando a identidade de Júlia em um movimento discursivo de práticas pedagógicas voltadas para a emancipação social e identitária quanto às escolhas textuais.

Outro ponto a ser pensado é sobre os marcadores de modalização, como *“às vezes”*, *“talvez”*, *“muitas vezes”*, que indicam um movimento de relativização no enunciado de Júlia, abrindo espaço para uma construção coletiva de conhecimentos, tomando como base a concepção de letramento crítico e emancipatório.

Lídia também se posiciona em relação à seleção de textos em suas aulas:

[2] Lídia

Quando falamos em texto escrito, não estamos nos referindo apenas à palavra. Trabalhamos também muitas vezes com imagens, canções e outras linguagens, porque tudo isso também produz sentidos e amplia as possibilidades de leitura e interpretação na sala de aula (Transcrição da interação com a docente no dia 14 de maio de 2024).

No fragmento em análise, Lídia amplia a concepção de texto ao afirmar que, “*quando falamos em texto escrito, não estamos nos referindo apenas à palavra*”, deslocando a compreensão tradicional de leitura centrada exclusivamente na linguagem verbal para uma perspectiva multimodal. No excerto [1], o enunciado sob análise é constituído por processos verbais como *falar* (verbal), *referir* (verbal), *trabalhar* (ação) e *produzir* (ação), os quais representam discursivamente uma prática pedagógica orientada pela integração de múltiplas semioses na construção dos sentidos do texto e na concepção de letramento situada na prática social.

Vale destacar a circunstância de localização espacial “*na sala de aula*” (Halliday; Matthiessen, 2004), definindo o lugar de atuação do poder da professora Lídia. A expressão “*muitas vezes*”, na linha 2 do excerto, indica com que frequência esse tal poder acontece. Assim, é possível identificar no discurso de Lídia representações identitárias que se posicionam na fronteira entre os padrões tradicionais de letramento autônomo e o dialógico para representar outras práticas de letramentos em sala de aula com pluralidade de linguagens nas práticas de leitura.

A atividade oral desenvolvida na oficina com as docentes Lídia e Júlia constituiu-se um momento de reflexão, a partir da seguinte questão norteadora: “*Quem você era antes de o mundo dizer o que você deveria ser?*” Essa proposta de interlocução mobilizou as trajetórias pessoais e profissionais das professoras. Destaco, em especial, o excerto 2, de Lídia, que exemplifica como as relações de poder ainda atravessam a constituição de sua identidade, revelando marcas de internalização de discursos normativos e de expectativas socialmente impostas.

[3] Lídia

Eu ainda carrego a ideia de que, fora da escola, continuo sendo professora. Às vezes, vou comprar um vestido e penso que o decote é grande demais, porque sou mãe e professora e, por isso, acredito que não posso usar certas roupas. Tento ser mais comportada. Também não tenho coragem de usar biquíni. Nunca fui de bater de frente com minha família. Em relação à minha filha, procuro ser um exemplo, embora saiba que tenho minhas falhas. Acredito que minha vida não foi marcada por muitas aventuras, mas por escolhas cuidadosas e pela tentativa constante de fazer o que considero correto (Transcrição da interação com a docente no dia 14 de maio de 2024).

Lídia continua em sua fala reproduzindo o mesmo discurso tanto na escola quanto fora dela, o que reitera a regulação social e institucional que influencia o seu comportamento, as suas escolhas e o seu corpo. A identidade dela é marcada pela vigilância de si e pelas expectativas sociais ao papel da mulher, da professora e da mãe. Conforme Ottoni e Lima (2014), a sua identidade de mãe interfere na sua identidade docente pelo fato de ainda associar a docência à maternidade, à docilidade do corpo e à manutenção de crenças religiosas.

Outro destaque é o controle de determinadas práticas simbólicas de poder, como a restrição de determinadas roupas, práticas que regulam e moldam o seu modo de ser e existir como mulher e professora. Conforme salienta Foucault (1985, p. 30), “desde o século XVIII, os construtores e organizadores escolares haviam se colocado ‘num estado de alerta perpétuo’ em relação à sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar”. Segundo ele, a professora mulher é alvo de preocupações, pois sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. O que é visto no enunciado é uma identidade una, coerente e estável, que aceita os padrões estabelecidos à profissão docente.

Esses processos que se naturalizam no discurso de Lídia podem ser observados nas expressões “*vou comprar um vestido*” (ação), “*tento ser mais comportada*” (mental), “*não tenho coragem de usar biquíni*” (relacional), “*nunca fui de bater de frente*” (relacional) e “*procuro ser um exemplo*” (mental). As escolhas linguísticas dela mostram a sua conformidade com as normas morais e comportamentais e os papéis de gênero atribuídos às mulheres, especialmente a função docente. Butler (2023, p. 31) salienta que a forma como reconheço o outro, ou a mim mesma, é uma luta contínua, pois as normas que fazem reconhecer o outro, ou que governam quem sou, não são só minhas ou do outro, “mas são sociais e excedem cada troca diádica que condicionam”. Muitas vezes, a sociedade anula o outro que não segue os padrões, portanto, para a docente reconhecer-se, é preciso questionar as normas que determinam quem merece ser visto e ouvido.

Observei também a recorrência de marcas avaliativas, como “*correto*”, “*comportada*”, “*exemplo*”, que lhe permitem construir em seu discurso valores morais que estão presentes no seu modo de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, a identidade feminina docente é ainda produzida a partir de um padrão linguístico e normativo que associa a mulher/professora a um papel social destinado, a ser disciplinada e ser obediente, como destaca Louro (1997).

O excerto analisado reforça a naturalização do corpo e do comportamento da mulher/professora, reproduzindo e legitimando discursos hegemônicos de moralidade social, como apontam os estudos críticos de gênero e a ADC.

Essa regulação social e moral também está presente no discurso de Júlia, especialmente na questão entre ser mulher e ser professora.

[4] Júlia

Quando comecei a trabalhar como professora, pensava constantemente que não poderia ir a uma festa ou tomar uma cerveja, pois poderia encontrar algum aluno. Até que, certo dia, um aluno me viu em uma festa, e senti muita vergonha (Transcrição da interação com a docente no dia 14 de maio de 2024).

No enunciado de Júlia, fica evidente que, durante muito tempo, sua atuação docente foi regulada por expectativas normativas associadas à figura da professora, socialmente concebida a partir de um modelo de conduta e moralidade. A professora Júlia exemplifica como os mecanismos simbólicos de vigilância e controle social ainda ultrapassam o espaço escolar para a vida pessoal, impondo limites à expressão das identidades femininas. Dessa forma, tanto Lídia quanto Júlia relataram que ser professora ainda significa estar submetida a processos constantes de regulação e vigilância, sustentados por discursos hegemônicos que atravessam suas práticas, seus corpos e suas formas de existir. De acordo com Louro (1997), esses são dispositivos de poder que instituem um conjunto de saberes sobre os corpos de meninas, meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre interesses e vontades, seus modos de compreensão. Isso foi construído na docente desde a sua infância e em alguns de seus processos formativos.

No excerto [2], os processos “*ir a uma festa*” (ação), “*tomar uma cerveja*” (ação) e “*um aluno me viu em uma festa*” (mental), são discursivamente citados por Júlia como inadequados quando associados à sua identidade docente no começo de sua carreira. As marcas presentes em seu enunciado revelam um problema social que muitas docentes, em especial as da educação básica, vivenciam em relação a suas condutas, reguladas e vigiadas pela escola, pela comunidade, pelos pais, pelas crianças, pelas igrejas, pelas secretarias de educação, que têm por intuito controlar seu modo de viver e seu comportamento até mesmo fora do ambiente escolar. Por isso, ainda se vê a disciplinarização dos corpos, dos comportamentos, dos desejos, dos pensamentos e das linguagens das professoras e dos professores, como acentua Louro (1997), uma representação guiada por um manual de conduta e vigilância que regula os modos de andar, vestir, falar e caminhar, estimulando o silêncio e o apagamento severo da identidade docente.

Outro aspecto a ser destacado é a presença marcante dos discursos dos pais de Júlia na constituição de sua identidade. No excerto [3], as falas dos pais operam como mecanismos de

violência simbólica, intolerância e controle moral sobre a filha, para regular o corpo feminino em reação a sua expressão identitária.

[5] Júlia

Em casa, sempre ouvi frases muito duras, como: “Tatuagem se tira na faca”, “se eu souber que minha filha é sapatão, eu vou bater e não aceito em minha casa”. Esses discursos me marcaram profundamente. Eu tinha vontade de furar a orelha, mas só consegui fazer isso depois dos 18 anos. Mais recentemente, fiz uma tatuagem, há cerca de três meses, e até hoje meu pai não sabe, porque escolhi um lugar que ninguém vê. Isso não mudou nada na minha personalidade, mas o medo deles sempre me impediu de fazer muitas coisas (Transcrição da interação com a docente no dia 14 de maio de 2024).

Ressalto que, no início da carreira, a professora teve sua atuação profissional regulada tanto pela obediência aos pais quanto pela moralidade historicamente imposta às identidades femininas, sustentada por forças simbólicas de submissão voltadas às mulheres. Tal configuração evidencia que as posições constantes ocupadas pelas mulheres no contexto escolar são atravessadas por relações de poder, em que a ruptura ocasiona interpelações institucionais, familiares e religiosas.

Essa regulação pode ser destacada nos processos materiais “*furar a orelha*” (ação), “*fiz uma tatuagem*” (ação) e “*escolhi um lugar que ninguém vê*” (mental), que marcam atos de transgressão docente, porém de forma controlada. Embora Júlia tenha realizado tais práticas, ela as esconde para evitar o confronto com os pais, mantendo ainda seu corpo controlado e regulado, ou seja, invisível, mostrando que as regulações sobre o gênero/mulher ainda são presentes em seu processo mental. Porém, o gesto de realizar a tatuagem tão sonhada pode revelar um movimento de resistência e empoderamento, indicando que a docente, anos depois, está em um processo de reconhecimento do seu direito sobre o próprio corpo e de suas escolhas.

A segunda oficina funcionou como um dispositivo pedagógico de escuta, diálogo e autorreflexão acerca do ser professora e do ser mulher nos âmbitos pessoal e profissional. A leitura do poema *Vaso Grego*, de Alberto de Oliveira, articulada ao desenvolvimento da atividade oral de letramento “*Quem você era antes de o mundo dizer o que você deveria ser?*”, possibilitou a emergência de narrativas identitárias fortemente atravessadas por processos de regulação do gênero mulher/docente, da mulher/escrava/troféu. Os enunciados produzidos evidenciaram a imposição de padrões, papéis e comportamentos socialmente instituídos, desencadeando processos de silenciamento e apagamento de identidades, bem como a naturalização das desigualdades de gênero nas práticas e experiências vividas pelas duas docentes. Em contrapartida, também sinalizaram o reconhecimento de práticas de

letramentos que favorecem a escolha de textos que abordam o tema e suas múltiplas linguagens.

No registro a seguir, datado de 21 de maio de 2024, a professora Lídia descreve o desenvolvimento das práticas de letramentos na terceira oficina, por ela situadas como um momento formativo singular, permeado por afetividade e traços identitários. A oficina foi relevante para que as professoras se percebessem reconhecidas, valorizadas e encorajadas a compartilhar saberes, experiências e narrativas que atravessaram suas trajetórias enquanto mulheres e educadoras. Segue a representação dos dispositivos usados nas práticas de letramentos.

Figura 11 - Imagens da oficina 3



Fonte: acervo da pesquisadora.

No relato a seguir, Júlia se inscreve como parte constitutiva do evento, que, por sua vez, produz efeitos sobre a construção da identidade feminina docente, conforme se observa no registro do diário docente.

Meu Diário – III Oficina Pedagógica de Letramentos – III Evento – Júlia

O terceiro evento de letramento, “Um olhar sobre a docência e o letramento”, aconteceu no dia 17 de maio de 2024, em nossa escola. O espaço estava lindo e aconchegante. Na entrada, havia um quadro com várias palavras, e foi pedido que cada uma escolhesse uma frase ou palavra relacionada ao tema “O que eu preciso como mulher e profissional?”.

Eu escolhi “Dona de mim”, pois acredito que não só eu, mas todas as mulheres devem se sentir e ser donas de si mesmas em todas as áreas de suas vidas.

Em nosso grupo de WhatsApp, também nos foi pedido que escolhêssemos uma palavra que nos representasse como mulher. Eu escolhi “forte”, pois devemos ser fortes, sonhar sempre e acreditar que somos capazes de realizar todos os nossos sonhos. Esse foi um momento muito emocionante para nós.

Depois, analisamos a linha do tempo do feminismo no Brasil, no período de 1827 a 2023. A partir dessa análise e da troca de ideias e pensamentos, foi levantada a questão da mulher ser considerada frágil, dona de casa ou até mesmo um objeto de troca ou prazer. A mulher, desde a infância, é instruída a crescer, estudar, ajudar a

mãe a cuidar dos irmãos e a ter responsabilidade com os serviços domésticos desde cedo, pois, para muitos, sua função é nascer, crescer, casar, cuidar da casa, dos filhos e do marido, e morrer.

Mas, com o empoderamento, a mulher pode ser o que ela quiser ser, seja na profissão, na vida pessoal ou amorosa.

Também vimos o que é o letramento e como ele acontece na escola. Tivemos ainda um momento de descontração com a realização de duas dinâmicas.

Na primeira, fomos convidadas a escolher um envelope e a ler a frase na frente do espelho usando uma coroa. A frase: “Você é uma princesa”. Adorei! Sim, realmente somos princesas.

A outra dinâmica foi colocar em um quadro “O que eu deixo” e “O que eu levo”. Eu deixei a insegurança, pois sei que sou uma boa profissional.

Eu vou levar conhecimento, pois todos os dias aprendemos algo novo. E acolhimento, pois me senti acolhida na sociedade e nas formações.

Ganhamos pílulas do conhecimento para termos mais conhecimento (hahaha, adorei).

Finalizamos o nosso evento com um delicioso lanche!

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 21 de maio de 2024.

O diário de Júlia revela que a oficina “*Um olhar sobre a docência e o letramento*” se constituiu como um espaço formativo de ressignificação identitária e de ampliação da concepção de letramentos, ao articular dimensões pessoais, profissionais, históricas e sociais por meio da leitura dos textos e das atividades de letramentos desenvolvidas na oficina.

Na prática de letramento inicial da oficina, a docente escolheu expressões relacionais como “*dona de mim*”, processo relacional possessivo, pois essa escolha demonstra uma identidade marcada pela agência, uma ruptura como o significado “*dona*”, recuperando com isso o poder de decisões sobre sua vida. Essa materialização linguística configura uma retomada de consciência dela por meio de atos performativos que desafiam as relações de poder e as normas sociais de submissão feminina.

Na representação do artefato de letramento crítico mobilizado na oficina, a seleção da palavra “*forte*” para compor o espaço formativo (mesa) evidencia um processo relacional, por meio do qual o atributo da força é implicitamente construído na constituição da identidade docente e pessoal. Quanto ao efeito discursivo dessa escolha, o termo funciona como um processo que fortalece a identidade de resistência e empoderamento da docente como uma atividade de letramento.

Outro aspecto também apresentado por Júlia em seu diário é sobre a análise da linha do tempo do feminismo e as dinâmicas desenvolvidas na oficina. As propostas possibilitaram a problematização de discursos historicamente naturalizados sobre a equidade de gênero, favorecendo uma leitura crítica da realidade e a compreensão de que as identidades são historicamente construídas na sociedade.

Complementaram essa oficina arquivos como “Linha do Tempo 1 e 2”, “Dados Estatísticos do IBGE” e a apresentação em *Power Point* com o tema *As histórias que eu não quero contar*, todos voltados para a relação entre discurso, identidade e prática docente, como

forma de ressignificar e fortalecer a consciência crítica das docentes diante dos desafios contemporâneos da educação, tendo como dispositivo teórico-metodológico a leitura do livro de Kleiman (2005) *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* A título de exemplificação, veja-se a linha do tempo citada pela docente em seu diário:

Figura 12 - Linha do tempo



Fonte: Material empírico da pesquisa

A linha do tempo apresentada foi tratada como um artefato de letramento histórico e identitário, por evidenciar marcos significativos das lutas das mulheres no Brasil, desde o século XIX até os dias atuais. A sequência cronológica de 1827 a 1934 exemplificou a complexidade das reivindicações femininas ao longo da história brasileira, desde o direito à educação, à participação política e à valorização profissional das mulheres até a autorização para frequentar escolas (1827), a entrada nas faculdades (1879), a eleição da primeira prefeita (1928) e a conquista do direito ao voto feminino (1934).

Já o segundo eixo (2010-2023) evidenciou uma nova etapa da luta, agora voltada à ampliação de direitos civis, reconhecimento de identidades plurais e combate à violência de gênero. A promulgação da Lei do Feminicídio (2015), o direito de pessoas *trans* à retificação de nome (2018), a criminalização da importunação sexual (2018) e a criação de ministérios

voltados à igualdade racial e aos povos indígenas (2023) apontam para uma compreensão mais interseccional do feminismo, contemplando raça, identidade de gênero e sexualidade. Essas legislações têm como objetivo combater a desigualdade de gênero, proteger as mulheres contra diversas formas de violência e assegurar sua participação plena na vida política, econômica e social.

No fragmento do diário de Júlia, linhas 10 a 14, reitero que a linha do tempo funciona como um artefato de letramento para problematizar os processos de luta das mulheres no decorrer dos tempos. Segue o relato docente para análise:

Depois, analisamos a linha do tempo do feminismo no Brasil, no período de 1827 a 2023. A partir dessa análise e da troca de ideias e pensamentos, foi levantada a questão da mulher ser considerada frágil, dona de casa ou até mesmo um objeto de troca ou prazer. A mulher, desde a infância, é instruída a crescer, estudar, ajudar a mãe a cuidar dos irmãos e a ter responsabilidade com os serviços domésticos desde cedo, pois, para muitos, sua função é nascer, crescer, casar, cuidar da casa, dos filhos e do marido, e morrer.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 21 de maio de 2024.

A reflexão da docente sobre a linha do tempo explorada na oficina evidencia que ela consegue perceber que a forma como a mulher é tratada não é apenas algo biológico, mas sim uma construção histórica. Em sua construção, ocorrem processos materiais pelo uso dos verbos que indicam cuidado, como “*ajudar*” e “*cuidar*”, o que limita o papel da mulher aos serviços domésticos. A docente, ao citar “*irmãos*”, “*casa*” e “*marido*”, restringe sua carreira e desejos às necessidades do outro. Cuidar dos irmãos é uma performance do gênero quanto ao processo de servidão da mulher, como uma instrução dada a ela desde sua infância.

Ao citar a mulher como “*ser considerada frágil*”, processo relacional, destaca que a mulher precisa de atributos para se afirmar dados pelo olhar do outro, seja o marido, a mãe, o pai, a filha, as alunas e os alunos.

No trecho final da oração, os processos “*nascer, crescer, casar, cuidar da casa, dos filhos e do marido, e morrer*” demonstram e reiteram a falta de agência da mulher, ou seja, a negação do seu direito de escolher o seu próprio caminho, demarcado desde sua infância. O enunciado funciona como um roteiro do que é ser mulher na sociedade, uma menina que é governada desde a sua infância sob a norma para ter sua valorização social.

Outra expressão citada por Júlia é a mulher ser vista como “*objeto de prazer ou troca*”, o que lembra o pensamento de Butler (2023) sobre o corpo feminino, que é lido sob o olhar masculino e não como agente autônoma. Esse fragmento revela que o olhar para a história por meio da linha do tempo promoveu práticas de letramentos de resistência e percepções de identidades, possibilitando o entendimento de que a função da mulher não se

limita a casar, realizar os afazeres domésticos, cuidar da casa, das filhas e dos filhos. As docentes perceberam que é possível romper com a subordinação e “*estudar*”, conforme citado na linha 3 pela professora.

Esse aspecto também está contemplado no momento de interlocução de Júlia durante a realização da atividade situada de letramento, quando a docente relata que:

[6] Júlia

Embora a igualdade tenha sido aprovada em 1919, ainda vivemos sob uma hegemonia masculina onde parece que o homem pode tudo. O curioso é que esse preconceito muitas vezes vem da própria mulher. Minha mãe, por exemplo, diz que quando temos filhos, precisamos passar por ‘pau e pedra’. Ela não sai sem meu pai, mas ele sai sem ela (Transcrição da interação com a docente no dia 21 de maio de 2024).

A docente, ao citar a prática de letramento desenvolvida na oficina quanto à leitura da linha do tempo, usa o processo relacional “*ainda vivemos*” e estabelece uma circunstância de estado, ou seja, em relação à hegemonia masculina. O sujeito da oração “*nós*” (mulheres) é colocado em uma posição de subordinação espacial e política, mesmo diante da criação de tantas leis. Ao enunciar “*homem pode tudo*” ocorre o processo material, em que o ator “*homem*” tem agência total sobre suas práticas, ao contrário da mulher. Quanto ao uso do “*pode tudo*”, é destacada a posição dele sem normatizações, julgamentos e restrições, o que é associado por ela ao modo como o pai age em seu casamento. Já na fala “*minha mãe diz*” o processo de seu dizer atua em sua mente como opressora, como salienta Butler, o dizer/o preconceito do outro/mulher é tão forte que ainda há mulheres que o internalizam e o reproduzem.

No processo material “*Ela não sai*” e “*ele sai*”, ocorre um contraste entre os comportamentos condicionados pela circunstância “*sem meu pai*”. No caso da mãe, esse direito de sair é negado, por ser mulher, já o do pai não. O uso gramatical nesses processos delinea a liberdade dele e a restrição dela.

Júlia, ao citar a expressão “*passar por pau e pedra*”, mostra que a identidade materna é constituída por muitos silenciamentos e normatizações. Para ser reconhecida na sociedade, ela precisa ser “*boa mãe*”. Com relação ao excerto [6], vejo que o preconceito vem da própria mulher, porque a mãe não reconhece a filha como agente de direitos, mas reforça a submissão dela para atender aos condicionamentos sociais. De fato, a oração revela um conflito de letramentos; de um lado, o letramento jurídico sobre a igualdade aprovado em 1919 e, de outro, o letramento de sobrevivência da mãe. O fato de Júlia usar as expressões “*hegemonia masculina*” e “*curioso*” indica um alto nível de letramento ideológico, pois consegue

reconhecer o comportamento da mãe que não parece para ela como natural (a mãe não sai sozinha sem o pai), o que é uma construção de poder e controle.

Veja como no fragmento do diário de Júlia a docente reconfigura sua identidade e agência nas linhas 21 a 23.

Na segunda dinâmica, colocamos em um quadro “O que eu deixo” e “O que eu levo”. Eu deixei a insegurança, pois sei que sou uma boa profissional. Vou levar conhecimento, pois todos os dias aprendemos algo novo, e acolhimento, porque me senti acolhida na sociedade e nas formações.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 21 de maio de 2024.

Nesse trecho, a docente cita a mulher como alvo de normas opressoras, porém, nesse enunciado, ela assume o papel de agente de sua própria narrativa, com processos materiais e relacionais. Nos processos mentais e cognitivos “*sei que sou*” e “*aprendemos*”, Júlia sai do processo material doméstico para o saber (mental), pois assume autoridade intelectual/empoderamento.

Quanto às escolhas materiais “*deixei*” e “*Vou levar*”, a docente toma para si o poder de decisões, decidindo o que deixa e o que leva em sua bagagem identitária. Essa questão é reafirmada ao enunciar “*sou uma boa profissional*”, uma tomada de consciência assumida pela sua competência profissional.

Ao citar “*deixei a insegurança*”, rememora em seu dizer normas que não a reconhecem como mulher e como docente, rejeitando uma identidade de “mulher frágil” que a sociedade e a família tentaram impor, conforme já citado nas análises anteriores. Ressalto que a docente, no processo formativo, reconhece o seu potencial profissional, integrada ao seu projeto de vida. A prática situada de letramento “*O que eu deixo*” e “*O que eu levo*” trata a escrita como uma categoria que promove a compreensão dos sentidos para além do universo textual, com estratégias de compreensão e ampliação das informações debatidas nas oficinas para além do nível superficial dos textos, aumentando o nível de informação dos textos escritos e orais por meio do letramento crítico e da agência social. Nesse fragmento, a palavra que fica é ‘luta’, mostrando que a mulher/professora conseguiu subverter as normas que a limitavam desde a infância, o que é caracterizado na linguagem ao deixar a insegurança e obter conhecimento/empoderamento, conforme ilustram as linhas 29 e 30.

Eu vou levar conhecimento, pois todos os dias aprendemos algo novo. E acolhimento, pois me senti acolhida na sociedade e nas formações.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 21 de maio de 2024.

No final do registro do diário de Júlia, o aprendizado da oficina é demarcado pelo processo material/mental “*aprendemos*”. O processo revela uma constante busca de informações e a necessidade de renová-las. Quando a docente diz que se sentiu “*acolhida na sociedade e nas formações*”, ela enuncia que encontrou na oficina um espaço de acolhimento para discutir e romper com as normatizações e os silenciamentos. A formação funcionou como um suporte social para acolher essas discussões, não como espaço de violência de gênero sofrido por ela, deixando a visão de mulher/objeto para a agência profissional, na qual sua identidade é definida pelo que ‘é’ e também pelo que se ‘aprende’.

No segundo registro, presente no “Meu diário”, Lídia recupera a terceira oficina de letramentos:

Meu Diário – III Oficina Pedagógica de Letramentos – III Evento – Lídia

Querido diário,

O dia de hoje foi muito dinâmico e cheio de aprendizado. Fui recebida, juntamente com outra professora, em um ambiente formativo e acolhedor. A professora pesquisadora Renata Herwig de Moraes Souza conduziu a formação intitulada “Um olhar sobre a docência e o letramento”.

Logo no primeiro momento, a Renata pediu uma palavra que me definisse como pessoa, e eu escolhi “ESPERANÇA”. Sou uma pessoa esperançosa, cheia de objetivos a serem realizados, com a permissão de Deus.

Também foi trabalhada a linha do tempo do feminismo no Brasil, de 1827 a 1934, mostrando as conquistas femininas. No entanto, percebo que, em algumas situações, essas conquistas ficam apenas no papel, deixando a desejar em determinados momentos.

Durante a formação, foi apresentado o projeto de letramento e formação de professores, destacando a importância da leitura e da escrita para toda a vida pessoal e profissional. Tudo está ligado ao desenvolvimento do aluno. Foi, sem dúvida, uma tarde de muito aprendizado.

Para encerrar, lemos a frase “Eu sou uma princesa” diante do espelho. Em seguida, realizamos a dinâmica “O que eu deixo” e “O que eu levo”, na qual escolhi a palavra “esperança”, esperança de melhorar a cada dia.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 21 de maio de 2024.

O relato de Lídia evidencia que a oficina se constituiu como um espaço formativo de reflexão crítica e fortalecimento da identidade feminina, ao articular dimensões subjetivas, sociais e profissionais. A escolha da palavra “*esperança*” funciona como marca identitária que revela uma postura de abertura ao aprendizado contínuo e de transformação pessoal e coletiva, elementos centrais na construção da identidade docente. Observe como no contexto de Butler (2023) e Halliday (1994) a palavra funciona como projeto de futuro nas linhas 4 e 5.

Logo no primeiro momento, a Renata pediu uma palavra que me definisse como pessoa, e eu escolhi “ESPERANÇA”. Sou uma pessoa esperançosa, cheia de objetivos a serem realizados, com a permissão de Deus.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 21 de maio de 2024.

Essa posição relacional da docente é marcada pela palavra “*Esperança*”. A escolha desse atributo age sobre a linguagem ao reafirmar “*Sou uma pessoa esperançosa*”, pelo uso do verbo “*ser*”, que estabelece uma identidade positiva. No enunciado, Lídia deixa clara a meta, “*os objetivos a serem alcançados*”, com foco em sua agência. Nesse contexto, a palavra “esperança” reafirma o poder da mulher de romper com as normas atuais. Um uso frequente nos enunciados da professora é a expressão “*permissão de Deus*”, letramento religioso, o que vincula suas práticas à permissão superior. Assim, a fé opera seu sistema de normas, e sua identidade passa pela instrução e por projeções de futuro.

Lídia se representa na Oficina Pedagógica de Letramentos por meio de processos materiais, relacionais e mentais ao citar a linha do tempo, como mostram as linhas 6 a 8.

Também foi trabalhada a linha do tempo do feminismo no Brasil, de 1827 a 1934, mostrando as conquistas femininas. No entanto, percebo que, em algumas situações, essas conquistas ficam apenas no papel, deixando a desejar em determinados momentos.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 21 de maio de 2024.

Vale destacar que o uso da voz passiva no processo material “*foi trabalhada a linha do tempo*” indica que o conhecimento foi objeto de estudo, e a linha do tempo, artefato de letramentos para a prática de conscientização docente. Além disso, a expressão “*ficar apenas no papel*” remete à questão das leis estudadas, em que o atributo “*papel*” torna-se o portador da efetivação das leis estudadas na oficina, o que de fato é uma crítica em relação à real efetivação das leis no Brasil.

No mesmo enunciado, a docente assume uma posição em que percebe a realidade e a associa com as experiências vividas, pois o uso do “*deixar a desejar*” aponta para normatizações que ainda não mudaram os comportamentos. Por exemplo, apesar da existência da lei em 1934 sobre o direito ao voto, ainda há preconceitos sobre a atuação das mulheres em campanhas e em cargos políticos. Isso implica dizer que a concepção de letramento docente está situada no nível crítico devido a sua capacidade de ler e perceber que o direito conquistado no papel nem sempre traduz as experiências vividas pelas mulheres.

Lídia demonstra consciência crítica acerca das conquistas históricas das mulheres e das contradições entre os direitos formalmente garantidos e sua efetivação no cotidiano, o que sinaliza um movimento de leitura crítica da realidade social. Nesse processo, o letramento é compreendido em uma perspectiva ampliada, que ultrapassa a dimensão instrumental da leitura e da escrita, sendo concebido como prática social fundamental para o desenvolvimento humano, acadêmico e profissional.

A oração a seguir apresenta uma síntese da experiência de como a formação contribuiu para a reconfiguração da identidade docente. Como salienta Butler (2023), a forma como a mulher reconhece a si mesma mudou porque as normas sociais daquele espaço de formação permitiram que ela fosse vista e se visse como agente de saber e de direitos. Segue o fragmento das linhas 9 a 11 para discussão:

Durante a formação, foi apresentado o projeto de letramento e formação de professores, destacando a importância da leitura e da escrita para toda a vida pessoal e profissional. Tudo está ligado ao desenvolvimento do aluno. Foi, sem dúvida, uma tarde de muito aprendizado.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 21 de maio de 2024.

O uso de elementos gramaticais para dar sentido à experiência formativa modaliza os enunciados da professora, com processos relacionais e mentais passivos, bem como circunstâncias de tempo e de valor. Essa marcação ocorre na expressão “*Tudo está ligado*”, pois o uso do “*Tudo*” unifica a sua vida pessoal com a profissional. Ela também usa o adjunto “*sem dúvida*” e “*uma tarde de muita aprendizagem*” para reforçar sua percepção sobre os resultados da experiência formativa. Nesse caso, o fenômeno formativo é a justificativa de tal aprendizagem. Ainda nesse processo material, a docente destaca a formação na expressão “*foi apresentado o projeto*”, como ponto de partida para as reflexões sobre letramento, reconhecendo a instituição escolar como espaço de formação para as práticas de letramento identitário.

Reitero que, assim como nos momentos de observação das aulas de Língua Portuguesa, Lídia continua a empregar a referência genérica do masculino ao dizer “*desenvolvimento do aluno*”. Nesse caso, a sua referência a “*aluno*”, na linha 11, funciona como ponto de chegada de todo o esforço da docente. Embora ela apresente rupturas quanto à hegemonia masculina, continua a retomar em vários registros o padrão da norma para designar as alunas e os alunos.

De acordo com Magalhães (2006), o uso do masculino genérico ultrapassa os limites de uma questão meramente linguística, uma vez que a língua se organiza e se normatiza em contextos sociais atravessados por práticas discursivas e por relações de poder entre diferentes grupos sociais. Na visão dela, essa questão é histórica nas relações entre homens e mulheres, em que os efeitos sociais produzidos pelo uso do masculino genérico nos textos orais e escritos colaboram para a construção e para estereótipos das identidades de gênero.

A docente, ao encerrar o seu relato, desenvolve uma reflexão sobre a sua imagem diante do espelho, o que, sob os construtos do letramento, é um ato de reconstituição do eu, como mostram as linhas 12 a 14.

Para encerrar, lemos a frase “Eu sou uma princesa” diante do espelho. Em seguida, realizamos a dinâmica “O que eu deixo” e “O que eu levo”, na qual escolhi a palavra “esperança”, esperança de melhorar a cada dia.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 21 de maio de 2024.

O encerramento do relato traz uma imagem poderosa: a docente diante do espelho, proferindo uma frase que, à primeira vista, parece infantil ou lúdica, mas que, sob os construtos de Butler (2023) e dos letramentos sob a performatividade do eu, ativa a constituição da docente, que não nasce pronta, que é formada pelo olhar do outro e pela linguagem.

A constituição da frase “*Eu sou uma princesa*” usada nessa atividade de letramentos desconstrói a figura de mulher ‘objeto de troca’, ‘mulher troféu’ ou ‘frágil’, para uma reivindicação de valor relacional “*Eu sou*”, que estabelece a equivalência de que ela é a melhor docente e mulher. A intenção, ao usar essa frase na oficina, não era performar estereótipos, embora em alguns contextos essa representação apareça, mas deslocar as identidades citadas no decorrer da análise como um exercício de ruptura das variáveis apontadas para a criação de uma princesa totalmente subversiva, em que a pretensão voltou para restaurar a autoestima das docentes.

O *espelho* marca uma circunstância de lugar. Ele não é tratado como objeto na atividade de letramento, mas como o elo que devolve a Lídia a sua própria imagem/identidade, agora desnaturalizada e emancipada, o que contribuiu para o letramento identitário. A atividade de ler para si mesma no espelho configurou-se como uma prática que contribuiu para repensar os sentimentos, levando a docente a deixar ou levar consigo as suas reflexões na oficina.

Os relatos das docentes quanto à terceira Oficina Pedagógica de Letramentos reforçam a necessidade de processos formativos que fortaleçam as subjetividades quanto à questão da mulher. A princípio, temos estado de opressão indicado pela expressão “*pau e pedra*” e depois a docente que se reconhece no espelho. Os processos materiais passivos e de proibição como “*não posso*” transitam para os ativos “*sou*”, “*levo*” e “*sei*”. Os letramentos da instância doméstica de silenciamento convertem-se em agência social e profissional. As

docentes, em vários momentos do diário, reivindicam o direito de serem professoras, mulheres, mães, filhas e, acima de tudo, donas de si.

No terceiro registro, datado de 28 de maio de 2024, presente no “Meu diário”, Júlia recupera as práticas vivenciadas na quarta oficina de letramentos, relatando as atividades experienciadas no último evento. Seguem as imagens e o relato da docente para posterior análise.

Figura 13 - Imagens da oficina 4



Fonte: acervo da pesquisadora.

Meu Diário – IV Oficina Pedagógica de Letramentos – IV Evento – Júlia

Querido diário,

O último evento de letramento aconteceu na nossa escola no dia 28 de maio de 2024.

O ambiente foi preparado com muito carinho e cuidado para nos receber para o nosso momento.

Começamos a nossa formação ouvindo a música “Para todas as mulheres” de Mariana Nolasco. Eu não conhecia a música, mas gostei bastante, principalmente na parte que fala “Encanto de ser livre, de falar. Possa chegar, não mais calar”.

Conversamos sobre a letra da música, da necessidade que ainda existe de ser feita pelas mulheres.

Falamos sobre o fato de empoderar, que toda mulher precisa disso. Mas acontece que a mulher desde o seu nascimento já é inserida em um sistema imaginário onde ela tem uma certa rotina e costumes a serem seguidos. Ex.: elas têm uma criação diferente da criação dos irmãos ou primos e esse fato acontece apenas por ser mulher.

Discutimos as estratégias que vamos usar na sala de aula com os alunos e escolhemos trabalhar com poemas, entrevistas entre outros gêneros textuais.

Vamos criar um documentário para divulgar os trabalhos feitos pelos alunos, vamos convidar mulheres de nossa sociedade que são exemplos de empoderamento para falar com eles.

Pensamos em convidar algumas mães que são donas de casa, que mesmo não trabalhando fora cuidam da casa, dos filhos e do marido.

E sim, a mulher pode ser empoderada onde ela quiser, sendo apenas dona de casa ou exercendo uma profissão.

Decidimos também convidar um homem da sociedade, para que os alunos tivessem essa representação de um homem empoderado.

Mas por que convidar um homem para esse momento?

Não é um momento somente como mulheres? Não! O empoderamento ele não tem gênero, não tem classe social, raça, cor ou etnia. E eu acredito que seria interessante os alunos terem conhecimento de um homem empoderado.

Após decidirmos os passos do projeto e as ações, ou melhor, os eventos que acontecerão na sala de aula durante o mês de outubro. Logo após, foi servido um delicioso lanche, ganhamos vários mimos que aqueceram meu coração.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 28 de maio de 2024.

No primeiro fragmento selecionado para análise, a professora Júlia destaca a última oficina formativa, caracterizando-a como um espaço de acolhimento que extrapolou os valores, símbolos representacionais do acolhimento e dos letramentos. A canção *“Para todas as mulheres”* foi usada com o intuito de despertar afetos, memórias e posicionamentos delas enquanto mulheres e docentes. Veja como ocorre a descrição nas linhas 1 a 6.

O último evento de letramento aconteceu na nossa escola no dia 28 de maio de 2024.

O ambiente foi preparado com muito carinho e cuidado para nos receber para o nosso momento.

Começamos a nossa formação ouvindo a música *“Para todas as mulheres”* de Mariana Nolasco. Eu não conhecia a música, mas gostei bastante, principalmente na parte que fala *“Encanto de ser livre, de falar. Possa chegar, não mais calar”*.

Conversamos sobre a letra da música, da necessidade que ainda existe de ser feito pelas mulheres.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 28 de maio de 2024.

Na representação da docente, a posição em relação ao processo de organização da oficina recai sobre o ator social *“nos”*, com preparação da pesquisadora para receber as docentes na oficina, aspecto que também foi destacado nos demais eventos analisados.

O trecho *“Encanto de ser livre, de falar. Possa chegar, não mais calar”* atua diretamente como o ato de *“não mais calar”* e abrange a transição de um dizer sobre o outro que fala e decide. Para Halliday (1994), quem fala tem agência. Esse atributo pode ser identificado em *“ser livre”*, não como algo passageiro, mas para fazer parte da identidade docente. Há uma associação material com a expressão *“Possa chegar”*, que carrega o sentido de possibilidades de transformação, pois a docente projeta o seu desejo de ocupar outros espaços. *“Encanto”* está em um plano imaginário ou relacionado à mulher livre que encanta, sem interromper sua liberdade, *“calar”*, e sua vontade de fazer.

Nas linhas 7 a 9, a docente apresenta a visão sobre o empoderamento feminino, destacando a necessidade desse conhecimento para todas as mulheres, porque, para ela, essa inserção ainda é marcada por normas e comportamentos sociais que orientam como as mulheres devem ser, o que contribui para as desigualdades de gênero. A docente descreve

como o excesso social da norma ainda dita o modo de vida das mulheres mesmo antes da tomada de consciência do que é se empoderar.

Falamos sobre o fato de empoderar, que toda mulher precisa disso, mas acontece que a mulher desde o seu nascimento já é inserida em um sistema imaginário onde ela tem uma certa rotina e costumes a serem seguidos, Ex.: elas têm uma criação diferente da criação dos irmãos ou primos e esse fato acontece apenas por ser mulher.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 28 de maio de 2024.

O trecho em análise é construído por processos materiais, em que “*a rotina*” estabelece uma analogia com os costumes impostos às mulheres, como as tarefas domésticas. Nesse fragmento, a mulher é apresentada como uma agente social que precisa ser vigiada, como se estivesse em uma situação de cárcere. Não é o que ela faz que a define, mas a condição ditada pela sociedade de “*que mulher*” deve ser regulada devido ao seu sexo.

O gênero aqui para a docente não é apenas no plano biológico, mas a interpelação da frase “*desde o seu nascimento já é inserida*” deixa de ser uma ficção e torna-se um projeto social que precede o gênero. Nesse caso, a criança não escolhe o seu gênero, ou seja, ela é ‘generificada’ pelos olhares dos pais e das mães, das famílias, das escolas e das igrejas que reconhecem a diferença como desigualdade. Essa percepção é vista ao mencionar “*apenas por ser mulher*”, indicando que a criação dos primos e dos irmãos confere a eles liberdades, enquanto a da mulher impõe restrições desde a infância. A docente também usa o masculino para mencionar os primos e os irmãos, não por apagamento, mas para contestar a ordem social que exclui e enfraquece as mulheres. Na visão dela, os espaços de liberdade para meninas e meninos são diferentes, porém, quando ela diz “*que toda mulher precisa disso*” (empoderar), propõe um letramento de rupturas dentro de um contexto que ainda precisa aprender a reconhecer a capacidade da própria agência, ou seja, o esforço para mudar as normas que governam o ser mulher. A docente reconhece essas forças em “*não posso sair sozinha*”, “*usar roupa curta*” e “*sentar em um bar para beber*”, o que, para ela, não é um evento isolado. Esse desvelar do ‘sistema imaginário’ é o princípio do letramento crítico com práticas de desnaturalização identitária.

Quanto a sua percepção identitária com as práticas de letramentos, trago o fragmento do relato de Júlia, que apresenta o planejamento do PPL nas linhas 10 a 25.

Discutimos as estratégias que vamos usar na sala de aula com os alunos e escolhemos trabalhar com poemas, entrevistas entre outros gêneros textuais.
Vamos criar um documentário para divulgar os trabalhos feitos pelos alunos, vamos convidar mulheres de nossa sociedade que são exemplos de empoderamento para falar com eles.

Pensamos em convidar algumas mães que são donas de casa, que mesmo não trabalhando fora cuidam da casa, dos filhos e do marido.

E sim, a mulher pode ser empoderada onde ela quiser, sendo apenas dona de casa ou exercendo uma profissão.

Decidimos também convidar um homem da sociedade, para que os alunos tivessem essa representação de um homem empoderado.

Mas por que convidar um homem para esse momento?

Não é um momento somente como mulheres? Não! O empoderamento ele não tem gênero, não tem classe social, raça, cor ou etnia. E eu acredito que seria interessante os alunos terem conhecimento de um homem empoderado.

Após decidirmos os passos do projeto e as ações, ou melhor, os eventos que acontecerão na sala de aula durante o mês de outubro. Logo após, foi servido um delicioso lanche, ganhamos vários mimos que aqueceram meu coração.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 28 de maio de 2024.

Nessa parte da análise, os processos mentais “*eu sinto*” e “*eu acho*” tornam-se predominantemente comportamentais. O que envolve planejamento e tomada de decisões da docente quanto às atividades de letramentos do projeto. O uso de processos como “*Vamos criar*”, “*vamos convidar*” e “*Decidimos*” coloca a docente como agente social responsável pela tomada de posição implícita na marcação do verbo “*Nós*”, pelo poder de tomar as decisões durante o planejamento.

Nas linhas 10 a 12, a docente cita a escolha de gêneros textuais como poemas e entrevistas para explorar no projeto, bem como o uso de documentário que mostra a sua compreensão de que o letramento é uma prática social e digital. As entrevistas citadas por ela promovem o encontro de vozes de diferentes mulheres, criando um espaço de escuta, interações e reconhecimento da relação escola e comunidade.

A manutenção do espaço doméstico na escolha do planejamento é reconhecida na linha 14, “*cuida da casa*”, na qual a docente reconhece a necessidade de ressignificar esse espaço pela agência, que a empodera.

Quanto aos processos relacionais, sobre a questão do empoderamento, trago o registro da professora que reconhece a identidade da mulher com poder, como é transcrito na linha 15, “*a mulher pode ser empoderada*”. Isso se dá ao usar o atributo “*empoderada*”, que funciona como mecanismo de valor que a mulher pode assumir apropriando-se dele. A identificação do termo “*onde ela quiser*” não demarca o lugar, mas sim a circunstância em que a mulher pode manter sua identidade e também a ressignificação da dona de casa.

Na linha 16, Júlia registra o processo material como uma ação concreta em “*exercendo a profissão*”, quando fala sobre as escolhas das mulheres para participar do projeto. Nesse trecho, o empoderamento discutido na oficina sai do plano da formação e

concebe o fazer pedagógico, no qual o uso do verbo “*exercer*” coloca a mulher como protagonista da ação.

Na linha 18, o uso de “*Decidimos também convidar*” permeia o processo mental e material pelo uso do verbo “decidir”.

Na linha 20, ao usar o verbo “*ter*”, a docente desvincula o empoderamento de posições fixadas pela sociedade, o que situa a posição circunstancial de exclusão quando enuncia “*o empoderamento não tem gênero*”.

O processo mental é notado na linha 21 ao dizer “*eu acredito que seria interessante*”. O verbo “*acreditar*” é um processo de cognição. Marca a tomada de decisão da docente e sua agência intelectual, criando suas práticas situadas de letramentos para explorar o tema empoderamento com a sua turma de 5º ano.

Em síntese, Júlia universaliza o conceito de empoderamento ao dizer que o empoderamento não tem gênero, retirando o poder da hegemonia masculina que a oprimia desde a sua infância. Para ela, o processo material (ação) de “*convidar um homem*” assinala a sua compreensão de que só assim deixará de ser um confronto entre os sexos, passando a ser uma construção de novas identidades e letramentos sociais.

Ao citar o fechamento da última oficina formativa de letramento com a expressão “*aquecem meu coração*”, ela sustenta a ideia da pesquisadora desde o início do planejamento das oficinas sobre a necessidade de recuperar afetos, emoções e práticas sociais na escola, com partilhas de saberes, momentos de interlocuções, trocas de experiências e afetos, não como recompensa, mas sim por reconhecimento da participação, esforços e abertura para novas aprendizagens.

No relato a seguir, datado de 28 de maio de 2024, Lídia registra suas impressões e vivências em relação ao evento formativo.

Meu Diário – IV Oficina Pedagógica de Letramentos – IV Evento – Lídia

Querido diário,

Que dia agradável! No dia de hoje tivemos uma acolhida super dinâmica e gostosa. Trabalhamos a música para reflexão “Para todas as mulheres” de Mariana Nolasco, onde fala que abafaram nossa voz, mas se esqueceram de que não estamos sós, uma canção para nós mulheres empoderadas, para todas as mulheres que desejam ser respeitadas, livres para falar e chegar onde desejar.

Na pauta de hoje organizamos a planificação do evento de letramento, organizando os gêneros de acordo com o campo da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, e da vida pública. Nesse evento ficou organizada a proposta de projeto para execução das atividades com os alunos na sala de aula, os eventos de letramento têm sido importantes para execução do trabalho. Hoje no encerramento do evento tivemos várias gostosuras, café sem açúcar, uma delícia, e ganhamos um sousplat de crochê para abrilhantar o momento de saborear um delicioso café em casa. Ah, ganhamos também, querido diário, um buquê de chocolate, mimos da Renata que marca cada detalhe do nosso evento de letramento.

E assim eu encerro os relatos do evento com o coração cheio de motivação para a execução do projeto planejado por nós sob a orientação da doutoranda da UFG, Renata Herwig de Moraes Souza, que escolheu nossa escola para realizar a pesquisa. Beijos!

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 28 de maio de 2024.

O excerto do diário em análise apresenta reflexões sobre a acolhida da oficina e sobre a canção “Para todas as mulheres”, de Mariana Nolasco, revelando os sentimentos atribuídos ao empoderamento feminino nas linhas de 1 a 4.

Que dia agradável! No dia de hoje tivemos uma acolhida super dinâmica e gostosa. Trabalhamos a música para reflexão “Para todas as mulheres” de Mariana Nolasco, onde fala que abafaram nossa voz, mas se esqueceram de que não estamos sós, uma canção para nós mulheres empoderadas, para todas as mulheres que desejam ser respeitadas, livres para falar e chegar onde desejar.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 28 de maio de 2024.

No trecho em que a docente comenta a canção “*Para todas as mulheres*”, observei a predominância de processos materiais e mentais que destacam deslocamentos sobre a representação da mulher. A escolha dessa canção para o evento de letramento constitui-se como uma prática situada para problematizar as relações de poder expressas na letra, permitindo discutir, no âmbito formativo, os mecanismos de silenciamento e as possibilidades de agência feminina.

A expressão na linha 2, “*Abafaram nossa voz*”, configura um processo material, no qual a mulher ocupa o papel de meta, sendo alvo de uma ação de opressão. Em contraste com esse silenciamento, a docente afirma, na linha 4, que as mulheres “*desejam ser respeitadas*” e são “*livres para falar*”, o que as posiciona como agentes de desejo e de enunciação, deslocando-as da condição de objeto de silenciamento para a de agentes ativas de sua própria voz. Ademais, ao empregar a expressão “*chegar onde desejar*”, um processo material de movimento, a professora coloca a docente em uma posição de agência, evidenciando, em sua prática docente, processos de ação, desejo e autonomia.

Quanto ao planejamento da planificação do evento de letramento, o relato de Lídia revela a discussão realizada na oficina quanto à seleção dos gêneros textuais que seriam selecionados para o projeto, ambos de acordo com o currículo escolar e os campos de atuação, conforme descrito nas linhas 5 a 14.

Na pauta de hoje organizamos a planificação do evento de letramento, organizando os gêneros de acordo com o campo da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, e da vida pública. Nesse evento ficou organizada a proposta de projeto para execução das atividades com os alunos na sala de aula, os eventos de letramento têm sido importantes para execução do trabalho. Hoje no encerramento do evento tivemos

várias gostosuras, café sem açúcar, uma delícia, e ganhamos um sousplat de crochê para abrilhantar o momento de saborear um delicioso café em casa. Ah, ganhamos também, querido diário, um buquê de chocolate, mimos da Renata que marca cada detalhe do nosso evento de letramento.

E assim eu encerro os relatos do evento com o coração cheio de motivação para a execução do projeto planejado por nós sob a orientação da doutoranda da UFG, Renata Herwig de Moraes Souza, que escolheu nossa escola para realizar a pesquisa. Beijos!

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 28 de maio de 2024.

O trecho para análise relaciona os saberes teóricos discutidos na oficina com a proposta de planejamento do projeto pedagógico de letramentos. O registro dela é marcado por processos materiais e relacionais. Na expressão “*Na pauta de hoje organizamos a planificação do evento...*”, na linha 5, o processo material ocorre no uso do verbo “*organizamos*”, que, de forma implícita, marca a agente do processo, “*Nós*”, responsável pela meta “*planificação do evento de letramento*”. Essa percepção indica a compreensão da docente após as discussões sobre letramento, visto como prática social que se materializa na planificação dos eventos de acordo com a organização dela dos campos de atuação e dos letramentos.

Nesse contexto, a identidade de Lídia é marcada pela ação de não apenas pensar, mas sim fazer, o que é legitimado pelo uso do processo material. Também ocorre a marcação do gerúndio no processo “*organizando os gêneros de acordo com o campo da vida cotidiana*”, que sinaliza como se dá a categorização dos gêneros textuais no planejamento docente.

Nas linhas 2 e 3, a construção linguística “*Nesse evento ficou organizada a proposta de projeto*” funciona como atributo relacional de resultado “*ficou organizada*”, em que a proposta do projeto é o portador do atributo. Nesse sentido, os usos de Lídia transferem a qualidade de organização para o projeto, o que estrutura a proposta docente para consumo no meio acadêmico e escolar.

Nas linhas 3 a 4, a docente usa o processo relacional atributivo na construção “*os eventos de letramento têm sido importantes para execução do trabalho*” com o uso da expressão “*têm sido*”, atribuindo aos eventos/as oficinas como “*importantes*”, ou seja, a valorização do letramento na formação docente.

O relato de Lídia mostra que a quarta oficina de letramentos transformou as dores citadas no decorrer das formações em estratégias pedagógicas, buscando discursivamente acentuar o seu lugar social de fala contra os discursos de controle.

Quanto às interlocuções referentes ao texto *O perigo de uma história única*, de Adichie (2019), sobre o peso de ser docente.

[7] Júlia

Esse preconceito acaba sendo repassado para mim: não posso sair sozinha e ouço que “professora e mulher casada não usam roupa curta”. É como se eu tivesse que ser professora desde o momento em que acordo até a hora em que durmo. Esse julgamento é muito forte e vem das gerações mais antigas (Transcrição da interação com a docente no dia 28 de maio de 2024).

No excerto [7], linha 1, a docente afirma que o “*preconceito acaba sendo repassado para mim*”, o que se relaciona com as reflexões de Adichie (2019) sobre as narrativas sociais que reduzem o papel social e identitário da mulher. Nessa construção sob análise, o processo material é metaforizado como objeto que é transferido para a docente, que ocupa a posição de meta. Esse enquadramento linguístico de Júlia revela como o preconceito opera como uma força que incide sobre a mulher/docente, independentemente de sua vontade.

Essa questão é reafirmada pela docente nas expressões das linhas 1 e 2, “*não posso sair sozinha*” e “*não usa roupa curta*”, que também configuram processos materiais, associados à restrição de comportamentos devido à profissão. Essa retomada dela revela a imposição social em relação a ser professora com normas rígidas. No enunciado da docente, são notados os padrões que ela tem que enfrentar para ser aceita na sociedade e na escola, com ações de negação, do corpo e de sua circulação como mulher no espaço público devido às normas de vigilância e controle, o que já não mais limita e regula sua conduta e autonomia.

Já a construção na linha 2, “*É como se eu tivesse que ser professora do momento em que acordo até a hora em que durmo*”, realiza um processo relacional que identifica a sua constituição identitária. Essa é uma tentativa social de aprisionar a mulher em um único papel social, o de professora, restringindo-a à profissão e anulando o ser mulher, ou seja, a expressão indica o aprisionamento identitário descrito por Júlia e Adichie (2019).

A afirmação na linha 3, “*Esse julgamento é muito forte*”, é um processo relacional que atribui peso e intensidade ao julgamento social a um ato coletivo, com o atributo “*forte*”, nesse caso, a sociedade que persiste com valores tradicionais concebidos para controlar o corpo e o comportamento da mulher docente, limitando a liberdade e a pluralidade das identidades femininas.

Esse conjunto de enunciados analisados no excerto [7] de Júlia dialoga com o conceito de poder, de Adichie (2019), que descreve o poder como a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva. Para ela, uma história única cria estereótipos que roubam a dignidade das pessoas. Nesse sentido, a fala da

docente revela uma mulher educadora que luta para não restringir sua atuação à área profissional, mas reflete sobre sua atuação em diferentes esferas da sua vida social.

Veja-se o excerto [8], que conta outra história única sobre a mulher:

[8] Júlia

A mulher ainda é vista como um objeto, quase como um vaso decorativo. Isso se estende à vida sexual, onde o foco costuma ser a satisfação do parceiro. Mas e o prazer da mulher? Minhas clientes costumam dizer que toda mulher deveria ter um vibrador para não depender de homem para nada; hoje eles são até personalizados. Isso mostra uma mulher que conhece seu valor e se sente empoderada, entendendo que não precisa de ninguém para se sentir satisfeita (Transcrição da interação com a docente no dia 28 de maio de 2024).

Destaco aqui a posição de Júlia em relação à reflexão nos processos interlocutivos durante a leitura de Adichie (2019). Para ela, a mulher ainda é frequentemente percebida como um objeto, quase como um elemento decorativo (associação com o texto *Vaso grego*), destinada à satisfação do parceiro. Essa questão pode ser observada nas linhas 1, 3 e 4 ao enunciar as expressões “*A mulher ainda é vista como um objeto... [eles] são até personalizados... [ela] se sente empoderada*”, em que o processo relacional “*é vista*” atribui e identifica a mulher como portadora “*objeto/vaso*” de uma identidade imposta pelo olhar do outro. Ao final, na linha 4, “*se sente empoderada*”, declara o seu valor.

Gostaria de destacar que Júlia, que é professora e empresária, vende produtos eróticos e, por isso, deixa evidente nesse enunciado que toda mulher deveria ter autonomia sobre o próprio prazer, sem depender de um homem para isso. Essa posição é destacada ao citar a existência de dispositivos personalizados que reforçam essa independência sexual. O discurso da docente centra em evidenciar a necessidade de as mulheres reconhecerem o seu próprio valor, empoderando-se e compreendendo que não necessita de outra pessoa para legitimar sua satisfação e bem-estar.

Também, nesse excerto [8], a professora expressa na linha 4 processos mentais, “*entendendo que não precisa de ninguém*”. O verbo “entender” atribui mudança identitária de Júlia, que projeta outras realidades consideradas quanto à questão da satisfação sexual da mulher, ou seja, é perceptível a tomada de consciência da docente em relação a sua identidade, o que permite romper com a normatização e a dependência já citadas nas análises anteriores.

As construções linguísticas materiais elaboradas pela docente “*toda mulher deveria ter um vibrador*”, “*não depender de homem*” e [ela] “*conhece seu valor*” reiteram a desconstrução do papel exclusivo do homem de satisfazer o desejo sexual da mulher, pois a materialidade dos processos de ação e posse dá à mulher autonomia para o uso do vibrador.

Os letramentos construídos nessa atividade de interlocução possibilitaram relacionar a mulher objeto (vaso) com a sexual (autocuidado), uma possibilidade discursiva de desconstrução da dependência masculina para atos de autoconhecimento e performances.

Portanto, o trecho dialoga com as discussões de Adichie (2019) ao evidenciar como o poder patriarcal, que ora reduz a mulher a um “vaso decorativo”, ora a um objeto de satisfação do parceiro, apaga a história do prazer feminino. Nesse contexto, o discurso de restauração da dignidade docente é uma narrativa de autonomia e liberdade contada por ela mesma e não sob o olhar do outro.

Assim, a oficina configurou-se como um evento de letramento que contribuiu para a formação docente, ao integrar afetividade, escuta, interação e produção de sentidos, fortalecendo tanto a identidade pessoal e profissional quanto a compreensão ampliada do letramento como prática social transformadora frente às questões de gênero.

Na próxima seção, analiso as interações formativas e os registros nos diários docentes quanto ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Letramentos, reconhecendo como as docentes se autorrepresentam discursivamente nos eventos.

5.3 A autorrepresentação das professoras no Projeto Pedagógico de Letramentos

Ensine sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine a não atribuir valor à diferença (Adichie, 2019, p. 76).

Essa epígrafe é um convite para que docentes desloquem suas práticas de letramentos para além da pedagogia tradicional. Ignorar esse chamado implica reconhecer, no contexto escolar, que há um padrão único de identidades a ser legitimado. Ao contrário, proponho o deslocamento da normatividade em direção à valorização das diferenças, sem que o outro seja medido por olhares de julgamento ou hierarquização.

Um ponto que tem sido negligenciado nas escolas do Brasil é que, apesar das recomendações da Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024, sobre a inclusão de abordagens fundamentadas nas perspectivas feministas no currículo do ensino fundamental e médio, instituindo a “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” no âmbito das escolas de educação básica do país, ainda há instituições escolares que não oportunizam planejamentos para atender a tal demanda legal.

Destaco que a proposta de projeto desenvolvida pelas docentes na escola-campo com as duas turmas de 5º ano ocorreu no mesmo ano da aprovação da lei, o que denota o caráter inovador dessa proposta de projeto, uma vez que discutir as questões de gênero e identidades na educação básica não é uma práxis recorrente devido aos padrões e às normatizações ainda presentes nos contextos religiosos, familiares e institucionais, um problema social que cresce a cada dia. A escola deve ser o primeiro espaço de estudo dessas questões, pois ainda não temos uma proposta concreta no currículo escolar, que ignora a violência de gênero em todas as instâncias. São preocupantes os inúmeros casos de comportamentos agressivos e abusivos devido ao instinto masculino, não só na parte psicológica e física, mas também na violência na/pela linguagem.

Isso acontece principalmente na reprodução de estereótipos de gênero no contexto escolar, um currículo oculto que não discute essas questões no material didático e nas atividades escolares, reforçando ainda atividades que reforçam a identidade feminina apenas no campo da submissão, docilidade do corpo e domínio comportamental.

A recusa em discutir essa questão na escola contribui para as desigualdades de gênero e doutrinação, apesar de a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) estabelecer que o currículo escolar deve abordar a prevenção da violência contra a mulher.

Art. 8º V – a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a destinação de verbas orçamentárias próprias para a família, a educação e a cultura, visando à inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher nos currículos escolares de todos os níveis de ensino (Brasil, 2006, art. 8).

Conforme previsto no artigo da referida lei, o currículo deve abordar a prevenção da violência, o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos, combatendo o preconceito, porém ainda não há propostas curriculares definidas que incluam as questões sobre gênero na educação básica. Enquanto esse conhecimento for ignorado pelas instituições de poder, escolas, professoras e professores, continuaremos a ter violências múltiplas, práticas pedagógicas silenciadas e neutras. A meu ver, é emergencial discutir as questões de gênero também sob o viés da linguagem e práticas com projetos pedagógicos de letramentos sob a perspectiva crítica do discurso, do letramento social e identitário.

Posta essa problemática, apresento nesta seção a análise dos eventos realizados no âmbito de um projeto pedagógico de letramentos, utilizando como tema a questão do empoderamento, como organização didática para promover práticas de oralidade, leitura e

escrita nas duas turmas do 5º ano de uma escola situada na região centro-oeste do estado de Goiás. Ressalto que, embora no projeto as práticas de letramentos se relacionem de forma imbricada, na proposta essa questão está integrada às atividades desenvolvidas no *I Encontro Representatividade Importa! Mulheres que Mudaram a sua História*, realizado em 2024 pelas docentes.

Adoto na tese o termo projeto pedagógico de letramentos, pela associação de um modelo de letramento que considera os problemas sociais vividos pelas estudantes e pelos estudantes às perspectivas críticas do discurso e dos letramentos como prática social. O termo ‘projeto’ não é novo no Brasil, surgiu na segunda metade da década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um modelo de ‘educação para a vida’. Ele faz parte do discurso escolar, por isso, trago o percurso sócio-histórico da pedagogia de projetos para compreender as inúmeras adjetivações.

Quadro 18 - Adjetivações do termo de acordo com a pedagogia de projetos

Pesquisador/Pesquisadora	Ano	Adjetivação
Thiollent	1985	Projeto de ação social
Jolibert	1994	Projeto didático
Hernandez	1998	Projeto de trabalho
Foucambert e Perrenoud	1998	Projeto de conhecimento
Kleiman e Moraes	1999	Projetos interdisciplinares
Kleiman	2000	Projeto de letramento
Nogueira	2001	Projeto temático
Giacaglia e Abud	2003	Projeto educativo
Macedo	2005	Projeto pedagógico
Romano	2007	Projeto de classe

Fonte: elaborado pela pesquisadora conforme estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 165).

No decorrer da tese, adoto o termo “projeto de letramento”, de Kleiman (2005), visto como um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita. Nessa direção, Oliveira (2008) salienta que:

[...] um projeto de letramento apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através dele é possível ver atribuições de agência, processos identitários e histórias de aprendizagem.

Ao conceber os dois termos trazidos pelas pesquisadoras, reconheço que tal modelo didático possibilita práticas de letramentos significativas para a vida, devido ao desenvolvimento de competências linguístico-discursivas para os usos sociais da oralidade,

leitura, escrita em diferentes esferas da atividade comunicativa/interativa. Significa também conceber a prática social como elemento fundante do currículo e não o contrário, o conteúdo.

Nesse sentido, o projeto pedagógico de letramentos é visto como uma prática situada, atravessada por valores, ideologias e discussões sobre as relações de poder. Assim, falar, ler e escrever não são ações neutras, mas produzem identidades e posicionamentos. Se, para Fairclough (2016), o discurso é compreendido como ação social, a prática situada abrange o texto (aspectos linguísticos), prática discursiva (produção, circulação e consumo) e prática social (estruturas sociais e relações de poder). Essas práticas situaram a investigação como as docentes ao se representar discursivamente, permitindo reconhecer o que as marcas linguísticas revelam sobre suas identidades.

Reitero a relevância dos estudos do letramento para ampliar as possibilidades de reflexões críticas acerca das práticas letradas propostas pelas docentes na escola-campo de pesquisa, por considerar o conjunto de práticas sociais mobilizadas em sala de aula para desconstrução das relações de poder e das polarizações identitárias. Sob esse ponto de vista, destaco o conceito de projetos de letramentos de Kleiman (2005), como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida das alunas e dos alunos, cuja realização envolve o uso da oralidade, da leitura e da escrita, com práticas coletivas, respeitando a capacidade discente.

A fim de dialogar com o objetivo geral da tese sobre a construção das identidades de gênero, a seção se apoia nas vozes das docentes, Lídia e Júlia, suas ressonâncias em seus diários e na transcrição dos áudios de excertos gerados no desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Letramentos com as duas turmas de 5º ano na Escola Municipal Escrevivências Femininas. São analisados os eventos que permitem catalisar posicionamentos quanto às práticas de letramentos identitários no contexto do PPL desenvolvido, bem como a compreensão das identidades representadas na proposta pedagógica e das concepções de letramento que a orientam.

Partindo dessa perspectiva, analiso as autorrepresentações docentes em Projetos Pedagógicos de Letramentos no ensino de Língua Portuguesa, compreendendo como as questões de gênero, trajetórias e experiências são discursivamente construídas e (res)significadas no cotidiano escolar, no projeto, nas práticas situadas, no discurso e nas práticas identitárias.

Os dados analisados advêm de transcrições de áudios e excertos coletados no desenvolvimento do projeto nos dias 30/10, 06/11, 19/11 e 22/11 de 2024, bem como os registros das docentes nos diários, com o objetivo de trazer os resultados provenientes das

práticas de letramentos identitários, tendo como parâmetros de análise as identidades femininas, as concepções de letramento e de projeto.

A figura a seguir apresenta o *banner* do PPL, elaborado e conduzido pelas docentes da pesquisa.

Figura 14 - Banner do Projeto Pedagógico de Letramentos



Fonte: Material empírico da pesquisa

O *banner* apresenta a divulgação do *I Encontro Representatividade Importa! Mulheres que Mudaram a sua História*, como parte de um projeto voltado à (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar, que evidencia práticas de letramento crítico com foco em questões de gênero, representatividade e empoderamento feminino.

As agentes e os agentes do PPL incluem instituições educacionais, mulheres do município, familiares e mães da escola, com a publicação dos *posts* de divulgação das etapas do encontro nas redes sociais da instituição. Dessa forma, os eventos se consolidam como práticas de letramentos críticas e transformadoras, que vão além da decodificação de textos e promovem o engajamento ético, cidadão e identitário.

Sob esse viés, o projeto assumiu uma postura “[...] político-educativa, vinculada a uma visão de cultura escolar que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexibilidade, caracteres inerentes a um necessário olhar sobre as práticas educativas” (Oliveira, 2014, p. 85-86). Posto isso, as questões de letramento no projeto foram concebidas

pelo uso social e efetivo da oralidade, da leitura e da escrita, com atividades voltadas para as reais necessidades discentes.

Os artefatos, como cartazes, músicas, apresentações, entrevistas, documentário e *posts*, mediaram as atividades propostas. A proposta agenciada pelas docentes da escola com propósitos sociais ampliou a valorização da mulher e a construção de práticas identitárias para combater as desigualdades de gênero.

As atividades revelaram um movimento de articulação entre práticas discursivas e a formação docente, no qual os gêneros discursivos abordados (palestras, rodas de conversa, oficinas, *posts*, canções etc.) funcionaram como instrumentos de letramentos com viés social e identitário. Tais eventos permitem a circulação de vozes antes silenciadas como forma de desafio aos discursos hegemônicos que permeiam o ambiente escolar ou de vozes que até então não tinham sido rearticuladas nesse cenário.

O primeiro encontro/roda de conversa ocorreu no dia 30 de outubro de 2024, das 7h às 11h e das 13h às 17h, com as duas turmas do 5º A e 5º B na escola, intitulado *Reflexões de Empoderamento: em busca do autoconhecimento – que força é essa?*, e utilizou diferentes práticas de letramentos. O projeto desenvolvido seguiu o tema empoderamento, ilustrando a necessidade de discutir o papel da mulher frente às desigualdades de gênero, opressão histórica, silenciamentos e superação dos desafios de ser mulher. Abaixo, a representação identitária do evento.

Figura 15 - Imagens do 1º Encontro do PPL



Fonte: acervo da pesquisadora

A ideia trazida pelas docentes não ficou restrita ao material didático da escola, mas utilizou multimodalidades como vídeos, cartazes e recursos tecnológicos para abordar a história de Malala Yousafzai, principalmente como foco em sua luta pelo direito de estudar e no papel da educação diante de sua formação. Veja-se o registro de Lídia no diário caracterizando o projeto e sua ligação entre os saberes do encontro com a sua vida social.

Querido diário,

Hoje, aconteceu na nossa sala de aula um momento muito gostoso, acolhedor e dinâmico.

Recebemos a professora Renata Herwig para uma roda de conversa com “Reflexões de Empoderamento, em busca do autoconhecimento: que força é essa?” Uma aula com recursos tecnológicos, cartazes, vídeos e uma conversa muito rica. Conhecemos a história de Malala, uma menina empoderada que foi à luta por vários direitos.

Trabalhou também a figura do homem e da mulher na sociedade antigamente e a realidade atual. Focou também nas frases antigas e preconceituosas, com o foco na (des)construção das mesmas. A atividade proposta de desenho “Quem sou eu?”. Em seguida, houve a leitura de uma página de diário e, após a interpretação do texto lido, o debate foi muito rico. Para finalizar, uma página de diário para relatar a aula do dia.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 30 de outubro 2024.

O fragmento demonstra como as diversas práticas de linguagem foram mobilizadas de forma integrada no primeiro encontro do PPL, destacando-se, na linha 2, o uso do verbo “receber”, processo material que indica ação e acontecimento, e a participação da pesquisadora em “Recebemos a professora Renata Herwig”, que assume a posição de agente da ação e da meta, por ser a professora responsável pela roda de conversa.

Na linha 4, o verbo “conhecer”, marcado na construção linguística “Conhecemos a história de Malala”, é um processo mental que configura a percepção da docente sobre a leitura do texto para o aprendizado discente. Quando declara “Malala, uma menina empoderada”, ela realiza uma caracterização identitária, por meio do processo relacional, o que é indicado no registro docente.

Na linha 5, Lídia usa um processo mental ao configurar a expressão “foi à luta por vários direitos”, pois indica a compreensão dela em relação à escolha do texto devido aos esforços empreendidos por Malala em busca de seus direitos. Ademais, a locução “ir à luta” assume nesse excerto um caráter metafórico, por representar o engajamento e o ativismo da personagem em defesa de direitos, o que pressupõe a capacidade da professora de se engajar em processos de mudanças sociais e identitárias.

Destaco que a roda de conversa trouxe práticas orais e escritas que permitiram refletir sobre os sentidos a partir da relação do texto de Malala e das vivências com as estudantes e os

estudantes para explorar a construção colaborativa do conceito de empoderamento nas aulas, como defendem Kleiman (2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Outra percepção mencionada pela docente é que, ao conhecerem a história da jovem paquistanesa, os discentes configuraram suas identidades ao refletir sobre a expressão “*que força é essa?*”, processo relacional que, na visão dela, conduziu a identificação dessa força no título da roda de conversa, passiva ou ativa, diante da ausência de direitos.

No registro docente, ficou evidente que as práticas de leitura expandiram a decodificação do texto, ao suscitar discussões voltadas para a compreensão das desigualdades na educação por meio da leitura do texto *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Carranca (2015), refletindo como o Talibã nega às mulheres os seus direitos. O uso de vídeos e cartazes também configura a leitura de textos multimodais e semióticos no processo relacional elíptico, em que a docente registra que “*Uma aula com recursos tecnológicos [...] e uma conversa muito rica*”. A omissão pode ser percebida pelo verbo “*ser*” que caracteriza que a “*aula foi*” rica, atributo de qualidade dado ao evento de letramentos devido à riqueza de recursos usados na roda de conversa.

Nas linhas 6, 7 e 8, os processos materiais indicam movimentos pedagógicos usados na roda de conversa, indicando as atividades desenvolvidas e o tema “*Trabalhou também a figura do homem e da mulher*”. A seleção do material também é destaque na roda de conversa, pois Lídia cita “*Focou também nas frases antigas*” para rememorar a desconstrução traçada pelas docentes no planejamento quanto à desconstrução de estereótipos de gênero, como *menino não pode chorar, menina não pode jogar bola, lugar de mulher é na cozinha e cuidando dos filhos* etc. A atividade de autorrepresentação também é mencionada em “*Atividade proposta de desenho*”, embora o verbo “*desenhar*” esteja implícito. Esses processos analisados marcam a produção oral e escrita enquanto prática social no projeto docente, por trazer sensibilização quanto à questão da identidade discente e a um problema social, como pressupõe a ADC e os letramentos críticos.

O primeiro encontro de letramentos do PPL rompe com as práticas tradicionais instaurando na sala de aula, com as turmas do 5º ano A e B, os letramentos de cunho ideológico (Street, 1984, 2014), pois considera o conhecimento sendo construído pelas estudantes e pelos estudantes, posto que tal construção se realiza com a participação discente em práticas sociais, como práticas que reconhecem o problema social sobre a desigualdade de gênero, ressignificando a posição das mulheres para agentes de sua própria história, assim como a de Malala. Essa percepção pode ser verificada com a expressão, na linha 8, “*uma*

página de diário”, que indica como foi pensada a síntese da experiência traçada na roda de conversa.

Abaixo, apresento o registro de Júlia, bem como a análise baseada nos mesmos parâmetros, mas adaptada a este novo contexto:

Querido diário,

Hoje 30/10/2024 retornamos com as atividades do projeto, a primeira oficina foi trabalhada pela Renata com o tema empoderamento.

Os alunos no início estavam com receio, acho que por ser um tema novo, mas depois eles se soltaram e participaram de forma positiva da oficina.

Foi uma tarde prazerosa de muita aprendizagem para todos.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 30 de outubro de 2024.

No registro de Júlia, é notada a percepção dela em relação ao impacto das atividades desenvolvidas no projeto de letramentos, evidenciando que as práticas traçadas para a roda de conversa envolveram as estudantes e os estudantes. Essa marcação e construções sustentam a continuidade dos processos materiais traçados para o projeto nessa aula.

A menção da docente ao “receio” de participação discente é muito significativa para as questões de gênero, uma vez que esse receio, como já citado anteriormente, pode ser visto na expressão “Retornamos com as atividades” e “Renata trabalhou o tema”. Na tese, também houve receio das famílias durante o aceite da pesquisa devido às normas de gênero tradicionais. A proposta é desafiadora por propor o tema “empoderamento”, que envolveu tanto as meninas quanto os meninos na discussão.

É perceptível no registro de Júlia como a roda de conversa na turma do 5º ano “B” contribuiu para a aprendizagem discente, porque, no enunciado da linha 3, “Acho que por ser um tema novo”, a docente, ao usar o verbo “achar”, processo mental, revela sua preocupação com o modo como as discentes e os discentes aceitariam com empatia e equidade a discussão sobre o tema.

A construção “se soltaram e participaram de forma positiva” mostra a mudança de decisão, pois desloca suas posições das práticas de letramentos desenvolvidas para a desconstrução de identidades e papéis sociais preestabelecidos na sociedade, tendo a sala de aula como espaço de diálogo para tal mudança.

Por fim, Júlia caracteriza o momento em “Foi uma tarde prazerosa”, o que qualifica o processo como relacional, por ligar a experiência vivida em sua sala de aula com as práticas de letramentos do PPL.

Em síntese, no relato de Júlia, observa-se uma quebra de barreira inicial em relação ao tema do projeto, abrindo espaços para explorar o tema no contexto da escola.

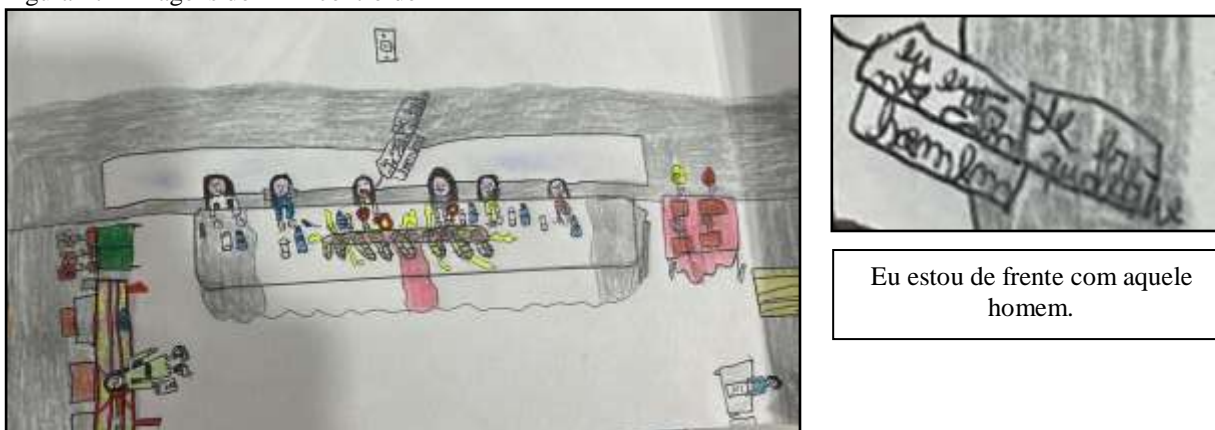
O segundo encontro/roda de conversa ocorreu no dia 6 de novembro de 2024, das 7h às 11h e das 13h às 17h, com as duas turmas do 5º A e 5º B na escola, intitulado “*Quebrando barreiras e construindo um futuro igualitário*”. A representação imagética situa a organização do encontro por parte de Lídia e Júlia, para compor a mesa e uma forma simbólica de agradecer às agentes e ao agente do evento.

Figura 16 - Imagens do 2º Encontro do PPL



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 17 - Imagens do 2º Encontro do PPL



Fonte: representação discente do segundo evento⁵²

Para associar a representação docente na foto, apresento o desenho elaborado por uma estudante durante as aulas de Língua Portuguesa do projeto, no qual ela recupera elementos relevantes do segundo encontro das docentes. Destaco na produção da cena os elementos de

⁵² O desenho da estudante não configura *corpus* de análise, o seu uso é para relacionar a cena de letamentos com o registro discente.

letramentos visíveis (mesa, flores, pessoas, professoras, tecidos etc.), recuperados da cena original. A frase registrada no desenho enfatiza o poder da voz feminina nesse contexto, mesmo diante de homens, reafirmando sua força e legitimidade em espaços historicamente marcados pela presença masculina.

O segundo encontro do projeto pedagógico de letramentos veio como uma intervenção social quanto à questão da corporificação⁵³ da identidade feminina. O evento foi marcado pela participação das duas docentes, discentes, mulheres e um homem da sociedade na roda de conversa, não representado no desenho discente. Saliento que não situo na tese as identidades das agentes externas e do agente externo por questões de ética, mas destaco que a teoria do PPL envolve diferentes agências, nesse caso, as docentes, em seu planejamento, consideram tal perspectiva teórica ao compor a mesa.

Para tanto, o registro de Lídia no diário é um enlace entre as identidades das convidadas, do convidado e da docente que se coloca no projeto.

Querido diário,

O evento⁵⁴ de hoje foi uma roda de conversa, com o tema “Quebrando barreiras e construindo um futuro igualitário”. Reunimos neste dia várias mulheres empoderadas da nossa cidade como a dona de casa, vereadora, professora empreendedora, farmacêutica, empresária e personal trainer na área da educação física.

No evento cada profissional relatou sua história de vida, conquistas, desafios e sonhos. Cada história contribuiu muito para as nossas crianças, um momento que no decorrer de cada fala era perceptível a emoção da palestrante e de cada criança. Várias crianças se emocionaram com os relatos de experiências de vida de cada participante, porém a que mais emocionou foi a história da personal quando relatou detalhes difíceis da vida pessoal e profissional.

A emoção e o interesse dos alunos foram muito gratificantes para todos nós.

Tenho certeza que foi uma manhã que contribuiu muito para o aprendizado de cada criança, um momento de reflexão e estímulo para as suas conquistas no futuro profissional e pessoal.

Encerro esse relato com as palavras “gratidão e emoção”, pois nesses momentos a emoção fluiu em todos os presentes.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 6 de novembro de 2024.

No diário de Lídia, ao citar a listagem das profissões, a identidade feminina é explorada em sua pluralidade de representações, pois funciona como um mapeamento docente dos espaços ocupados por mulheres em diferentes contextos sociais, uma prática situada de letramentos. Um ponto que marca a composição da mesa é sobre colocar todas as mulheres e o homem na mesma posição de empoderamento, quebrando estereótipos do que é ser uma

⁵³ Para Butler (2023, p. 45), o corpo não é simplesmente “dado”. Ele é materializado por meio da repetição de normas regulatórias, especialmente as normas de gênero e sexualidade.

⁵⁴ Evidencio a incorporação da terminologia pela docente em seu registro, revelando a apropriação do discurso fundamentada no conhecimento teórico das oficinas pedagógicas de letramentos.

mulher empoderada, como a dona de casa e a vereadora. O projeto pedagógico docente desconstrói hierarquias e valida diferentes formas de resistência feminina e masculina.

Quanto à análise das experiências mensuradas no relato, a docente situa os enunciados em processos mentais e relacionais, como uma forma de reconhecer as identidades quanto às memórias recuperadas pelas agentes e pelo agente da mesa.

Nas linhas 6 e 7, Lídia rememora em seu registro um processo material mental, “*Crianças se emocionaram*” e “*era perceptível a emoção*”. O foco não é apenas o que foi feito, material, mas como isso foi processado internamente, em nível mental. Essa fala marcou e humanizou o aprendizado discente. Para ilustrar tal processo, trago a representação do desenho recuperado na memória discente, criado nas aulas do projeto.

Figura 18 - Representação discente da fala de uma mulher convidada⁵⁵



Fonte: Material docente.

A imagem do desenho, enquanto representação discente de uma mulher convidada, materializa, em linguagem verbal e não verbal, um processo mental de reconstrução de uma narrativa marcada por muita dor, perseguições, superações, resistências e prisão diante do filho. Esse registro ilustra o acontecimento vivido por essa mulher, transformando-a em uma importante cena de letamentos para a discussão em sala de aula, conforme citada pela docente no diário. A cena recuperada retrata a prisão⁵⁶ diante do filho, em um momento de intensa vulnerabilidade da personal e emoção. A professora recupera com os discentes que o corpo feminino/mulher, nesse contexto, é exposto à coerção do Estado, à vigilância e à punição social por estar seguindo sua vida em prol dos objetivos e cuidar do seu filho.

⁵⁵ A cena desenhada é a materialização simbólica da prisão da *personal trainer* diante do filho, ainda criança, em decorrência do exercício da sua atividade profissional sem a devida autorização formal no início da carreira.

⁵⁶ Como aponta Perrot (2022).

Sob a perspectiva da corporificação (*embodiment*), especialmente em diálogo com Butler (2023), o corpo não é apenas matéria biológica, mas superfície de inscrição social e política. Na prática de letramentos desenvolvida pela docente e citada em seu diário, a representação discente em relação à prisão evidencia como o corpo da mulher/empreendedora foi regulado por normas institucionais. Nesse sentido, o momento de fala oportunizado na roda de conversa, no segundo evento, instaura-se como um corpo de fala de uma mulher/mãe em uma instância pública em forma de agência social para as estudantes e os estudantes dos 5º anos. Um corpo assujeitado e exposto à violência que enuncia e produz memória e aprendizado coletivo nas aulas de Língua Portuguesa. Uma identidade marcada pela superação a partir da experiência vivida que provocou o empoderamento dessa mulher, que revisita o seu passado e expande ainda mais a sua vida profissional.

Isso equivale a dizer que tratar os letramentos como práticas sociais implica examinar o que está sendo feito, como e por quem, uma cena que abriu espaço para inúmeras discussões. Implica ainda analisar o papel que eles desempenham nas instituições sociais e a que propósitos estão servindo, nesse caso, para traçar novas aprendizagens.

Lídia, ao reconhecer as produções discentes como objetos de ensino e aprendizagem, promove em sala de aula uma prática de letramentos performativa, por validar a voz da convidada na experiência compartilhada.

O segundo evento é marcado por práticas de oralidade que destacam o problema sobre a desigualdade de gênero, destacando reflexões sobre identidades, letramentos (história de vida das professoras) e gênero (equidade).

Uma prática de oralidade no evento é a parte que as convidadas falavam sobre suas histórias como mulheres empoderadas e os motivos da escolha profissional. Trago o excerto da transcrição da fala de Júlia para relatar os motivos de ter escolhido a profissão:

[9] Júlia

Tem mais de 3 anos que empreendo no segmento de modas. Identifico-me como professora, gosto demais de ser professora, eu comecei porque outra pessoa projetou o seu sonho em mim (Transcrição da gravação realizada no dia 6 de maio de 2024).

No excerto [9], Júlia reconhece que começou a profissão de docente devido ao sonho do outro, uma identidade marcada por conflitos e transições por escolher ser empreendedora no ramo da moda. Na decomposição dos processos materiais, a expressão “*tem mais de 3 anos que empreendo*” indica a persistência da docente no ramo e sua agência no mercado. O empoderamento se dá pelo fato de sustentar o negócio (vender calcinhas, sutiãs no ônibus e na

faculdade). Apesar da origem externa do desejo da mãe, precisou empreender para conseguir terminar de pagar o seu curso de graduação em outro município.

A docente deixa clara sua relação com a docência ao afirmar “*Identifico-me como professora*”. Trata-se de processo relacional por ela atribuir a si a identidade profissional. Uma profissão inicialmente não escolhida por vontade própria, mas que, ao longo do tempo, passou a ser por ela assumida e ressignificada devido a sua experiência docente.

A expressão “*gosto demais de ser professora*” revela processo mental, marcado pelo verbo “gostar”, que evidencia a sua satisfação e o envolvimento afetivo com a profissão e os valores que circulam sobre sua escolha profissional.

Ao declarar “*eu comecei porque outra pessoa projetou o seu sonho em mim*”, nota-se um processo material que aponta a escolha da profissão pelo desejo da mãe. Sua trajetória apresentada na roda de conversa revela uma identidade profissional construída e assumida por ela, mesmo sendo projetada pelo outrem, sua mãe. Como destaca Louro (1997), a docência ou o magistério era exercido por mulheres que tinham uma vida pessoal modelar, senhoras honestas e prudentes aptas a ensinar, regulação familiar que fez parte da vida de Júlia devido ao padrão social.

O excerto analisado revela a mulher/professora que atua no mundo da moda (processo material), mas que tem consciência da sua atuação na educação (processo mental/relacional), evidenciando que esses processos se entrelaçam devido ao seu gosto por ser professora e empreendedora. Assim, fica evidente que trabalhar no segmento de modas constitui uma escolha pessoal, um ato de ruptura com as escolhas parentais, de que ela deveria ser docente por vontade da mãe. É um movimento de agência da docente que ressignifica e amplia sua identidade profissional para além das projeções familiares.

Quanto ao registro no diário, Júlia relata que:

Querido diário,

Hoje, 06/11/2024 tivemos nosso segundo encontro do projeto. Fizemos uma roda de conversa com mulheres empoderadas que se destacam na nossa cidade. Foi maravilhoso, os alunos ficaram encantados com as histórias que eles ouviram. Eu tive a oportunidade de fazer parte da roda de conversa e foi muito bom.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 6 de novembro de 2024.

A identidade destacada no relato é da docente que se coloca como narradora de experiência transformada pelo projeto. Na composição relacional, na linha 3, “*Eu tive a oportunidade de fazer parte da roda de conversa*”, Júlia deixa de atuar como organizadora do PPL e se torna agente dele. A expressão “*foi muito bom*” é um atributo, que qualifica as

práticas de letramentos. Esse relato mostra o valor da escuta como prática situada dos letramentos críticos/ideológicos⁵⁷, por organizar um encontro com mulheres que se “*destacam na nossa cidade*”. Outro atributo, na linha 2, foi pelo fato de as alunas e os alunos ficarem “*encantados*”, porque as histórias contadas não ficaram no nível de relatar apenas fatos, mas mobilizar emoções e vivências das agentes e do agente, o que não foi trazido para a análise por não ter sido citado no diário da docente. De acordo com Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem funciona como instrumento de interação social, cuja função é a comunicação, por isso, a relação significado e estrutura é dinamizada pela função social.

Para sintetizar a impressão de uma das docentes sobre o evento, destaco abaixo a fala de Lídia como articuladora das experiências desenvolvidas no PPL:

[10] Lídia

Nestes dias, estão sendo desenvolvidos diversos encontros e, na sala de aula, temos a oportunidade de ouvir várias histórias de vida, nas quais cada mulher compartilha suas experiências e trajetórias de empoderamento feminino. Esses momentos têm sido muito significativos e prazerosos, tornando cada encontro especial e enriquecedor (Transcrição da gravação realizada no dia 6 de maio de 2024).

Nesse registro, o foco recaiu para a percepção pedagógica da docente quanto ao desenvolvimento do projeto, na linha 1, “*estão sendo desenvolvidos*”, escrito na forma passiva, marcando a compreensão dela em relação às demais ações que fazem parte do projeto. Nesse enunciado, Lídia não se coloca como centro das atividades, mas compartilha suas experiências coletivamente, dando condições para que as vozes de outras mulheres circulem socialmente e no contexto escolar. Ouvir as histórias contadas no evento é marcado pelos processos mentais como “*temos a oportunidade de ouvir*”, que pressupõe escuta discente e docente pela forma implícita do “*nós*” no verbo “*ter*”. A construção “*experiências e trajetórias*” destaca o planejamento da docente quanto ao projeto pedagógico que ultrapassa o letramento autônomo, valorizando as dimensões da prática docente. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 74), “[...] os sentidos de ‘x’ são construídos na inter-ação dos agentes, segundo os conhecimentos (de mundo, da língua, da situação) e as relações ideológicas, que se constroem e se reconstroem no próprio curso da interação”.

Em Lídia, nas linhas 1 e 3, os processos relacionais atribuem também valor ao projeto, pois o uso das expressões “*temos*”, “*têm sido*” e “*tornando cada encontro especial*” funciona como forma relacional possessiva e atributiva, por situar as ações desenvolvidas como uma proposta de relevância social e emocional para as práticas educativas.

⁵⁷ Street (1984, 2014).

Dessa forma, os processos linguísticos analisados destacam que o planejamento do projeto pedagógico da docente incluiu práticas de escuta que valorizam as experiências das pessoas, mostrando que ela se compromete com a formação crítica das identidades discentes. Para Giroux (1997), essas práticas de conhecimento escolar são permeadas por valores que refletem as visões particulares e os interesses de grupos que têm o poder de afirmar ou descartar construtos. Nesse caso, o poder de Lídia em transformar as realidades com uma proposta que coloca em discussão o tema empoderamento.

No desenvolvimento do segundo encontro do projeto pedagógico, ensinantes e aprendentes refletem sobre os modos de vida e de ações que podem desencadear mudanças, tendo em vista a construção e a apropriação de conhecimentos, valores e práticas articulados em uma ação social. Professoras e professores, alunas e alunos e colaboradoras e colaboradores atuam como agentes sociais coletivos, cidadãos críticos, reflexivos e de responsabilidade social.

O terceiro encontro/roda de conversa ocorreu no dia 8 de novembro de 2024, das 13h às 17h⁵⁸ com as duas turmas do 5º A e 5º B na Câmara Municipal, intitulado “*Gênero, empoderamento e meio ambiente*”, que contou com a participação da Secretaria de Turismo e Meio Ambiente, as duas docentes, equipe pedagógica e secretário municipal de educação do município, coordenadoras pedagógicas.

Figura 19 - Imagens do 3º Encontro do PPL e da entrevista dada a TV local



Fonte: acervo da pesquisadora

O registro referente ao terceiro encontro é um momento do projeto pedagógico de letramentos que marca a interseccionalidade em relação à atuação/preparação da mulher para

⁵⁸ Em alguns eventos, as docentes organizaram a participação das duas turmas de 5º anos apenas no período vespertino.

atuar em múltiplas esferas sociais. Nesse sentido, os letramentos, sob a ótica do gênero, são dispositivos de emancipação que provocam a leitura crítica do mundo, das ordens de poder que legitimam as identidades, o que é destaque no registro a seguir:

Querido diário,

A palestra de hoje foi com o tema “Gênero, empoderamento e meio ambiente: relato de experiência”. A palestrante é formada em Gestão Ambiental, ela relatou suas experiências em uma usina, onde trabalhava e que seus colegas de trabalho são a maioria homens.

Ela trabalhou com gráficos onde os colaboradores da usina são a maioria homens, mas que há mulheres em funções que são ocupadas mais por homens. Destacou o que é ser empoderada e os cuidados com o meio ambiente. Uma tarde riquíssima!

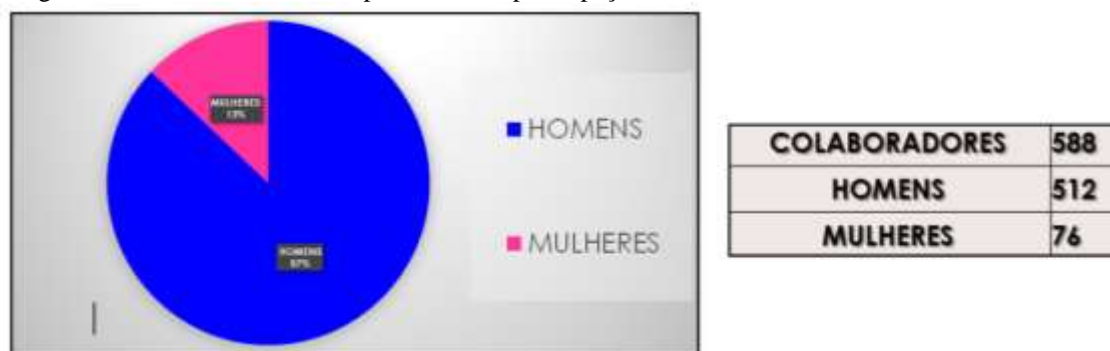
Fonte: diário reflexivo de Lídia, 8 de novembro de 2024.

No registro, é notada a preocupação de Lídia ao planejar o projeto pedagógico com práticas de letramentos que mostrem que não há limite entre o mundo masculino e o feminino, situando o relato da gestora ambiental sobre a desconstrução de estereótipos de gênero na usina, quando cita “*maioria são homens*”. Os letramentos tecidos na palestra destacam que a identidade feminina não está restrita às áreas do cuidado, como a docência, mas também a setores como ambiental e industrial. Pensar em um projeto que promova essa desconstrução e mostra a força da representatividade feminina em funções majoritariamente masculinas opera como um mecanismo de aprendizagem que define a mulher não pelo gênero, mas pela competência profissional.

Tal raciocínio contempla, para McLaren (1994, p. 199), “[...] a premissa de que homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio”. Assim, docentes críticas e críticos devem compreender que as desigualdades sociais não são eventos isolados, o que requer deles e delas o entendimento de como essas assimetrias de poder podem ser desnaturalizadas nos eventos traçados para o contexto escolar.

Nesse evento, os letramentos também são marcados por multimodalidades, em que a palestrante mostra gráficos referentes ao percentual de participação ainda baixo das mulheres em funções que antes só eram ocupadas por homens. No processo de didatização realizado pela palestrante, o gráfico se transforma em um gênero escolar, assumindo a função de oferecer, às alunas e aos alunos, um exercício de leitura modal. Veja-se a representação desses dados:

Figura 20 - Gráfico referente ao percentual de participação de mulheres na usina



Fonte: *print* dos slides da palestrante.

No gráfico, há uma marcação do percentual de participação das mulheres na usina: de um total de 588 funcionários/as, há 512 homens (87%) e 76 mulheres (13%). Essa disparidade demonstra que o espaço de trabalho da usina é majoritariamente masculino, com os homens exercendo na estrutura ocupacional do setor os cargos operacionais, técnicos e de campo, associados à força física, manutenção e operação de maquinário. Na palestra, a gestora ambiental apresenta diferentes registros de sua atuação nesses espaços, com atividades laborais, administrativas e operacionais que são extensões socialmente atribuídas ao homem. Essa configuração da palestra alerta para os padrões estruturais de gênero no mercado de trabalho que determina e naturaliza as funções como “*masculinas*” e “*femininas*”. Com os dados e as representações de sua atuação, a gestora ambiental indica a permanência de mulheres como possibilidades de participação feminina em cargos técnicos e de liderança.

Os enunciados de Lídia marcam processos que contribuem para a percepção de diferentes sentidos atribuídos no registro do evento. Os processos relacionais aparecem nas linhas 2 e 6 quando se afirma que “*A palestrante é formada em Gestão Ambiental*” e “*Uma tarde riquíssima!*” No primeiro, a docente atribui à gestora ambiental autoridade devido a sua formação para falar sobre o tema. No segundo, atribui valor ao evento, qualificando-o positivamente em relação à proposta do PPL.

Os processos materiais manifestados nas expressões como “*Ela relatou suas experiências*” e “*Trabalhou com gráficos*”, com os verbos “*relatou*” e “*trabalhou*”, destacam ações realizadas pela palestrante, que compartilha saberes práticos com as duas turmas sobre as atividades práticas que ela, como mulher, desenvolve na usina.

O uso do verbo “*haver*” marca a existência simbólica de mulheres em lugares historicamente disputados, legitimando a presença feminina nesse setor e a visibilidade de atuação de outras mulheres nesse espaço.

Apresento abaixo a transcrição do diário de Júlia em relação ao terceiro evento.

Querido diário,

Hoje, 08/11/2024 tivemos a terceira oficina do projeto.

Esse encontro foi na Câmara Municipal da cidade com os alunos dos dois 5º anos. A nossa palestrante foi Daniela e ela é formada em Gestão Ambiental e atua na Secretaria de Turismo e Meio Ambiente.

Foi uma tarde prazerosa onde relatou como atuar em um meio tão cheio de homens. Os alunos demonstraram muito interesse na palestra.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 8 de novembro de 2024.

O registro da docente no diário, a princípio, apresenta a identidade da palestrante e sua atuação profissional técnica (gestão ambiental) e política/administrativa (Secretaria de Turismo e Meio Ambiente), que envolve a participação dela em diferentes esferas, na pública e na privada.

Inicialmente, há uma marcação de um processo relacional de espaço, na linha 1, “*Esse encontro foi na Câmara Municipal*”, espaço que dá legitimidade ao evento devido à relevância do local na cidade. Em seguida, os processos mentais, nas linhas 4 e 5, em “*Os alunos demonstraram muito interesse*”, atestam o êxito da prática experienciada durante o evento do projeto pedagógico. Por fim, o processo material na expressão “*Atuar em um meio tão cheio de homens*” demarca a atuação feminina pela resistência e a permanência da mulher, mesmo diante da circunstância narrada, um espaço “*tão cheio de homens*”, sem anular a presença e a agência feminina.

Esse encontro representa o que Kleiman (2005) e Tinoco (2008) chamam de letramentos para a cidadania, com práticas de oralidade em espaço público e com projeto pedagógico que parte de um problema social, a questão dos estereótipos de gênero. Portanto, o relato de Júlia sobre a palestra da gestora ambiental mostra que “*atuar*” em um contexto masculino forneceu às alunas e aos alunos um modelo de superação de barreiras de gênero por meio da educação.

O quarto encontro ocorreu no dia 19 de novembro de 2024, das 13h às 17h, com as duas turmas do 5º A e 5º B na Câmara Municipal, intitulado “*De menina do interior à mulher de valor!*”. Estiveram presentes as docentes, as turmas do 5º ano “A” e “B”, a diretora da escola, familiares da professora homenageada com o nome da instituição, as coordenadoras pedagógicas, representantes da comunidade local, da Secretaria Municipal de Educação e a professora pesquisadora.

Essa etapa do projeto pedagógico introduziu a superação docente em relação aos desafios de se tornar o que ela chama “*Mulher de valor*”. O registro de Lídia fornece elementos dessa construção identitária.

Querido diário,

A palestra de hoje teve como tema “Menina do interior a mulher de valor”: a história de⁵⁹ xxxx. A palestrante nasceu em nossa cidade e é neta da xxxxxxx. No início da palestra ela contou a história de uma menina que sofreu muito na infância, passou falta das coisas, onde ela relatou que a mãe internou e tinha que levar janta e chegando em casa deparou com a falta de alimento e entre outros relatos tristes que marcaram muito a vida dela. A mesma mesmo diante de tudo não abaixou a cabeça e lutou para alcançar os seus sonhos. E hoje é reconhecida e já ganhou prêmios a nível nacional. Uma palestra bem dinâmica que envolveu muito as crianças e estimulando-as a irem em busca de seus sonhos. Uma tarde encantadora!

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 19 de novembro de 2024.

Na primeira oração, é retomado o título da palestra “*Menina do interior a mulher de valor*”, que sintetiza, de forma explícita, um processo de transformação identitária. A identidade da palestrante é citada por Lídia como algo que não é fixo e estável, mas narrada pela superação de obstáculos associados à condição e ao seu reconhecimento no mercado de trabalho, o que legitima sua condição pessoal e profissional.

No registro da docente, os processos materiais são delineados para expressar momentos de privação e luta da convidada, o que é perceptível pelo uso das expressões “*passou falta das coisas*” e “*não abaixou a cabeça*” ante as diversidades. A narrativa apresentada para as alunas e os alunos é centrada na luta dela em relação à busca de condições/posições de reconhecimento.

Foi observado também que os processos mentais provocados pela narrativa, nas expressões “*marcou muito a vida dela*”, “*envolveu muito as crianças*” e “*estimulando-as*”, destacam os efeitos emocionais e cognitivos da experiência compartilhada pela palestrante. O que proporciona às alunas e aos alunos práticas situadas de letramentos que estimulam reflexões sobre o tema da palestra.

Quanto à legitimação e à construção da identidade, os processos relacionais, nas orações “*é reconhecida*” e “*já ganhou prêmios*”, legitimam no enunciado docente a associação do discurso “*ser*” e “*a mulher de valor*”, relação das conquistas para ter validação social. A busca pela validação social, por conquistas de espaços e títulos e reconhecimento, é uma prática recorrente entre as mulheres, diferente do que ocorre com os homens, pois sua presença em determinados espaços é naturalizada.

Destacar a experiência para a ação do projeto pedagógico foi uma forma de as docentes inserirem no evento as marcas orais de letramentos, como uma forma de resgatar o vivido e as identidades.

⁵⁹ Para preservar a identidade da unidade escolar, o nome da escola foi apagado.

Querido diário,

Hoje tivemos um momento único, tivemos um momento único, uma palestra com xxxxx, onde ela contou sobre a sua história de dificuldades que enfrentou desde cedo. Os alunos se emocionaram bastante com a história de vida dela. Foi impactante o relato dela!

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 19 de novembro de 2024.

O relato de Júlia no diário quanto ao quarto evento de letramento marca como a palestrante provoca emoções ao contar sua história de vida pessoal e profissional às estudantes e aos estudantes. No plano da análise do significado identificacional, as identidades citadas no decorrer do PPL estão ancoradas em cargos e posições sociais, como vereadora, gestora ambiental e empreendedora, entre outros. Um ponto que chamou atenção é que a convidada não limitou o conceito de empoderamento apenas ao plano do sucesso profissional, mas o estendeu também ao resistir, sobreviver e transformar dor em aprendizado coletivo.

No que se refere aos processos, há predomínio do domínio mental, relacional e material no relato da professora. O mental, enfatizado na linha 2, *“os alunos se emocionaram bastante”*, destaca uma experiência vivida pelas duas turmas. O relacional, enunciado na linha 3, *“foi impactante o relato dela”*, qualifica o evento do projeto como transformador, ultrapassando a condição de uma simples palestra como um marco significativo no percurso formativo discente. No processo material, quando *“ela contou sobre a sua história”*, a docente revela que o ato de narrar é visto como uma prática discursiva ligada às práticas de letramento.

Dessa forma, os registros dos relatos docentes evidenciam que o PPL atribui diferentes sentidos às identidades e à questão do empoderamento. As duas turmas exercitaram práticas de letramentos que se apoiam na relação do eu com o outro, nas quais as atividades de leitura focaram as experiências das mulheres agentes sociais do projeto, com suas trajetórias de resiliência.

O quinto encontro ocorreu no dia 22 de novembro de 2024, das 7h às 11h e das 13h às 17h, com as duas turmas do 5º A e 5º B, intitulado *“Reconhecendo quem sou eu?”*, realizado na escola por Lídia e Júlia. Estiveram presentes as docentes, a diretora da escola, as coordenadoras pedagógicas e a professora pesquisadora.

O evento é marcado pela dinâmica do *“cantinho com espelho”*, usado no projeto docente como um dispositivo semiótico de identidades.

Figura 21 - Imagens do 5º Encontro do PPL



Fonte: acervo da pesquisadora

O registro a ser analisado é referente ao quinto encontro e aborda a transformação discente a partir da agência docente, propondo um modelo de letramento ideológico, no qual as alunas e os alunos são transformadas e transformados pela interação social ao serem convidadas e convidados a refletir sobre suas aprendizagens/identidades. Seguem as impressões da docente em relação ao evento.

Querido diário,

Hoje na sala de aula fizemos o encerramento do projeto. Montamos um cantinho com espelho onde todos se sentaram e relataram e falaram de si, quem sou eu, após as histórias de vida de cada mulher empoderada que passou em cada dia do evento. As crianças falaram e encantaram. A Renata agradeceu a todos e entregou um mimo doce para as crianças e todos os envolvidos no projeto de pesquisa. Foi uma manhã de até breve, calorosa e de gratidão por todos os dias vividos.

A pesquisadora me questionou “Quem sou eu após a pesquisa?”. Sou uma mulher que sonha e busca os meus objetivos, pedindo sempre a permissão de Deus em tudo, conservando sempre a minha essência. Com os relatos de cada mulher faz com que eu continue lutando pelos meus sonhos e projetos de vida. Nunca desistir! Fico grata por participar de um grande projeto de pesquisa.

Assim, encerro os meus relatos.

Atenciosamente, Lídia.

Fonte: diário reflexivo de Lídia, 22 de novembro de 2024.

A professora Lídia começa o seu registro anunciando a dinâmica do espelho “*cantinho com espelho*”. O espelho usado no evento de letramento funciona como um recurso simbólico de reflexão e autorreconhecimento discente. A fotografia destacada acima situa a participação

da pesquisadora apenas para compartilhar suas aprendizagens com as turmas, a título de estímulo.

Na linha 6, Lídia apresenta a pergunta norteadora da dinâmica do espelho “*Quem sou eu após a pesquisa?*”, um modo de reconhecer a natureza fluida e mutável das identidades. A docente nesse evento se define “*como uma mulher que sonha e busca objetivo*”, que passa a se definir não pelo que era antes, mas pelos atributos ressignificados ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico. O espelho usado nas oficinas formativas e nesse evento simboliza o processo de transformação, em que se olhar é também se reinventar.

Os processos mentais nas linhas 6 e 7, como “*sonha*”, “*busca*”, *pedindo permissão de Deus*”, configuram uma identidade movida por crenças, valores e propósitos. Em outros enunciados analisados de Lídia, observa-se a força da fé como sustentadora de suas ações.

Na linha 8, os processos materiais são expressos pela docente em expressões como “*continue lutando*” e “*nunca desistir*”, uma representação que marca a persistência, a resistência e as ações da docente na formação identitária quanto ao trabalho com o gênero social na escola.

Por fim, a expressão “*conservo a minha essência*” é um processo relacional que funciona como ponto de estabilidade da docente. Mesmo diante das transformações promovidas durante os momentos formativos e do projeto, há uma base identitária que move suas escolhas e rearticulações.

Quanto às práticas de letramentos desenvolvidas no evento, em relação à questão do gênero e do empoderamento, os processos analisados de Lídia sinalizam que discentes e docentes são capazes de ler suas próprias histórias e de outrem, entendendo que a luta feminina é uma ação coletiva e que está em construção.

Esse último relato de Júlia funciona como evidência do impacto do projeto pedagógico de letramentos, pela metamorfose do “*eu*” docente:

Querido diário

Hoje, 22/11/2024 finalizamos a última oficina do projeto, foi maravilhoso, fizemos a reflexão sobre o que mudamos com a pesquisa.

Eu particularmente me sinto outra mulher, mais decidida e certa do que quero.

Acredito que todas as envolvidas mudaram sua forma de pensar e de ver o mundo.

Os alunos participaram de uma dinâmica e foi muito legal.

Fonte: diário reflexivo de Júlia, 22 de novembro de 2024.

No relato de Júlia, a dimensão citada é evidente quando ela enuncia “*Eu particularmente me sinto outra mulher*”, o que é operado pelo processo relacional que indica

o que ela veio a ser após a pesquisa, não apenas no nível do conhecimento, mas que a ajudou a ressignificar suas experiências.

A autorrepresentação citada no diário caracteriza a construção de uma nova identidade, expressa nos atributos “*decidida*” e “*certa do que quero*”, que funcionam como marcas linguísticas de empoderamento. Esses qualificadores consolidam uma identidade feminina consciente de si, de seus direitos e desejos. Nesse sentido, o projeto pedagógico ultrapassa a dimensão pedagógica, por cumprir também a função ideológica, com desnaturalizações de práticas e deslocamentos nas formas como a docente se reconhece consciente de si, de seus direitos e de seus desejos. Cameron (1998, p. 203) destaca que, para muitas pessoas, os efeitos do letramento não estão meramente nas mudanças de vida, mas na elevação de suas consciências, da sua confiança e abertura para a reflexão.

Dessa forma, para as docentes, o letramento inscreve-se em um cenário de transformações sociais, principalmente no que refere às experiências e às lutas das mulheres. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico de letramentos não se restringiu à apropriação de conteúdos, mas problematizou relações de poder historicamente naturalizadas. Valorizar as diferenças e refletir sobre os modelos de dominação que atravessam o gênero e a linguagem significa afastar-se de práticas cristalizadas, promovendo uma compreensão crítica que favoreça a distribuição equitativa do poder social nas questões de gênero, como foi proposto por Lídia e Júlia na proposta.

Conforme analisado, o trabalho pedagógico das docentes com o projeto pedagógico de letramentos contribuiu para a construção de uma cultura escolar que reconhece e legitima a pluralidade das experiências. Como aponta Adichie (2019) na epígrafe da seção, incorporar a diferença como princípio formativo contribui para formar agentes capazes de atuar na transformação das hierarquias sociais que ainda persistem.

TRAVESSIAS QUE ECOARAM: LETRAMENTOS, EMPODERAMENTO E (RE)CONSTRUÇÕES DE SI

As identidades sociais de gênero é um dos traços centrais na construção da identidade profissional das professoras (Moita Lopes, 2002, p. 45).

Nas considerações finais, retomo o percurso narrativo e investigativo desenvolvido ao longo da tese, como uma forma de refletir criticamente sobre as análises empreendidas por se tratar de uma pesquisa social e crítica.

Para delinear a investigação, articulei os saberes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e dos estudos sobre identidades. Propus-me a descrever e a analisar os processos de construção das identidades de gênero a partir de representações discursivas feitas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, observadas em eventos e um projeto pedagógico de letramentos no contexto escolar.

Para tanto, a tese foi estruturada em cinco eventos. O primeiro apresentou a minha narrativa como mulher, professora e pesquisadora diante das desigualdades e estereótipos de gênero vividos por mim ao longo da minha infância e como mulher. O segundo descreveu a metodologia, que dá destaque para a composição do projeto de letramentos, as agentes sociais, a escola-campo, os parâmetros de análise e a caracterização da pesquisa. O terceiro e o quarto apresentaram eventos teóricos que focaram os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, Letramentos e a Linguística Sistêmico-funcional quanto à representação do discurso como prática social. Também foi discutido o significado identificacional, que atua simultânea e dialeticamente no discurso (Fairclough, 2016). O quinto evento analisou as representações das identidades docentes, tendo como categorias de análise os significados do discurso de acordo com os processos materiais, mentais e relacionais de Halliday (1994), em que o *corpus* analítico se centrou no questionário, no diário formativo e na transcrição dos áudios das professoras durante o desenvolvimento das oficinas e de um projeto pedagógico.

O processo de geração e análise dos dados se deu por meio de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos articulados na investigação, envolvendo desde a aplicação de dois questionários docentes, observações de aulas de Língua Portuguesa (entre abril e maio), quatro oficinas pedagógicas de letramentos e quatro encontros do projeto pedagógico de letramentos.

Cada etapa assumiu objetivos específicos e interligados. A primeira correspondeu à aplicação dos questionários, teve como objetivo reconhecer as identidades e as concepções de projetos pedagógicos, especialmente no que se refere ao trabalho com os letramentos.

A segunda consistiu nas observações das aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de analisar como o trabalho com o gênero social era desenvolvido em sala de aula e de que modo o gênero foi mobilizado no material didático pelas docentes.

A terceira etapa envolveu o agenciamento das oficinas pedagógicas, com processos formativos e colaborativos. Nessas oficinas, foi explorada a questão do empoderamento, tema central do projeto, bem como os pressupostos teóricos que fundamentaram a planificação do PPL, com reflexões críticas e (re)significações das práticas.

Por fim, a quarta etapa destinou-se ao acompanhamento, por parte da pesquisadora, do desenvolvimento do projeto pedagógico de letramentos docente implementado pelas docentes nas aulas. Esse momento possibilitou observar e analisar os desdobramentos das discussões formativas nas práticas situadas dos eventos e nas docentes.

Destaco que essa articulação com os caminhos metodológicos descritos gerou percepções que precisam ser ecoadas no que tange ao trabalho com o gênero social sob o viés da perspectiva crítica do discurso, compreendendo as práticas discursivas atravessadas pelas relações de poder, ideologias e disputas para naturalizar as identidades, devendo ser reconhecidas nos letramentos e nos discursos as práticas sociais que situam a (re)construção das identidades no contexto escolar.

Dessa forma, ao integrar a abordagem da ADC, da LSF e dos estudos de letramentos, observei nos resultados gerados que o trabalho com o gênero social não deve se restringir apenas à dimensão estrutural dos textos, dos elementos gramaticais e das regulações de gênero, mas trazer para discussão as condições de produção, circulação e recepção, compreendendo que as identidades são discursivamente constituídas e negociadas no espaço escolar.

Reconheço que a tese é atravessada por minha posição como mulher, pesquisadora e professora, condições que orientam e delimitam minhas escolhas teóricas, metodológicas e o meu modo de compor o texto, escolhas que não são neutras, mas situadas histórica e ideologicamente em perspectivas que compreendem a produção de conhecimento como prática social nas relações de poder e nas disputas discursivas que constituem as identidades de gênero no campo educacional.

A primeira disputa discursiva que enfrentei ocorreu ainda no processo seletivo para o doutorado, pois, ao submeter um projeto, desconstruí o padrão tradicional de composição.

Essa representação não convencional trouxe incertezas, até mesmo na etapa de qualificação. A segunda disputa deu-se na entrevista, quando informei à banca que desejava aprofundar meus estudos nas teorias dos letramentos, discurso e gênero, pois essas teorias escolhidas eram, para mim, intelectual e politicamente fundamentais como mulher e professora. Com essa decisão, rompi com a expectativa inicial da estabilidade das identidades, uma vez que a produção do conhecimento é também movida por tomada de decisões, rupturas e posicionamentos.

Hoje compreendo que, para além do interesse acadêmico, havia um movimento mais profundo, eu buscava empoderar-me, autorrepresentar-me, constituir-me como mulher, para que a pesquisadora pudesse emergir com voz própria. Não se tratava apenas de adotar uma abordagem teórico-metodológica, mas de assumir um posicionamento que dialoga com minha trajetória e com a de tantas outras mulheres/professoras e meninas que têm suas identidades silenciadas, seus comportamentos regulados e que enfrentam práticas sexistas geradoras de muita dor e sofrimento.

Para refletir: quantas vezes as pessoas continuarão a pensar que você é uma mulher/professora subvertida por não seguir as regulações de gênero e que, por isso, merece ser punida, perseguida e ignorada pela sociedade? É como se as mulheres não pudessem ser o que são no âmbito pessoal, ou no contexto escolar. Esse foi um ponto de destaque nos enunciados analisados de Júlia: o fato de ser uma mulher empreendedora que vende calcinhas, sutiãs e produtos eróticos. O discurso da mãe aparece de forma recorrente em suas falas, por não ser “*correto*”, porque ela é uma professora.

Também identifiquei que o binarismo sexista ainda opera de forma recorrente no material didático, reforçando representações cristalizadas de gênero. Contudo, com o desenvolvimento do projeto, as docentes passaram a mobilizar letramentos performativos que emergem de um problema social concreto, o gênero como construção social, promovendo espaços de problematização (rodas de conversa), questionamento e ressignificação das identidades no contexto escolar.

No plano das atividades desenvolvidas no *I Encontro – Representatividade Importa – Mulheres que mudaram a sua história!*, observei que as práticas de letramentos situadas nos modos de ler, escrever e falar foram articuladas entre a comunidade local e escolar, com situações vivenciadas por mulheres e por um homem que fazem parte do cotidiano discente, criando conexão entre as identidades sociais. Lembro-me de ouvir relatos de uma estudante que comentou que a mãe também trabalhava na usina. E que sentia muito orgulho dela. É

nítida a percepção discente sobre a escolha do espaço de atuação da mãe, não por imposição social, mas por vontade própria.

Essas conexões aproximaram as discussões com o mundo social discente, em que a questão sobre o gênero deixou de ser vista com preconceito, como na reunião de pais, tornando-se uma prática de letramentos que promoveu momentos de diálogo entre a escola, a comunidade local e o tema.

Essa pesquisa contribuiu de maneira decisiva para a minha formação como professora, pesquisadora e mulher. Ao longo do percurso investigativo, pude recuperar vozes e narrativas que se entrelaçam à minha própria constituição identitária. Nesse processo, revisitei experiências de silenciamentos que me causaram dor e medo, mas que também me impulsionaram à reflexão e ao fortalecimento pessoal, profissional e identitário.

A inovação deste trabalho residiu, sobretudo, em trazer a questão do gênero como problema social central para o desenvolvimento de práticas de letramentos no contexto escolar e como uma perspectiva a ser inserida no currículo. O trabalho também explorou as perspectivas críticas do discurso para abordar no contexto escolar como as identidades são construídas, reguladas e contestadas na escola, com espaços de reflexão/formação que ultrapassem o ensino formal da língua.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, ponto que é fundamental promover a problematização dos discursos naturalizados nas atividades escolares e nos textos que circulam no contexto escolar. Essa problematização constitui uma forma de enfrentamento crítico dos estereótipos de gênero, dos papéis sociais rigidamente instituídos e das instâncias reguladoras das identidades, bem como das desigualdades de gênero e da marginalização produzida por discursos opressores. As docentes e os docentes, ao assumirem essa postura, projetam o trabalho pedagógico com a língua para além da dimensão normativa, constituindo-o com práticas de letramentos comprometidas com a transformação social, identitária e cultural, promovendo a formação de agentes críticos e conscientes de seu lugar nos processos discursivos e identitários.

Os resultados também evidenciaram que o trabalho com o gênero exige a construção de espaços formativos que articulem fundamentação teórica, reflexão crítica e práticas de letramentos. A inserção de conteúdos/objetos de conhecimento se faz necessária no currículo escolar, mas também é pertinente a promoção de formações continuadas que possibilitem às professoras e aos professores reconhecer como os discursos produzem regulações identitárias, naturalizando desigualdades e sustentando as relações de poder nas escolas.

Com isso, o tipo de formação defendida na tese é voltado para a leitura crítica de materiais didáticos, a análise das próprias práticas e a elaboração de projetos pedagógicos que ampliem as possibilidades de discussão sobre estereótipos e representações do gênero na escola. O fortalecimento dos processos formativos contribui para a formação crítica e autônoma docente, assumindo compromisso didático, pedagógico com a equidade social e com o reconhecimento da diferença identitária.

No que se refere à concepção de letramentos como prática social, as professoras afastaram-se no projeto pedagógico da prática centrada no ensino da gramática tradicional como eixo dos letramentos escolares em Língua Portuguesa, conforme destacado no período de observações das aulas. Em seu lugar, passaram a compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas comunicativas situadas social e historicamente, por meio das quais se analisa o funcionamento da linguagem tanto no texto quanto nas dinâmicas da vida social.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, entendido como materialização de discursos atravessados por relações de poder, valores e ideologias. Assim, as docentes, ao abordá-lo sob o viés sócio-histórico e cultural, explicitaram os mecanismos que orientam o processo de textualização e produção de sentidos, bem como as condições de sua circulação e consumo.

Na análise dos discursos de Lídia, percebi que a docente se autorrepresentou muitas vezes ancorada em crenças religiosas. A relação da docência com a maternidade e o trabalho com o gênero social no projeto pedagógico evidenciaram uma transformação da agente, que, nas aulas observadas, apenas reproduzia letramentos autônomos, tornando-se uma professora empoderada.

Saliento também que as duas docentes, Lídia e Júlia, reposicionaram suas práticas no PPL de modo a favorecer, junto às turmas de 5º anos, letramentos de caráter emancipatórios, considerando a diversidade discente e o caráter heterogêneo que define as identidades. Nessas práticas, o ensino foi pautado na resolução de problemas, em específico no que se refere à questão identitária, ancorada no empoderamento. Assim, ao elaborarem os eventos do projeto em prol da resolução de um problema, cuja compreensão exige esforço colaborativo, as docentes mobilizaram conflitos, incertezas, dificuldades e negociações como parte constitutiva do processo formativo.

Embora possa parecer, ao longo da tese, que as docentes são o centro das práticas, é pertinente explicitar que as alunas e os alunos são agentes dessa abordagem, uma vez que o problema em questão é de natureza social e também atravessa a escola. Com isso, fica evidenciada a necessidade de distribuição de poder em sala de aula, por meio de práticas de

reflexibilidade que possibilitem confrontar valores, crenças e ideologias, construindo novos significados no mundo de que participam.

Por fim, ao assumir a dimensão crítica desta pesquisa, posiciono-me em consonância com a perspectiva de que a análise do discurso, ao evidenciar o funcionamento do poder que sustenta relações e estruturas sociais opressivas, constitui-se, por si mesma, como uma forma de “*resistência analítica*”. Nos termos de Fairclough (2016), uma forma de impulsionar lutas de contestação e processos de transformação social.

As professoras Lídia e Júlia foram representadas no decorrer da tese como agentes sociais que não são passivas, mas dotadas de capacidades de interferir nas práticas pedagógicas, com promoção de mudanças e criação de novas aprendizagens. Nas aulas do projeto, as docentes assumiram o espaço da sala de aula como lugar de fala e empoderamento, saindo da subordinação e obediência, como aponta Poynton (1989), para a promoção de ações que contestaram as relações de poder, apresentando resistências pelas vozes femininas expostas nas rodas de conversa, para romper com padrões de conduta institucionais e dando novas direções às suas práticas de letramentos.

Conhecer os parâmetros gerais que orientam o modelo didático das docentes desta pesquisa proporcionou-me reflexões relevantes acerca das possibilidades de resistência e as ressignificações desenvolvidas no percurso da formação. A elaboração de um projeto pedagógico de letramentos que problematize as questões de gênero na escola, para além de um modelo binarista, requer uma abordagem fundamentada na compreensão de conceitos que deem conta de sua complexidade social. Se o empoderamento se dá a partir do conhecimento, é possível afirmar a urgência de políticas públicas e educacionais que abra espaço legítimo para o ensino do gênero social, como parte das práticas escolares e das relações sociais.

A meu ver, é emergencial discutir as questões de gênero também sob o viés da linguagem e práticas com projetos pedagógicos sob a perspectiva crítica do discurso, dos letramentos sociais e identitários.

Espero ter oferecido contribuições ao longo da tese. A principal delas, contudo, a que posso antecipar, é que não sou a mesma mulher que, no início do percurso, não compreendia plenamente os discursos que me atravessavam e me constituíam. Posso dizer que a pesquisa me transformou. A contribuição mais evidente talvez seja a que deixo a mim mesma. E é nesse aspecto que o título das considerações finais ganha movimentos e sentidos, porque as travessias não foram apenas analíticas e acadêmicas, mas também pessoais e identitárias. Esse atravessamento ecoou nas práticas e nas vozes docentes, sobretudo, na sua constituição como professoras/mulheres/mães. Por isso, posso afirmar que os letramentos vivenciados e

analisados se tornaram caminhos de empoderamento e de (re)construção de si, pois pesquisar para mim, para Lídia e Júlia também foi atravessar nossas próprias identidades!

REFERÊNCIAS

- ABREU, António Suárez. *Lições de Letramento*. São Paulo: Giostri, 2021, p. 47.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUERBACH, Elsa. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 28-33.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. W. J. Evangelista e M.L.V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAGNO, Marcos. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Grã-Bretanha e Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; IVANIČ, Roz. (Org.). *Writing in the community*. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 1991.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BARROS, Solange Maria de. *Realismo crítico e emancipação humana*. Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. Recife: Pipa, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados: Jussara (GO)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/jussara.html> Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Theorizing identity in language and sexuality. *Discourse and Society*, v. 6, n. 3, p. 427 - 446, 1995.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

- BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.
- CAMERON, Deborah. Is there any ketchup, Vera?: Gender, power and pragmatics. *Discourse & Society*, v. 9, n. 4, p. 437- 455, 1998.
- CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Karin. B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 5, p. 48-58, 2013.
- CHOULIARAKI, Lile; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11 -59.
- COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: UFGD, 2014.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de P.P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2022.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Tatiana Rosa Nogueira. *Prática identitárias em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica*. Dissertação (mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2007.
- EGGINS, Suzanne. *Na introduction to systemic funcional linguistics*. Londres e Nova York: Continuum, 2004.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman (Org.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992a.

FAIRCLOUGH, Norman. Linguistic and intertextual analysis within discourse. *Discourse and Society*, v. 3, n. 2, p. 193-217, 1992b.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 1. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

FREITAS, Carla Conti; AVELAR, Michely Gomes (Orgs.). *As cores de cada história*. Goiânia: Scotti, 2024, p. 95-100.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Ricardo González. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME). *Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocumentoCurricularGoiasAmpliadovoIII.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HARVEY, David. *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

HASAN, Ruqaiya. Analysing Discursive Variation. In: YOUNG, Lynne; HARRISON, Claire (eds.). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: Studies in Social Change*. London: Continuum, 2004.

HOLMES, Janet; MEYERHOFF, Mirian (Org.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Bhuvi Libanio. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

IRINEU, Maria Aparecida *et al.* *Educação e luta de classes: contribuições para a compreensão da escola na sociedade capitalista*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 2 ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 314.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela Beatriz. Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento. *In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise (Orgs.). Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela Beatriz. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Ângela Beatriz (Org.) *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela Beatriz (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela Beatriz; ASSIS, Juliana Alves. (Org.). *Os significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LARROSA, Jorge. *Experiência e saber: textos sobre formação docente*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LAZAR, Michelle. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as policial perspective and práxis. *In: LAZAR, M. (Org.). Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005, p. 1-5.

LIMA, Maria Cecília de. *Discursos e identidades de gênero no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2007.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Pro-Posições*, v. 25, n. 23 (75), p. 63-81, set/dez. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, n. especial, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Letramento crítico: perspectivas e desafios. In: ROJO, Roxane (org.). *Letramentos múltiplos: leitura e escrita na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 141–162.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MASON, Jennifer. *Pesquisa qualitativa*. Tradução de Maria Célia Leão. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

MCLAREN, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman, 1994.

MELLO, Dilma. Conversas sobre a pesquisa narrativa. In: TEIXEIRA, Cíntia Maria; KIND, Luciana (Orgs.). *Narrativas, mulheres e resistências*. São Paulo: Fontes Letra e Voz, p. 59-73, 2020.

MELLO, Dilma (Org.) et al. *Pesquisa narrativa: a experiência de tornar-se uma/a pesquisadora/a narrativo/a*. 1. ed. Campinas: Fontes Editores, 2024.

MEURER, José Luís; MOTTA-ROTH, Débora (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

MEURER, José Luiz; RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Introdução à análise crítica do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MICHEL, Andrée. *Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*. S. Paulo, UNESCO / CECF, 1989.

MOON, Jennifer A. *Learning Journals: a Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos, identidade e agência: novos sujeitos, novas relações. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escrita e leitura na educação básica: práticas, reflexões e desafios*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 103-128.

MONTES CLAROS DE GOIÁS. Escola Municipal Maria Raimunda Gomes do Nascimento. *Projeto Político Pedagógico*. Montes Claros de Goiás, 2024.

MURPHY, M. Shaun; ROMERO, Tania; BENGZEN, Viviane (Orgs.). *O potencial das narrativas para a formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

OLIVEIRA, Maria de Fátima de; TINOCO, Maria do Socorro Silva; SANTOS, Mônica Maria Pereira dos. *Projeto de letramento: abordagens e práticas educacionais*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Beatriz (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, EdUFRN, 2008, p. 93-118.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/2011.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Tradução de Márcia Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, Eliane Rodrigues. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Eliane Rodrigues. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 19-46.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

PORTINARI, Denise. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POYNTON, Cate. *Language and gender: making the difference*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

RACHMAD, Yudi E. *Empowerment Theory*. Cáceres Conquistadores Publicaciones Internacionales, Edición Especial, 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ROHRIG, Maiquel. *Oprimir não é didático: diálogos sobre a docência*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUTHERFORD, William. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman, 1990.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. *Revista EJA em debate*, v. 1, n. 1, 2012, p. 39-56.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2021.

SILVA, Lucila Rechden. Análise do Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social. *Signotica* (UFG), v. 2, p. 75-88, 2006.

SILVA, Luzia Rodrigues da. *As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 16, p. 9-17, 2003.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). *Memória e Formação de Professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 137-156.

SOUZA, Renata Herwig de Moraes. *Escrita e práticas interlocutivas na sala de aula: aspectos discursivos na produção de artigo de opinião e de relato de memória*. 2018. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

STREET, Brain. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brain. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, Maria da Graça. *A prática do letramento: teoria e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

THOMAS, Jim. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, London/New Delhi: Sage, 1993.

THOMPSON, Jhon. B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TINOCO, Glícia Marili A. de Medeiros. Os mundos de letramento dos professores em formação no agreste norte-riograndense. In: *Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações*. Maria do Socorro Oliveira, Angela B. Kleiman (orgs.). – Natal/RN: EDUFRN, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. *Análise crítica do discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse & Society*, v. 4, n. 2, p. 193-223, 1993.

VIANINI, Carolina; ARRUDA, Climene. Narrativas e Agência. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). *Pesquisa narrativa: história sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

VIEIRA, Viviane. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: *Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso*. Campinas: Portes, 2019. v. 1, p. 83-116.

WISKER, Gina. *The Postgraduate Research Handbook: Succeed with Your MA, MPhil, EdD and PhD*. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). *Métodos de Análise Crítica do Discurso*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Contexto, 2003.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



FACULDADE DE LETRAS

PPGLL
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGÜÍSTICAFL
FACULDADE DE
LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA (PPGLL)

ANEXO A – OPL – POEMA

Vaso grego

Autor: Alberto de Oliveira

Esta de áureos relevos, trabalhada
De divas mãos, brilhante copa, um dia,
Já de aos deuses servir como cansada,
Vinda do Olimpo, a um novo deus servia.

Era o poeta de Teos que o suspendia
Então, e, ora repleta ora esvasada,
A taça amiga aos dedos seus tinia,
Toda de roxas pétalas colmada.

Depois... Mas, o lavor da taça admira,
Toca-a, e do ouvido aproximando-a, às bordas
Finas hás de lhe ouvir, canora e doce,

Ignota voz, qual se da antiga lira
Fosse a encantada música das cordas,
Qual se essa voz de Anacreonte fosse.

Renata Herwig de Moraes Souza
Doutoranda – UFG

Alexandre Ferreira da Costa
Professor Orientador – UFG



FACULDADE DE LETRAS

PPGLL
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGÜÍSTICA

FL
FACULDADE DE
LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA (PPGLL)

ANEXO B – PPL - CANÇÃO: PRA TODAS AS MULHERES

Mariana Nolasco

Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abaanexoaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Essa vai
 Pra todas as mulheres
 Marianas, índias, brancas
 Negras, pardas, indianas
 Essa vai pra você que sentiu aí no peito
 O quanto é essencial ter no mínimo respeito
 Essa dor é secular e em algum momento a de curar
 Diga sim para o fim de uma era irracional, patriarcal

Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Então eu canto pra que em todo canto
 Encanto de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar
 Então eu canto pra que em todo canto
 Encanto de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Então eu canto pra que em todo canto
 Encanto de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar
 Então eu canto pra que em todo canto
 Encanto de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar

Renata Herwig de Moraes Souza
Doutoranda – UFG

Alexandre Ferreira da Costa
Professor Orientador – UFG



FACULDADE DE LETRAS

PPGLL
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGUÍSTICAFL
FACULDADE DE
LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

ANEXO C – PPL – A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA - FRAGMENTO

No Vale do Swaw, na cidade de Mingora, uma menina chamada Malala nasceu.

Malala cresceu entre as carteiras antigas da escola e aprendeu a amar os livros. O que fazia Malala ser tão especial?

Ela perguntava às pessoas e aos livros, mas não ficava sem respostas.

Um dia, homens do Talibã tomaram conta do Vale Sway. Eles proibiram muitas coisas, proibiram as meninas de estudar.

- Eu tenho direito à educação! Eu tenho direito de brincar! Eu tenho direito de cantar! Eu tenho direito de falar! Disse Malala.

Os Talibãs tentaram calar Malala, mas a voz dela tornou-se ainda mais forte.

E as meninas ficaram com vontade de estudar.

E assim, que pode, adivinha para onde Malala foi correndo? Para a escola.

E Malala voltou a sorrir, porque era só uma menina que queria ir para a escola.

Renata Herwig de Moraes Souza
Doutoranda – UFG

Alexandre Ferreira da Costa
Professor Orientador – UFG

ANEXO D – CERTIFICADO MESA-REDONDA – PPL**CERTIFICADO**

Certificamos, para os devidos fins, que **NOME** participou da Roda de conversa "Quebrando barreiras e construindo um futuro igualitário". A roda de conversa está ligada ao Projeto Pedagógico de Letramentos da pesquisa de doutorado intitulada "A (des)construção das identidades femininas no processo de letramento escolar" (UFG – Universidade Federal de Goiás), realizada no dia 06 de novembro de 2024, na Escola Campo, nas turmas do 5º ano "A" e "B", perfazendo um total de 04h.

Cidade, 06 de novembro de 2024

Coordenadora da Pesquisa (UFG)

Diretora da Unidade Escolar

Coordenadora Pedagógica
(Turma matutino)

Coordenadora Pedagógica
(Turma vespertino)

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Pais/Responsáveis**

Você, na qualidade de responsável por....., está sendo convidado(a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar”**. Meu nome é Renata Herwig de Moraes Souza, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Língua Portuguesa e Linguística. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso você consinta na participação do(a) menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que, em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas, se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via *e-mails* renataherwig@discente.ufg.br e alexandrecoستا@ufg.br e pelo(s) seguintes contatos telefônicos: (62) 98133-2567 e (62) 99977-2296, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Se persistirem as dúvidas sobre os direitos delas como agentes sociais desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62) 3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das agentes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral O objetivo geral da tese é descrever e analisar a construção das identidades de gênero a partir das representações discursivas produzidas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, considerando sua atuação em eventos formativos e em situações observáveis de letramentos no contexto escolar. A participação do(a) menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa, que tem o título **“A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar”**. Caso o(a) menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá gratificação financeira decorrente da participação. Caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano decorrente da cooperação com a pesquisa, o direito a pleitear indenização para reparação imediata ou futura está garantido em lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa serão preservados.

A divulgação do nome do(a) menor somente acontecerá se for permitida por você.

Solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

Permito a identificação do(a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a identificação do(a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Caso não permita a divulgação da identificação do(a) menor, a pesquisadora poderá criar pseudônimos para se referir aos dados coletados.

Permito a criação de pseudônimos para preservar a identidade do(a) menor.

Não permito a criação de pseudônimos para preservar a identidade do(a) menor.

Eu,,
 abaixo assinado, autorizo..... a participar do projeto intitulado “A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar”. Informo ter mais de 18 anos e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Renata Herwig de Moraes Souza, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a) no estudo. Foi-me garantido que ele(a) pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar*. Meu nome é Renata Herwig de Moraes Souza, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Língua Portuguesa e Linguística. A pesquisa está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do docente Alexandre Ferreira da Costa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso você aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que, em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável ou pelo orientador da pesquisa, via e-mails ***renataherwig@discente.ufg.br*** e ***alexandrecosta@ufg.br*** ou pelo(s) seguintes contatos telefônicos: (62) 98133-2567 e (62) 99977-2296, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.

Se persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como agente da pesquisa, você também poderá fazer contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa* da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, sendo ele a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das agentes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral O objetivo geral da tese é descrever e analisar a construção das identidades de gênero a partir das representações discursivas produzidas por professoras em práticas de oralidade, leitura e escrita, considerando sua atuação em eventos formativos e em situações observáveis de letramentos no contexto escolar. Você será informado(a) das etapas da pesquisa:

A pesquisa será realizada em seis etapas, conforme cronograma estabelecido e agendado na Unidade Escolar.

A primeira etapa será a seleção das docentes da pesquisa. Serão selecionadas duas professoras de Língua Portuguesa que trabalham com as turmas de 5º ano dos Anos Iniciais, de escolas da rede estadual do município de Montes Claros de Goiás.

A segunda etapa consistirá na apresentação do projeto às docentes da pesquisa, colocando-os a par de como será conduzido o projeto nas escolas, com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Para obter o consentimento docente, serão realizadas reuniões para explicar como ocorrerá a pesquisa e como suas imagens serão preservadas.

A terceira etapa da pesquisa consistirá na observação e descrição dos eventos de letramento por meio de práticas situadas, verificando os elementos visíveis e não visíveis situados nas práticas de letramento.

A quarta etapa será o momento de planejar as etapas das oficinas de letramentos e esclarecer às agentes sociais que serão seis encontros presenciais. Nesta etapa, será feita uma discussão sobre cada um dos encontros, deixando claro às professoras como ocorrerá cada uma das delas.

A quinta etapa será o momento de pensar e realizar a *Oficina de produção de Projetos Pedagógicos de Letramento* com os docentes da rede municipal de ensino, com foco na formação agentiva, de modo a discutir os princípios teóricos que envolverão os eventos de letramentos formativos.

O desenvolvimento das etapas da *Oficina de produção de Projetos Pedagógicos de Letramento* tem previsão de seis encontros presenciais, de quatro horas cada, com objetivos específicos para cada momento, tendo como público as docentes da rede municipal, sendo

24 horas para os encontros presenciais e oito horas para estudo orientado via *Google Classroom*, totalizando 32 horas de formação.

No primeiro encontro, será apresentada a proposta de estudo, a escolha teórica, o *Google Classroom*, contendo o cronograma, os textos e as atividades de cada encontro.

No segundo encontro, será apresentada a teoria do letramento e os modelos de letramento, situando que, para trabalhar com as práticas de leitura e escrita, é preciso reconhecer a linguagem como prática social, permitindo aos alunos tornarem-se sujeitos de sua aprendizagem e às docentes, articuladoras e aprendentes de ações.

No terceiro encontro, a partir dos estudos da Linguística Aplicada e do método Auto(biográfico), ouviremos as histórias das identidades femininas, tanto no âmbito pessoal como profissional. Para recuperar as memórias dos eventos de letramentos agenciados, usaremos diários reflexivos de formação.

O quarto encontro será destinado para conceber o que é e o que não é um projeto pedagógico de letramentos, com trocas de experiências.

No quinto encontro, apresentaremos o problema social pesquisado na tese, discutindo como as docentes podem desarticular e/ou rearticular as vozes femininas no curso das lutas hegemônicas no contexto da escola, tendo como dispositivo didático o projeto pedagógico de letramentos.

O último encontro objetivará redimensionar de forma compartilhada e coletiva os Projetos Pedagógicos de letramento construídos.

É importante esclarecer que você terá direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você terá o direito de pleitear indenização, conforme previsto em lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, garantiremos o sigilo de modo a assegurar sua privacidade e seu anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Caso a pesquisa traga algum risco, tais como cansaço para executar as atividades propostas, constrangimento, riscos emocionais, individuais ou coletivos, intimidação, angústia, mal-estar, irritação, entre outros, a pesquisadora estará à disposição para ajudá-lo(a) ou até mesmo encaminhá-lo(a) para acompanhamento psicológico. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração e benefício.

A pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar e contribuições científica, acadêmica e social. No que diz respeito às contribuições científicas, serão acerca dos avanços nos estudos sobre letramento social e identitário; no que diz respeito às contribuições acadêmicas, será uma referência nova para outros pesquisadores, que poderão ampliar as discussões realizadas na pesquisa sobre o problema social explorado, nesse caso, a violência contra a mulher, com novas proposições formativas que continuem a desconstruir as práticas naturalizadas em relação ao lugar e atuação da mulher na sociedade.

Durante todo o período da pesquisa e divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista, é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha voz em publicações.

() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Para a observação dos eventos de letramento realizados em sala de aula, é necessário o seu consentimento para utilização de filmagem. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de filmagem durante as aulas.

() Não permito a utilização de filmagem durante as aulas.

As gravações serão utilizadas para transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos as transcrições em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso das transcrições em publicações. () Não autorizo das transcrições em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de usarmos os diários reflexivos de formação (textos) para análise na tese e durante as publicações dos resultados da pesquisa.

() Permito o uso dos textos para análise na tese e durante os resultados publicados da pesquisa.

() Não permito o uso dos textos para análise na tese e durante os resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos o Projeto Pedagógico de Letramentos produzido pela docente nos encontros formativos da pesquisa.

() Permito o uso do Projeto Pedagógico de Letramentos nos resultados publicados da pesquisa e na tese.

() Não permito o uso do Projeto Pedagógico de Letramentos nos resultados publicados da pesquisa e na tese.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações e na tese, por meio dos registros realizados durante o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Letramentos na escola. Faça uma rubrica entre os parênteses na opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa e na tese.

() Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa e na tese.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *A (des)construção das identidades femininas nos processos de letramento escolar*. Informo ter mais de 18 anos e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Renata Herwig de Moraes Souza, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso da docente

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável