



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CARLA MENDES ARANHA NUNES

**LEITURA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
QUESTÕES DE GÊNERO**

Salvador
2019

CARLA MENDES ARANHA NUNES

**LEITURA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
QUESTÕES DE GÊNERO**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele de Oliveira.

Salvador
2019

CARLA MENDES ARANHA NUNES

**LEITURA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES DE
GÊNERO**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Daniele de Oliveira – Orientadora – UFBA

Profa. Dra. Alvanita Almeida dos Santos – UFBA

Profa. Dra. Lavínia Neves dos Santos Mattos – UFBA

Salvador, 01/10/2019

A nós, mulheres, que ainda precisamos travar uma luta diária contra o machismo institucionalizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela oportunidade de fazer parte da quarta turma do PROFLETRAS. Para mim, cursar este mestrado foi, simplesmente, a realização de um sonho.

Aos meus familiares e amigos por me apoiarem em meus projetos.

Ao PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras – da Universidade Federal da Bahia e a todos os seus docentes pelos conhecimentos e orientações partilhados.

À minha orientadora, professora doutora Daniele de Oliveira, por ter dedicado tanto tempo em me auxiliar contribuindo de forma tão valorosa para a minha formação.

Aos professores doutores Alvanita Almeida dos Santos e Lavínia Neves dos Santos Mattos pelas contribuições, desde a qualificação até o trabalho final.

Às queridas amigas Aline, Alessandra e Antônio Lourival pelo apoio, pela amizade e por realizarmos tantos trabalhos juntas.

À direção, aos professores e às/aos alunas/os da Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia pelo apoio e pela participação neste trabalho.

À CAPES pela bolsa de fomento a esta pesquisa.

Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos. [...] Pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante).

(Ezequiel Theodoro da Silva)

RESUMO

Este memorial de formação, apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é resultado de um trabalho didático realizado nas aulas de Língua Portuguesa, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia, localizada em Barro Branco, Imbassahy, Mata de São João. Este trabalho teve como objetivo estimular as alunas, por meio da leitura, a perceberem discursos misóginos em textos de diferentes gêneros (músicas, propagandas de cerveja, entre outros) para que, por meio da leitura crítica, possam, diante de textos e contextos diversos, reconhecer os implícitos e refletir sobre as ideologias que perpassam os discursos e as relações de poder relacionados a questões de gênero e naturalizados na sociedade. Este trabalho está fundamentado em uma concepção interacionista de leitura (SOLE, 1998), tendo em vista que a leitura que se almeja é a leitura crítica (SILVA, 2009). Para alcançar os objetivos acionamos alguns pressupostos teóricos dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), a partir da perspectiva de Van Dijk (2017), para quem o abuso de poder nas relações sociais pode ser combatido a partir da desnaturalização de determinados discursos veiculados em nossa sociedade. A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica uma vez que o professor-pesquisador esteve em constante interação com os alunos nas situações estudadas. Com este trabalho foram desenvolvidas e incentivadas posturas questionadoras nas alunas por meio de expansão das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de ideologias presentes em textos com os quais tiveram contato, e espera-se que assim o façam com tantos outros textos que tenham acesso.

Palavras-chave: Discurso. Gênero. Ideologia. Leitura.

ABSTRACT

This training memorial, presented to the Professional Master in Letters (PROFLETRAS) Federal University of Bahia (UFBA), is the result of a didactic proposal project applied in Portuguese Language classes, in the 8th grade of Elementary School of Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia, located in Barro Branco, Imbassahy, Mata de São João. This work aimed to encourage students, through reading, to perceive misogynistic discourses in texts of different genres (songs, beer advertisements, among others) to that, through critical reading, can, before different texts and contexts, perceive the implicit and reflect on the ideologies that permeate the discourses and power relations related to naturalized gender issues in society. This didactic proposal is based on an interactionist conception of reading (SOLÉ, 1998), considering that the intended reading is critical reading (SILVA, 2009). And in order to develop a critical reading in our students, we also triggered some theoretical assumptions of Critical Discourse Studies (ECD), from the perspective of Van Dijk (2017), for whom the abuse of power in social relations can be countered. from the denaturalization of certain discourses conveyed in our society. The methodology adopted for this work was the ethnographic qualitative research since the researcher-teacher will be in constant interaction with the students in the studied situations. With this work questioning attitudes were developed and encouraged in the students through the increasing development of judgment, evaluation and appreciation of ideologies present in texts with which they had contact and is expected to do so with many others. texts to which they will have access.

Keywords: Discourse. Gender. Ideology. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TRAJETÓRIA ESCOLAR	14
1.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL À GRADUAÇÃO	14
1.2 CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS REALIZADAS NO PROFLETRAS PARA MINHA FORMAÇÃO	16
2 A ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO ISAAC MARAMBAIA	23
3 ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO, GÊNERO E ENSINO	26
3.1 DISCURSO E REPRODUÇÃO DE ABUSO DO PODER	27
3.2 GÊNERO	30
3.3 FEMINISMOS	34
4 LEITURA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO	38
4.1 MODELOS ASCENDENTE, DESCENDENTE E INTERATIVO	39
4.2 LEITURA CRÍTICA	40
4.3 ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO DE TEXTO	44
4.4 LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL	46
5 METODOLOGIA	49
6 PROPOSTA DIDÁTICA	50
6.1 RELATOS DAS AULAS	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	90
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	93
ANEXO A – Carta de anuência	96
ANEXO B – Cartilha “Mulher, vire a página”	97

INTRODUÇÃO

Tem sido comum ouvir professores/as que trabalham com o Ensino Fundamental II argumentar que o motivo do desempenho insatisfatório dos/as alunos/as nas avaliações (testes e provas oficiais) está relacionado à dificuldade de leitura. Alguns chegam a dizer que os alunos não sabem ler. Como professora de Língua Portuguesa, tais comentários sempre me causaram desconforto, como se a responsabilidade da dificuldade de leitura dos meus alunos fosse minha. Foi essa inquietação que me levou a escolher o trabalho didático do PROFLETRAS com foco em leitura.

Com a elaboração da proposta do trabalho didático vieram questionamentos tais como: os/as alunos/as concluíram o Ensino Fundamental I sem saber ler? Eles/as realmente não sabem ler ou não estão acostumadas/os a se colocar criticamente diante do que leem? Passei a observar a interação dos/as alunos/as com o texto e pude perceber que os casos de alunos/as não alfabetizados/as, no Ensino Fundamental II da escola onde trabalho, são poucos e, em sua maioria, são alunos especiais (que têm relatório médico, apesar de haver casos de alunos/as nesta situação sem relatório).

Se o problema não estava na alfabetização, ou seja, os/as alunos/as sabem decodificar, então considere que a dificuldade em leitura ocorria, provavelmente, por não lerem criticamente e por não entenderem e/ou praticarem a leitura como uma atividade de reflexão e questionamento. Segundo Silva (2009), isso se dá por algumas razões, entre elas, o *status* da escrita, quando “tomada como expressão da ‘verdade’, como signo infalível ao mencionar os referenciais que veicula” (SILVA, 2009, p. 26), induzindo os/a estudantes a não adotarem uma postura questionadora, avaliativa, reflexiva diante do que leem.

Outra razão para uma falta de envolvimento com o texto no momento da leitura se dá pela visão de texto apenas como instrumento de conhecimento. Não só as crenças sobre texto escrito implicam na dificuldade de os/as alunos/as lerem criticamente, mas também o imaginário sobre os textos usados com fins pedagógicos nas escolas. Sobre esses, Silva (2009, p. 26) pontuou que:

A perspectiva que prevalece no imaginário social é a de que os escritos oferecidos na instituição “escola” são sempre objetivos e não

passíveis de questionamento ou dúvida. Resulta daí a recepção passiva e reprodutora dos textos, que tem como sustentáculo uma visão de escola *transmissora de informações*, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica.

O cenário atual do Brasil tem me levado a pensar que não apenas os textos oferecidos na instituição escolar têm sido encarados como não passíveis de questionamento, mas também os que circulam nas redes sociais. Durante o recente período eleitoral (eleições presidenciais de 2018) até o presente momento, vivenciamos uma “enxurrada” de *fake news*¹ sendo aceita e defendida como verdade, sem o menor questionamento quanto à sua veracidade e quanto ao objetivo da sua divulgação.

Diante de tal problema, decidi elaborar o trabalho didático com foco voltado para a leitura crítica de textos que apresentam preconceito de gênero², objetivando mobilizar as/os alunas/os a refletirem sobre a desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade, lembrando que “a escrita, como qualquer outro meio de comunicação numa sociedade dividida em classes, pode servir a propósito de alienação ou de emancipação/libertação” (SILVA, 2009, p. 26).

É fato que preconceitos são construídos socialmente, ninguém nasce machista nem preconceituoso, e que a linguagem é usada para reforçar estereótipos e desigualdades, portanto, “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2010, p. 64). A linguagem é um campo em que a instituição das desigualdades e das distinções é eficaz e persistente. Temos como exemplo as marcas linguísticas de exclusão do feminino que parecem, quase sempre, naturais.

Na infância, ao frequentarem a escola, as meninas logo aprendem que quando o/a professor/a se dirigir à classe chamando todos de **alunos**, ainda que a maioria seja do sexo feminino, as meninas devem se sentir incluídas. Mas será que estão sendo “incluídas ou escondidas?” (LOURO, 2010, p. 65). Esse aprendizado é levado para a vida adulta, quando, por vezes, um/a orador/a ao se dirigir ao público usa sempre o masculino, ainda que numa plateia lotada apenas uma das pessoas

¹ *Fake news* são notícias falsas compartilhadas, principalmente em redes sociais, como se fossem verdadeiras.

² Nesse contexto, a palavra gênero faz referência às relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.

seja do sexo masculino. A regra gramatical que indica e, por vezes, exige o uso do masculino foi internalizada. Sigo com os seguintes questionamentos: “Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são imutáveis? Que condições podem provocar transformações na linguagem e nas regras?” (LOURO, 2010, p. 65).

As regras não são imutáveis, mas para que haja transformação é necessário reflexão, questionamento, posicionamento político individual e coletivo. Tenho, até este parágrafo, marcado as duas formas – o feminino e o masculino – na escrita deste texto (usando as formas o/a). É imprescindível marcar o feminino nas palavras, pois este, quase sempre, é apagado e considerado incluído no uso da palavra no masculino. No entanto, por ser trabalhoso marcar as duas formas em inúmeras palavras de um texto extenso, e como forma de protesto, como posicionamento político-ideológico, a partir deste parágrafo, as palavras estarão marcadas apenas no feminino para se referirem a mulheres e homens. É justo, já que, quase sempre, as mulheres são maioria, por exemplo, na escola onde foi realizado este trabalho, as mulheres são maioria entre estudantes, docentes e funcionárias da escola.

Para as aulas da proposta didática, selecionei textos que possibilitem uma reflexão sobre desigualdade de gênero já que:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou não do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc.) (LOURO, 2010, p. 67).

Nos textos selecionados para as aulas já mencionadas, percebemos, nas escolhas de qualidades, atributos e comportamentos enaltecidos, a demarcação de lugares específicos para as mulheres na sociedade.

Nesse contexto, busquei desenvolver uma proposta didática para uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, utilizando aporte teórico dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) com o objetivo de auxiliar as alunas no questionamento dos discursos misóginos naturalizados em nossa sociedade. De acordo com Van Dijk (2017, p. 135), o discurso corresponde a “um evento comunicativo específico, em

geral, e uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua em particular”. O discurso está relacionado ao poder, uma vez que não somos livres para falar ou escrever o que queremos, quando, onde, para quem e sobre o que queremos, pois somos parcial ou totalmente controlados por quem ocupa os lugares de poder social, como exemplo temos o Estado, a polícia, a mídia, entre outros (VAN DIJK, 2017).

Não só os Estudos Críticos do Discurso (ECD) embasaram este trabalho, mas também os estudos sobre leitura, feminismo e gênero. Para falar sobre leitura, atentei para as considerações de Kleiman (2005, 2016), Solé (1998) e Silva (2009) no que dizem respeito à perspectiva interativa do ensino, às estratégias de leitura - tão necessárias ao processo de ensino/aprendizagem - e ao ensino da leitura crítica. Quanto às leituras sobre gênero, filiei-me a Scott (1995), Louro (2010), Saffioti (2015), entre outras. Para falar de feminismos no Brasil, trouxe as considerações de Otto (2004). A discussão teórica a partir da leitura dessas autoras encontra-se na terceira e na quarta seções do trabalho.

Na primeira seção, de forma breve, discorri sobre o percurso de minha formação como professora e sobre a contribuição do PROFLETRAS para o meu processo de formação continuada. Na segunda seção, apresentei a escola onde foi desenvolvida a proposta didática. Na terceira, como já foi dito, dediquei-me aos pressupostos teóricos que serviram de base para a elaboração das aulas de leitura, além da abordagem sobre discurso postulada por Van Dijk (2017) e sobre gênero e feminismos. Na quarta seção, trouxe o conceito de leitura a partir das concepções de Solé (1998), Kleiman (2005, 2016) e Silva (2009). Na quinta, apresentei a metodologia, que consistiu na realização de oito aulas voltadas ao ensino de leitura crítica, norteadas pela temática da representação da mulher em discursos variados. A sexta seção foi dedicada à apresentação do trabalho didático elaborado para a turma do oitavo ano do Ensino Fundamental e ao relato da interação com as alunas nessas aulas. Por fim, nas considerações finais falei sobre a mudança significativa que o PROFLETRAS possibilitou em meu trabalho como professora. Ressaltei que as leituras propostas em cada disciplina possibilitaram a construção de um novo olhar sobre a prática docente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Após essa seção seguem as referências, os apêndices e os anexos, em que constam a relação de autoras citadas bem como

material didático e alguns documentos apresentados aos estudantes que participaram deste trabalho.

1 TRAJETÓRIA ESCOLAR

1.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL À GRADUAÇÃO

Todo o meu percurso de educação formal se deu em instituições públicas de ensino. Da primeira até a oitava série³ do Ensino Fundamental, estudei em escolas no bairro de Vila de Abrantes, em Camaçari.

Da primeira à quarta série, estudei na Escola Municipal Maclina Maria da Glória. Era uma escola pequena e aconchegante, mas que não tinha biblioteca, nem quadra de esportes. Nas aulas de leitura, usávamos o livro didático ou textos impressos no mimeógrafo. Na verdade, não me lembro de ter tido aula de leitura cujo foco não fosse o estudo da gramática normativa e a localização de informações explícitas no texto, até mesmo no Ensino Fundamental II, cursado no Centro Educacional Marquês de Abrantes. Nessa escola havia uma biblioteca, mas não tínhamos acesso porque a sala servia como biblioteca e, também, como espaço para guardar materiais diversos – caixas, papel metro, livros didáticos antigos, entre outros.

As aulas de leitura se resumiam a ler o texto do livro didático e a responder questões elaboradas pelos autores dos livros, correspondendo ao que Souza, Giroto e Silva (2012, p. 17) constatam ao afirmar que:

[...] em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto.

Assim, os melhores momentos de ouvir e ler histórias em minha infância não se deram na escola, e sim nas férias, na casa da minha avó materna, Josefina (*in memoriam*), precisamente, na Fazenda Alta dos Bois, entre os povoados de Barra Nova e Lagoa da Roça, município de Várzea do Poço, BA. Essa fazenda, que é muito grande, ainda pertence ao meu avô. Naquela época, havia lá uma casa de farinha, que foi derrubada quando meu avô teve que se mudar para Barra Nova, por

³ A oitava série equivale ao atual nono ano do Ensino Fundamental.

causa da violência, havia muitos bois – hoje são poucos, cerca de dez cabeças –, muitos pés de umbu, pés de pinha e pés de manga.

A contação de casos se dava à noite, na frente da casa. Minhas tias não gostavam de dormir muito como meus avós gostavam, então, sentavam-se na frente da casa e junto com os filhos do vizinho contavam casos de terror como se fossem reais. Elas acreditavam em algumas dessas histórias, e eu e minhas irmãs também. Não me lembro do enredo de todas elas, algumas falavam de lobisomem, mula sem cabeça, mulher da trouxa, casos de pessoas mortas que reapareciam, espíritos chamados “romãozinhos” que, segundo elas, atormentavam algumas famílias da localidade por vários dias, entre outras. Essas histórias me causavam muito medo, principalmente para ir ao banheiro durante a madrugada. Como o banheiro ficava do lado de fora da casa, eu precisava acordar uma de minhas tias para ir comigo. Mesmo assim, era emocionante me sentar na frente da casa durante a noite para ouvir histórias de terror.

Quanto à leitura, por fazer parte de uma família religiosa, o que mais eu lia quando criança eram as histórias da bíblia. Meu pai comprava as “Lições da escola sabatina” (livrinhos com duração de três meses), em que havia textos bíblicos, perguntas sobre os textos e espaços para respondê-las. Eu gostava muito de receber as novas lições e gostava também quando faziam gincanas na igreja, porque uma das tarefas da gincana era uma prova sobre alguma das histórias da bíblia ou sobre um dos assuntos da lição da escola sabatina daquele trimestre. Como eu gostava de ler, sempre me saía bem naquelas atividades. Esse foi o tipo de leitura que fez parte da minha infância, não os contos de fadas tradicionais, como Chapeuzinho Vermelho e outros. Dos contos de fadas, só lia versões simplificadas quando as encontrava na casa de alguma amiga.

No Ensino Médio, tive o privilégio de estudar em uma das melhores escolas públicas da época, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), atual Instituto Federal da Bahia (IFBA). Como essa instituição tinha uma biblioteca com um acervo grande, eu pude ler muitos dos romances que fazem parte do cânone, principalmente os correspondentes às listas dos vestibulares da UFBA e da UNEB. Foi, então, no Ensino Médio, por meio da leitura de literatura, que desenvolvi um gosto maior pela leitura, e isso teve uma influência muito grande para a minha escolha do curso de graduação – Letras Vernáculas. De fato, estudar em uma instituição que possibilite o acesso das alunas a uma boa biblioteca pode fazer

uma grande diferença na vida das estudantes, assim como fez na minha vida – possibilitou que eu decidisse ser professora.

Ao concluir o Ensino Médio, consegui ingressar na UFBA, no curso de Letras Vernáculas, e na UNEB, no curso de Ciências Contábeis, sendo aprovada neste em oitavo lugar. Tentei conciliar os dois cursos por quatro semestres, quando, por falta de recursos, abandonei Ciências Contábeis. Já no terceiro semestre do curso de Letras, comecei a trabalhar como professora de Literatura e de Gramática no pré-vestibular Universidade Para Todos, programa do governo do Estado.

Depois de concluir a graduação, trabalhei como professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual de Vila de Abrantes, na modalidade de Prestação de Serviço Temporário (PST). Trabalhei também como professora em regime especial de direito administrativo (REDA), no Município de Salvador. Em fevereiro de 2015, ingressei na Prefeitura de Mata de São João como professora efetiva, onde trabalho atualmente.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS REALIZADAS NO PROFLETRAS PARA MINHA FORMAÇÃO

O objetivo desta seção é apresentar reflexões sobre as contribuições do PROFLETRAS para a minha prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, já que atuo como professora dessa disciplina na rede pública de ensino, precisamente na Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia, localizada no Barro Branco, em Imbassahy. Essas reflexões surgiram a partir das leituras propostas em algumas disciplinas do PROFLETRAS, sendo uma delas a “LET E68 – Alfabetização e Letramento”.

As leituras propostas nesta disciplina foram, entre outras: o livro “Conscientização”, de Paulo Freire (1979); o livro de Angela Kleiman (2005) “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”; o artigo “Letramento e alfabetização”, de Ana Rosa Abreu (2000) por fim, a introdução e o primeiro capítulo do livro “A redação na escola”, de Eglê Franchi (1993).

Ao ler o livro de Paulo Freire (1979), é impossível não vivenciar a angústia de pensar que nossa realidade, quanto ao índice de analfabetismo, poderia ser muito melhor, se a elite política da época não tivesse impedido o sucesso do método

criado por esse educador, que, em tão pouco tempo, conseguiu alfabetizar muitos jovens e adultos, como relatado no trecho abaixo:

Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. [...] Os grupos reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse representante dos oprimidos; com maior razão lhes era impossível admitir que levar a cultura ao povo fosse conduzi-la a duvidar da validade de seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire – o ódio pelo comunismo era muito forte – de ideias que não são as suas, e atacar o movimento de democratização da cultura, no qual percebiam germe de rebelião, baseando-se em que uma pedagogia da liberdade é, por si, fonte de rebeldia (FREIRE, 1979, p. 11).

A leitura desse livro me fez pensar também que essa pedagogia da liberdade, tão falada por Freire (1979), precisa estar presente na prática de cada professor, independente da sua área de atuação, para que possamos, por meio da conscientização, mudar a situação política do nosso país, que está se tornando, cada dia mais, insuportável para nós trabalhadores. Segundo Freire (1979, p. 11-12), se não fosse o golpe de Estado de 1964, teria acontecido uma mudança política naquela época:

O desenvolvimento dos planos estabelecidos teria tido por resultado quase imediato um violento choque eleitoral em certos setores tradicionais; e isto na medida em que desapareceria o desconhecimento legal da cidadania política de uma grande parte da população brasileira adulta. [...] de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.

Refletindo sobre as questões políticas que vivenciamos atualmente e a apatia do povo brasileiro frente ao golpe⁴ que tirou a presidência do nosso país da mão de quem foi eleita pelo povo, com o objetivo de retirar muitos dos nossos direitos constitucionais conquistados com tanta luta, percebemos que isso só foi possível porque o plano da elite política deste país, que é apenas transformar o povo em eleitor, tem dado certo. Isso sugere que se fizermos um trabalho de conscientização

⁴ Impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, ocorrido em 2016.

em sala de aula, se a preparação dos nossos alunos para um juízo crítico e libertário for prioridade em nossas aulas, em vez de gastar tanto tempo ensinando apenas nomenclaturas gramaticais, teremos uma sociedade engajada na luta por seus direitos.

Poderíamos, inclusive, ter uma educação de melhor qualidade, porque é preciso entender que melhorias não virão sem muita luta – “os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (FREIRE, 1979, p. 31). Se depender da elite, as Universidades não terão condições de manter a qualidade de seus trabalhos, as instituições de ensino funcionarão da pior forma possível para, dessa maneira, impedir a formação consciente de um povo, pois, a educação por meio da conscientização consiste em uma ameaça aos privilégios usurpados pela elite privilegiada.

No que diz respeito à tomada de consciência, o papel da professora é muito importante e consiste em ser mediadora, pois “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 22). Acredito que se a pedagogia da liberdade, fundamentada no ensino pela conscientização do educando, for a essência de nossa prática, reduziremos os problemas de comportamento das alunas, de falta de estímulo para a realização das atividades propostas em sala, pois elas entenderão que a educação consiste em um direito e não uma obrigação. Teremos, então, de fato, um ambiente de produção de conhecimento e formação cidadã em nossas escolas.

Rejeitado no Brasil, o método de Freire foi utilizado no Chile e, em dois anos, atraiu a atenção internacional. O Chile recebeu da UNESCO uma distinção como uma das cinco nações que melhor superara o problema do analfabetismo. O sucesso das ideias de Freire (1979) aplicadas na educação já foi comprovado, o que nos mostra que a pedagogia freiriana, no que diz respeito à associação do trabalho pedagógico com a formação de sujeitos críticos, não deve ser rejeitada pelas educadoras, pois: “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (FREIRE, 1979, p. 27).

Freire (1979) considera também que o processo de alfabetização política, se entendido como política da libertação, será em si mesmo um processo de conscientização porque constitui um esforço de humanização. O educador destaca ainda a ideia de que a educação só é um instrumento válido se estabelecer uma relação didática com o contexto da sociedade na qual o homem está inserido. Para ser válida, toda a educação deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e precedida também da análise do meio de vida do homem a quem se pretende ajudar a tomar consciência de sua realidade social.

Quando o homem toma consciência de sua condição social, pode, então, comprometido, interferir em sua realidade social e política para mudá-la. Se o que se pretende é formar cidadãos conscientes e preparadas para transformar as sociedades em espaços mais humanos, é importante preparar a pessoa, por meio de uma educação autêntica, ou seja, aquela que liberta e não subjuga. Para tanto, é necessária uma revisão de sistemas tradicionais de educação, programas e métodos. Não se deve pensar a educação como o ato de encher as alunas de conteúdos, em sua maioria, alheios à realidade e separados da totalidade que a gerou.

Diante de tal realidade, como educadora, percebi que preciso dar sentido aos conteúdos selecionados na matriz curricular para abordá-los em sala, relacionando-os ao contexto social das estudantes, caso contrário, não é possível produzir conhecimento. Com a leitura do livro “Conscientização” (FREIRE, 1979), pude compreender também que não se pode negar o conhecimento dos educandos, como se a professora fosse a detentora do conhecimento, o que reforça uma ideologia da opressão. O ideal é que se tenha nos espaços de educação uma profissional comprometida com um pensamento crítico e com a formação autêntica das alunas, considerando a si própria e a elas como seres em constante aprendizagem.

Há uma necessidade, ainda hoje, desse modo de ensino que gere um processo de mudança e que possibilite a tomada de consciência, rompendo com a tradição de a professora falar de conteúdos programáticos distantes da realidade das alunas. Há necessidade de educadoras que estimulem a ação e a reflexão sobre a realidade por meio do diálogo. A necessidade de considerar o conhecimento de mundo das alunas foi evidenciada por Freire (1979) e é também colocada por Kleiman (2005), ao falar de letramento no livro “Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”.

Kleiman (2005) postula que um evento de letramento leva em consideração os diversos saberes dos sujeitos envolvidos, seus objetivos e o contexto situado. Por isso, as práticas de letramento são práticas situadas, porque consideram as pessoas em seu contexto de vivência, seu contato com a língua escrita e suas necessidades para tornarem-se eficientes em matéria de uso da língua escrita, ao contrário de muitas práticas escolares que ignoram o sujeito, sua história e seu meio de convívio social (KLEIMAN, 2005). A autora evidencia também que as situações que envolvem o contato com a língua escrita fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os seres em interação, em sua vivência em sociedade, enquanto na escola, em muitas situações, tem-se como referência um sujeito descontextualizado.

Ao ler essas considerações pude perceber que esse problema tem sido presente em minha prática e que para mudar essa realidade é necessário, no planejamento, contemplar textos que circulam nas diversas situações de uso da escrita. A inserção em sala de aula de gêneros textuais presentes no contexto das alunas é um critério importante a ser considerado nas práticas de letramento na escola. A adequação dos métodos de ensino às situações concretas de uso da língua escrita torna a aprendizagem muito mais coerente e proveitosa, uma vez que parte das experiências prévias das alunas (KLEIMAN, 2005).

Os estudos do letramento evidenciaram em minha prática pedagógica a necessidade de ampliação do universo textual, na medida em que compreendi a importância de incluir novos gêneros textuais que nem sempre foram contemplados no ambiente escolar, como textos comuns, sobre assuntos corriqueiros e de circulação na família ou no ambiente de trabalho. Textos escritos em ambientes diversos como em muros, camisetas, outdoors, entre outros.

Outra aprendizagem significativa se deu com a leitura do texto “Alfabetização e Letramento”, de Abreu (2000), que diz respeito à necessidade de o ensino ser pautado em práticas situadas, adotando a diversidade de textos (conjunto de textos de diferentes gêneros) que existe fora da escola como unidade de ensino funcional da língua, em vez de trabalhar com textos inventados para um objetivo pedagógico.

Fica evidente que, na escola, é preciso contemplar as diversidades socioculturais dos sujeitos para abordar conteúdos pedagógicos de forma contextualizada. Para isso, a atuação da professora como mediadora na construção de conhecimento das alunas é de fundamental importância. As estudantes constroem seus conhecimentos, mas, de acordo com Abreu (2000, p. 42):

[...] essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Como a construção do conhecimento não se dá sozinha, planejar, organizar e dirigir situações de aprendizagem que favoreçam a ação da aprendiz são tarefas da professora.

Outra leitura realizada foi a introdução e o primeiro capítulo do livro “A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis”, de Franchi (1993). Percebi que os problemas que a autora encontrou em sala de aula continuam presentes na escola de hoje. Um dos problemas que temos é a falta de envolvimento das mães e dos pais. A autora relata que as famílias das alunas demonstravam desagrado com o sistema de ensino. Hoje, o que vivencio na escola é a ausência quase total da família, o que me faz pensar que tem existido uma delegação de responsabilidade à escola na medida em que a família se isenta de sua responsabilidade no processo de educação e formação de caráter.

Quanto às alunas, Franchi (1993, p. 12) afirma que:

Os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedade; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade cotidiana, de uma prática real.

A descrição que a autora fez da situação dessas alunas é semelhante à situação das minhas alunas. Reconheço que em muitas situações tenho levado conteúdos descontextualizados e sem utilidade. Entendo, assim, o grande avanço que cada leitura proposta na disciplina do Mestrado me proporcionou no sentido de repensar a minha prática, identificar muitos erros cometidos e procurar corrigi-los.

Em relação às professoras, Franchi (1993) coloca que elas também percebiam que o rendimento esperado não acontecia, e ainda piorava a cada ano, o que lhes causava preocupações. Elas atribuíam o fracasso escolar aos programas, às alunas e aos próprios colegas, mas, na verdade, nas práticas pedagógicas de seu cotidiano, imprimiam valores negativos às estudantes, tanto por sua formação deficiente, quanto pelas exigências do contexto em que a escola estava inserida.

A autora acentua que a transferência desses valores para as aprendizes é muito prejudicial, pois ocasiona um freio na criatividade e um apagamento da imaginação. Uma minoria se beneficia quando na escola as coisas acontecem exatamente assim, pois, dessa forma, é possível preservar e desenvolver nossa sociedade industrial dividida em classes, em que as elites se perpetuam no poder (FRANCHI, 1993). Embora essa seja uma situação complexa, em que a ideologia dominante distorce a percepção da realidade, essa situação pode ser mudada. Para tanto, a autora afirma que é preciso trabalhar com as nossas alunas sem considerá-las como objetos.

Franchi (1993) relata que as alunas daquela turma tinham um comportamento difícil, mostravam-se agressivas, indiferentes, recusavam-se a responder ou questionar e ainda atiravam objetos nas colegas. Muitas das minhas alunas, além desse comportamento, também usam xingamentos e palavras de baixo calão. Ao vivenciar tais dificuldades com a turma, a pesquisadora entendeu que diante dela estava uma situação que não poderia ficar restrita à observação passiva, mas que deveria ser transformada.

Percebo que, assim como Franchi (1993) tentou superar as adversidades em sala de aula, as professoras hoje, inclusive eu, buscam superar as adversidades por meio da formação continuada, apesar dos baixos salários associados a uma carga horária excessiva que dificultam muito a qualidade do trabalho pedagógico, principalmente por falta de tempo para a elaboração de aulas que busquem, de fato, trazer resultados significativos nos processos de ensino e aprendizagem das alunas.

Concluo esta seção ressaltando que todas as leituras sugeridas nas disciplinas do PROFLETRAS contribuíram para que eu repensasse minha prática em sala de aula e pontuando que a formação continuada é tão necessária que deveria ser garantida para todas as professoras, de todas as áreas do conhecimento.

2 A ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO ISAAC MARAMBAIA

A Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia (EMDIM) fica localizada no Barro Branco, em Imbassahy, Mata de São João. O bairro fica afastado do ponto turístico de Imbassahy – a praia, que por sua beleza atrai muitos turistas. Por ser de difícil acesso, o bairro tem sido esquecido pelas autoridades políticas quanto às necessidades básicas da população que lá reside ou trabalha.

O transporte público não entra na comunidade. Há apenas uma van que entra em um horário pela manhã e outro no fim da tarde, restando para os moradores as opções de utilizar mototáxi ou, na maioria das vezes, fazer a pé o trajeto do bairro até o ponto de ônibus, que fica localizado na pista principal. A pavimentação asfáltica demorou a chegar. Somente no ano de 2016 a estrada principal recebeu calçamento – antes, além de ser muito estreita e rodeada de árvores, era formada por um barro vermelho e escorregadio.

A escola do bairro é pequena, tem apenas quatro turmas de Ensino Fundamental II, uma turma de cada série, e seis turmas do Fundamental I. Como a instituição ainda não tem um Projeto Político Pedagógico, as informações trazidas neste capítulo correspondem a contribuições das duas funcionárias mais antigas da Escola: Dona Maria José dos Santos Bonfim, conhecida como Mariazinha, e a professora Mércia Laudano, professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Segundo Mariazinha, moradora do Barro Branco há 40 anos, a escola foi construída há 16 anos. Desde a inauguração, ela é funcionária da unidade escolar. A funcionária relata que, quando se mudou para o bairro, não havia colégio próximo, então as moradoras eram obrigadas a ir a pé (cerca de quarenta minutos de caminhada) para levar os filhos à escola que fica em Imbassahy. Quando a prefeitura decidiu construir uma escola, fez um prédio com apenas três salas. Com o aumento do número de moradoras e, conseqüentemente, do número de alunas, foi necessário construir o prédio atual, com seis salas.

Ao construírem a primeira escola, decidiram homenagear a primeira professora da região, colocando o nome dela na escola, que passou a se chamar Escola Municipal Carmelita Carvalho Laudano. Essa professora, até o início deste projeto, vivia em Imbassahy, vindo a falecer recentemente. Quando construíram o prédio atual, tomaram conhecimento da lei que proíbe colocar nome de pessoas

vivas em instituições públicas⁵, por esse motivo, a escola passou a se chamar Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia.

A maioria das moradoras do Barro Branco é de baixa renda, grande parte trabalha nos hotéis de Imbassahy e em regiões próximas. As alunas da escola, bem como outras adolescentes do bairro têm a alegria de participar do projeto NEOJIBA⁶, presente no bairro há cerca de três anos. A religiosidade é muito forte no Barro Branco. Estão presentes a religião católica, religiões de matriz africana e, também, algumas igrejas protestantes de diferentes denominações. Mesmo assim, o tráfico de drogas tem causado problemas no bairro, incluindo suspensão de aulas por haver conflitos entre facções rivais.

Muitas das moradoras do bairro, pela falta de transporte, estudam apenas até concluir o Ensino Médio. Para cursar o Ensino Médio, a prefeitura fornece o transporte até a escola Estadual do Açuzinho, em Praia do Forte, mas para se deslocar até as faculdades, ainda que tenham condições financeiras para arcar com os custos, as moradoras só poderiam estudar durante o dia, já que o transporte público funciona apenas até as oito e meia da noite.

Para mudar a realidade dessa comunidade, será necessário investimento público no setor de transporte, além da criação de políticas públicas que viabilizem o acesso de alunas de baixa renda ao Ensino Superior. Outros municípios vizinhos a Mata de São João já atentaram-se para essa necessidade e investem em transporte universitário e bolsa de estudos para estudantes de baixa renda. Como exemplo, há o Município de Camaçari, que concedia bolsa de estudo e transporte, e atualmente mantém apenas o transporte universitário.

As turmas da EMDIM costumam ser formadas por poucas alunas, uma vez que a escola é de difícil acesso e está localizada em uma comunidade pequena. O oitavo ano foi a turma escolhida para participar desta proposta didática, ele é composto por quatorze alunas, em sua maioria meninas. Apesar de a maioria estar na faixa etária entre treze e quatorze anos, há, na turma, quem já trabalhe para ajudar nas despesas de casa – por vezes, as mães são as principais responsáveis pelo sustento e pela educação das filhas.

⁵ Lei 6.454, de 1977.

⁶ NEOJIBA significa Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. Trata-se de um programa do Governo do Estado da Bahia cujo objetivo consiste em proporcionar integração social por meio da prática coletiva e de excelência da música.

Infelizmente, esse é o cenário de grande parte das famílias no Barro Branco. Ainda é uma atitude comum dos homens, ao fim de um relacionamento, não se responsabilizar pela educação e pelo sustento das crianças, deixando toda responsabilidade para as mães. Essa realidade, por si só, justifica a necessidade de cada aula que aborde o problema do machismo, bem como cada texto publicado e cada grupo de pesquisa voltados ao enfrentamento deste problema: a manutenção da desigualdade de gênero.

3 ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO, GÊNERO E ENSINO

Nesta seção, apresento o aporte teórico que serviu de base para a elaboração e a construção deste trabalho. Início falando dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), apresentando o conceito de ideologia e também uma discussão sobre gênero⁷. Por fim, trago considerações sobre feminismos por serem movimentos de tamanha importância para as conquistas de direitos das mulheres.

Seguindo a proposta dos ECD, formulei este trabalho didático objetivando contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica das alunas, por meio de uma abordagem pedagógica que as encorajem a repensar significados a partir da leitura e da reflexão de situações concretas nas quais se deparam com a ideologia de desigualdade de gênero, de modo a questionar as relações de poder, as representações presentes nos discursos e as implicações que isso pode trazer à vida dos cidadãos ou da sociedade em geral.

Neste trabalho, a ideologia está sendo entendida tal como postulou Van Dijk (2017, p. 48) ao pontuar que se trata de uma forma de cognição social:

[...] uma ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais, como os preconceitos sociais.

Portanto, ao selecionar os textos para as aulas de leitura, foram levantadas questões nas quais se verifica a crença de superioridade do sexo masculino frente ao feminino, associada à desvalorização e à estereotipação da imagem da mulher em decorrência da ideologia machista. Ao analisar os textos a serem estudados nas aulas, ficou evidente, para mim, a necessidade de dedicar momentos para a reflexão sobre os sistemas de representação que diferentes grupos sociais desenvolvem para dar sentido, definir e simbolizar, pois:

Neste contexto, insere-se a problemática da constituição das identidades de gênero na sociedade brasileira, uma das mais importantes variáveis explicativas do contexto social contemporâneo. Desta maneira, é possível pensar em masculinidades e feminilidades como construções sociais de sujeitos históricos com identidades

⁷ Nesse caso, gênero se refere a relações sociais entre homens e mulheres, não a gêneros textuais.

flexíveis e plurais, em constante movimento, podendo reproduzir permanências que reafirmem seculares relações de poder, mas também, tendo a chance de promover mudanças no sentido da conquista de uma relação simétrica entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres (SANTOS, 2009, p. 8).

Entende-se que questões de gênero não se resumem a discutir machismo e feminismo, como se fosse verdadeira a hipótese de existência de apenas duas categorizações – feminino e masculino –, ignorando outras diversidades, como o transgênero. Esta proposta didática, no entanto, contemplou apenas questões ideológicas que perpassam a representação estereotipada das mulheres bem como a desigualdade entre os gêneros em discursos expostos em diversos textos.

Essa ideologia tem sido materializada nos textos por meio de escolhas de itens lexicais, exposição de ideias, criação de imagens mentais, estereótipos, entre outros. As escolhas são influenciadas por estruturas de dominação, como evidencia Van Dijk (2017, p. 13):

[...] o abuso de poder só poderá se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha, tal como chamar uma mesma pessoa de “terrorista” ou de “lutador pela liberdade”, dependendo da posição e da ideologia do falante. [...] há casos nos quais as estruturas de dominação influenciam não só as opções ou variações do uso linguístico ou do discurso, mas também os sistemas semióticos ou discursivos como um todo, os gêneros e outras práticas sociais.

Nesse sentido, busquei promover, em sala de aula, a reflexão sobre textos de cunho machista para que minhas alunas entendam que as estruturas de dominação influenciam as variações do uso linguístico nas práticas sociais. Para tanto, os ECD foram imprescindíveis já que, por meio deles podemos “aprender a ser mais conscientes acerca dos propósitos das elites discursivas e de como os discursos públicos podem informar incorretamente, manipular ou, por outro lado, os danificar” (VAN DIJK, 2017, p. 34).

3.1 DISCURSO E REPRODUÇÃO DE ABUSO DO PODER

Segundo Van Dijk (2017, p. 17), “o poder social corresponde ao controle de um grupo sobre as ações de outro grupo” e torna-se abuso de poder quando esse

controle vai de encontro aos interesses do grupo que se quer dominar. O autor define abuso de poder como:

[...] uso ilegítimo do poder. [...] O abuso de poder, então, significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas (VAN DIJK, 2017, p. 29).

Muitas mulheres vivenciam o abuso de poder cometido por seus companheiros, que insistem em violar seus direitos sociais e civis. Tal abuso pode acontecer também por meio do discurso. O discurso corresponde a “um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua em particular” (VAN DIJK, 2017, p. 135); está relacionado ao poder, uma vez que não somos livres para falar ou escrever o que queremos, quando, onde, para quem e sobre o que queremos, pois somos parcial ou totalmente controlados por quem ocupa os lugares de poder social, como exemplo temos o Estado, a polícia, a mídia, entre outros.

O controle do discurso vai muito além do controle do discurso como prática social, ele se estende à influência no pensamento das pessoas, nas ações, nas ideologias e nas opiniões:

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, uma intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso. E uma vez que ações de pessoas são controladas por suas mentes (conhecimento, atitudes, ideologias, normas, valores), o controle da mente também significa controle indireto da ação. Essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder (VAN DIJK, 2017, p. 18).

Sendo assim, promover reflexão nas aulas de Língua Portuguesa sobre os discursos hegemônicos pautados no sexismo pode trazer benefícios que vão além da formação de leitoras, podendo acontecer mudanças em atitudes, conhecimentos, normas e valores das estudantes.

Em acordo com Van Dijk (2017, p. 18), ao ressaltar que “se o discurso controla mentes, e mentes controlam ações, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar”. Portanto, é importante que nós, professoras de Língua Portuguesa, venhamos proporcionar às estudantes atividades de leitura que trabalhem habilidades de reflexão e posicionamento diante do que está sendo dito no texto, além de possíveis intencionalidades em omitir o que tenha sido omitido. Para tanto, o trabalho com a leitura pode e deve se estender às intencionalidades discursivas inferidas a partir do contexto de produção dos textos, às ideologias propagadas, bem como à reflexão sobre a quais grupos privilegiados tal discurso interessa e em que os favorece.

Uma reflexão necessária se faz no sentido de definir quais grupos sociais podem ser considerados privilegiados por exercerem controle sobre outros grupos. Segundo Van Dijk (2017), os que exercem poder e influência na sociedade geralmente são os que tiveram acesso ao capital ou à terra e/ou a recursos simbólicos – conhecimento, fama, educação ou força física. No caso do abuso de poder concretizado por meio do machismo, é possível perceber que, nas sociedades ocidentais, determinados homens, por um longo período na história, tiveram acesso privilegiado ao capital. Os homens brancos eram os únicos que poderiam exercer trabalhos que gerassem renda, tinham também exclusividade em espaços de poder como o meio político (em que atualmente ainda constituem a maioria).

Diante de tal realidade, é importante que se faça em sala de aula um trabalho com a leitura voltado para a análise crítica das ideias propagadas nos textos de grande circulação “porque os alunos podem aprender a ser mais conscientes acerca dos propósitos das elites discursivas e de como os discursos públicos podem informar incorretamente, manipular ou, por outro lado, os danificar” (VAN DIJK, 2017, p. 34-35). Como o objetivo deste trabalho consiste em desenvolver o senso crítico das alunas para que, por meio da leitura percebam o quanto ainda há uma determinação de estereótipos negativos nos discursos hegemônicos ao estabelecerem lugares sociais para as mulheres que correspondem à subalternidade e inferioridade em relação ao sexo oposto, foi importante me ancorar nos ECD para discutir como as elites simbólicas que têm acesso privilegiado aos discursos públicos abusam desse poder para reproduzir discursos machistas.

3.2 GÊNERO

Para a realização deste trabalho foi necessário refletir sobre as considerações de algumas estudiosas das questões de gênero e dos feminismos. Assim, trago as considerações de Joan Scott (1995), Saffioti, (2015), Louro (2010), Funck (1999), Rocha-Coutinho (1994), entre outras.

No texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, Joan Scott (1995, p.2) destaca que o uso da palavra **gênero** pelas feministas se deu para significar “uma maneira de referir-se à organização social das relações entre os sexos”. Tal significado é importante por marcar uma nova compreensão em que o determinismo biológico perde lugar para os aspectos relacional e social. Isso implica em considerar que os papéis desempenhados por mulheres e homens, bem como suas identidades subjetivas são construções sociais (SCOTT, 1995).

Para a autora, gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Ao compreender o gênero como construção social, objetiva-se questionar e até mesmo por de lado o determinismo biológico para:

[...] recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2010, p. 22).

No entanto, não se deve negar que o gênero se realiza em corpos sexuais, portanto, não se nega a biologia, mas é reconhecido e posto que é a forma como as características sexuais são (des)valorizadas e/ou representadas que se constitui como construção social, cultural, histórica e política. “Não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2010, p.22).

Gênero é também apontado por Saffioti (2015, p. 47) como “construção social do masculino e do feminino”. A autora destaca que o conceito de gênero não se

restringe a uma categoria de análise, como muitos podem pensar, pois trata-se também de uma categoria histórica e, enquanto tal:

[...] pode ser percebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretações de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992,1997b; Saffioti e Almeida, 1995) etc. (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Para Susana Funck (1999), a crítica feminista inglesa proporcionou maior visibilidade à importância da categoria de gênero ao estabelecer a relação entre gênero e classe social como categorias de análise. Esta foi uma fase da crítica feminista em que a análise da construção do gênero e da sexualidade dentro do discurso literário foi enfatizada. Desde então, tem havido um crescente interesse em analisar o modo pelo qual “a atividade literária (tanto de percepção quanto de produção) está marcada por diferenças de gênero” (FUNCK, 1999, p. 19).

Historicamente, a relação feminino *versus* masculino é marcada por opressão e exploração da mulher pelo homem devido ao sistema gênero-sexo produzido culturalmente e marcado por uma diferença hierarquizada em função da distribuição desigual do poder. Entender o gênero como uma construção cultural é concordar com Ana Luíza Andrade (1996, p. 45-46) ao dizer que “A ótica masculinista seria, pois, ideológica no sentido em que predomina culturalmente, sendo tomada como universalista, ou seja, o gênero da espécie”.

Atentando para esses aspectos, a Antropologia, seguindo a Linguística, passou a usar o termo gênero, ou sistema gênero-sexo como uma constituição simbólica, histórica e social. Esse sistema, enquanto constituição simbólica, é um modo essencial pelo qual as realidades sociais são organizadas, se dividem e são vivenciadas simbolicamente, admitindo a interpretação das diferenças entre os sexos. É por esse prisma que “se observa uma identidade ‘incorporada’, modo de ser no e de vivenciar o corpo” (CAMPOS, 1992, p. 112).

Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994), em seu livro “Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares”, também afirma que o gênero se transformou numa categoria de análise extremamente importante assim como as

categorias raça/etnia e classe social. Ela destaca que não apenas a família pode ser analisada de uma nova perspectiva, mas também outras instituições sociais, políticas e econômicas que, assim como a família, são influenciadas direta ou indiretamente por estereótipos criados e difundidos socialmente acerca dos papéis masculinos e femininos.

A autora destaca também que os estudos de gênero têm contribuído bastante para uma mudança do pensamento convencional a respeito dos papéis femininos e masculinos. Esses estudos têm proporcionado mudanças nas sociedades pautadas na divisão sexual do trabalho, que demarcava o lugar da mulher no espaço privado do lar:

Os estudos de gênero, ao questionarem a visão convencional dos atributos masculinos e femininos, segundo a qual a sociedade era caracterizada por uma divisão sexual do trabalho --- que situava o homem no espaço público e confinava a mulher no espaço privado do lar ---, levaram à visão de que esses atributos e esta divisão não são resultados de forças naturais, mas, antes, são parte de todo um complexo de fenômeno cultural e historicamente determinados (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 16).

Entender a questão do gênero como uma categoria útil para análise histórica das sociedades não é interessante se marcarmos somente as diferenças, mas tornar-se relevante considerar essas diferenças hierarquizadas em vista do poder. É importante não trazer uma visão reducionista, pautada apenas na evidente universalidade da opressão sofrida pelas mulheres, para não transformá-las em vítimas indefesas:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2010, p. 33).

Essa visão reducionista, segundo Rocha-Coutinho (1994), tem marcado vários trabalhos de pesquisadores que se propõem a fazer um estudo mais sério sobre a relação de gênero. Isso porque, a questão das relações sociais de gênero

não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista. Além disso, qualquer estudo sobre a mulher pode esbarrar numa série de questionamentos a serem analisados, como o fato de muitas mulheres “estarem sempre entre os trabalhadores mais explorados, outras encontrarem-se não apenas entre os opressores, como também se identificarem com eles” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 18).

Para que haja mudanças na organização das relações sociais é preciso que aconteçam mudanças nas representações de poder. Pontuo que o trabalho de leitura, observação e questionamentos realizados durante as aulas de Língua Portuguesa foi uma ação importante no sentido de promover mudanças “pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir” (LOURO, 2010, p. 122). A sala de aula foi e continuará sendo o meu campo de ação. Com este trabalho, pretendi promover a observação e o questionamento quanto ao tratamento desigual dado às mulheres por sua condição de ser mulher, lembrando que:

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência (SAFFIOTI, 2015, p. 75).

Em concordância com essa colocação de Saffioti (2015) quanto à construção cultural das desigualdades entre os sexos, Louro (2010) pontua a importância de atentarmos para as formas de produção e reprodução dessa injustiça, por meio da observação e do questionamento, para desestabilização e subversão do sexismo, o que implica observar:

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento – tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas - e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução (LOURO, 2010, p. 18)

Portanto, é importante que o exercício da observação e do questionamento esteja presente em sala de aula desde o Ensino Fundamental, para que as estudantes sejam incentivadas a refletir sobre a organização das relações sociais pautadas na violência de gênero.

3.3 FEMINISMOS

Zahidé Lupinacci Muzart (2003), em seu artigo “Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar”, aponta como primeiras feministas as americanas do século XVII, as revolucionárias de 1789, entre outras. Para a autora, na verdade, não é muito significativo colocar data e personagem para marcar um início para o feminismo, que, segundo ela, sempre existiu de maneiras diversas e sempre proporcionou sentidos diferentes a depender da cultura e da sociedade que se estude – todas as vezes que mulheres, sozinhas ou em grupos, mostraram descontentamento com o sistema patriarcal e lutaram por uma situação de vida diferente em sociedade, aí houve uma prática feminista.

Sendo assim, a evidência da universalidade da opressão masculina sobre as mulheres não deve ser motivo para considerá-las como vítimas indefesas, pois elas, segundo Rocha-Coutinho (1994), sempre criaram estratégias para “subsistir e resistir” ao poder legitimado exercido pelo homem.

No âmbito do pós-modernismo, o feminismo é caracterizado por promover uma desconstrução de ideias enraizadas e difundidas na sociedade, além de “problematizar a questão das relações de gênero como uma categoria de abrangência de um conjunto de relações sociais” (CAMPOS, 1992, p. 123), não vendo apenas a mulher como prisioneira do gênero, mas admitindo que homens e mulheres, mesmo que de forma diferente, são prisioneiros do gênero, de modo inter-relacionado. É certo que não existe um pensamento único no(s) movimento(s) feminista(s). Segundo Muzart (2003), o feminismo francês (ou feminismos franceses) e o anglo-americano têm certas semelhanças e, também, muitas divergências.

O feminismo radical francês, por exemplo, é o feminismo que associa a liberdade da mulher a uma transformação social profunda, enquanto o socialista tem por objetivo a revolução, à qual é conferido um papel imprescindível para a libertação da mulher. Já o feminismo anglo-americano se volta ao resgate de escritoras excluídas do cânone no passado, se empenhando em construir uma

história das mulheres “pelo preenchimento dos silêncios culturais e das casas vazias do discurso” (CAMPOS, 1992, p. 119).

No Brasil, o feminismo é um movimento cujas principais tendências situam-se em dois períodos: fim do século XIX até 1932 – marcado por duas tendências, a do feminismo “bem-comportado” e a do feminismo “malcomportado” – e o feminismo pós-1968 (OTTO, 2004). O feminismo chamado de “bem-comportado” caracterizou-se por seu caráter conservador, pois não questionava a opressão da mulher e não manifestava desejo de mudanças das relações de gênero. A inclusão das mulheres na cidadania era vista apenas como um complemento da sociedade (OTTO, 2004).

A segunda tendência, denominada de feminismo “malcomportado”, reunia mulheres intelectuais, anarquistas e líderes operárias, as quais defendiam o direito político, bem como o direito à educação. Entendiam a existência da dominação masculina além de abordarem outros temas polêmicos para a época, por exemplo a sexualidade e o divórcio. Uma terceira vertente do feminismo é chamada de “o menos comportado” dos feminismos, manifestado especificamente no movimento anarquista e no Partido Comunista.

Mesmo com o golpe de 1937, segundo Otto (2004), as mulheres tiveram participações importantes no mundo público, por exemplo com o movimento contra a alta do custo de vida no início da década de 1950. Nos anos de 1972 e 1975, no Brasil, ocorreram eventos importantes ligados ao movimento feminista: reuniões de grupos de mulheres, tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher em 1972 e o evento intitulado “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, em comemoração ao Ano Internacional da Mulher em 1975, sendo esse o ano da Organização do Movimento Feminista pela Anistia (OTTO, 2004).

Na década de 1980, período da redemocratização, surgiram grupos feministas temáticos, o feminismo acadêmico ancorado por pesquisas realizadas em grandes universidades do país e, ainda, Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher. Outro marco importante do período foi a criação das delegacias especializadas, o que se constituiu um avanço, pois “a mulher passou a ser considerada como vítima de violência” (OTTO, 2004, p. 240).

A década de 1990 foi marcada pelo surgimento de profissionalização do movimento por meio do aparecimento de grande número de organizações não governamentais (ONGs). Além disso, houve diversas manifestações de mulheres em

movimentos populares, sindicatos e partidos políticos, trazendo as questões dos direitos das mulheres para o foco. Desse modo, percebemos que as mulheres, por meio dos movimentos feministas, sempre se dispuseram ao enfrentamento e à resistência às desigualdades de gênero diante do estereótipo de submissão e docilidade que lhes fora conferido.

Os feminismos, com suas semelhanças e diferenças, têm proporcionado mudanças na tradição ocidental ao questionar a transformação das diferenças entre os sexos em diferenças hierarquizadas em decorrência da forma histórica do patriarcado, mostrando que essa hierarquia em vista do poder não é condição necessária das sociedades e é passível de transformação. Logo, a crítica feminista abriu caminhos para que se compreenda de uma forma diferente a ligação entre duas formas de rebaixamento a que a mulher esteve sujeita durante muito tempo: o social – em torno da cultura – e o literário, no qual a linguagem exerce papel imprescindível. Contribuiu também para a “desuniversalização do ponto de vista masculino em literatura”, trazendo para o foco obras de escritoras e mostrando sua importância (CAMPOS, 1992, p. 116).

Importantes transformações políticas, econômicas e sociais têm ocorrido em relação ao papel social da mulher, embora, segundo Rocha-Coutinho (1994, p. 13), não seja possível superestimar os resultados dessas mudanças, nem acreditar que as desigualdades entre homens e mulheres tenham sido superadas, pois “A verdade é, de fato, bem mais complexa, e muito trabalho nos âmbitos teórico e prático necessita ser levado adiante”. Muitas dessas mudanças no papel social da mulher podem ser associadas às pressões exercidas pelos movimentos feministas e pelos resultados de pesquisas acadêmicas que vêm desestabilizando concepções, mitos e estereótipos acerca da mulher. Muitos desses mitos e estereótipos podem ser visualizados na linguagem, por meio de discursos recorrentes em romances, novelas, músicas, entre outras produções culturais.

É importante que desde cedo as alunas aprendam a incorporar o exercício da observação e do questionamento quanto às estruturas que corroboram as desigualdades de direitos entre os seres por diferenças sexuais. Para tanto, não é necessário trazer a complexidade da teoria para as séries iniciais, basta trazer exemplos de situações do dia a dia:

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos da atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2010, p. 63).

Por isso, as aulas desta proposta didática foram planejadas com o intuito de dedicarmos tempo à leitura, não apenas da superfície textual, mas também uma leitura de mundo, buscando perceber valores e estereótipos nas representações femininas que têm contribuído para a permanência da desigualdade entre os sexos. Vale ressaltar que as diferenças biológicas não implicam em comportamentos que formam homens e mulheres. São os elementos culturais, sociais, políticos e econômicos que “influenciam o comportamento social e criam padrões específicos de relações entre homens e mulheres” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 14).

4 LEITURA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

A concepção de leitura adotada neste trabalho corresponde à leitura como processo de interação, tendo em vista que o sentido do texto não está apenas na materialidade linguística, nem apenas no leitor, ele se constrói a partir da interação do leitor com o texto ao ativar seus conhecimentos linguísticos, culturais e enciclopédicos. Segundo Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Portanto, para compreender, é necessário atribuir sentido para o texto:

[...] [a interação] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina um texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo. [...] Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo (SOLE, 1998, p. 22).

Portanto, nós, professoras, precisamos levar em conta os objetivos sempre que nos propomos a ensinar leitura, pois como as alunas podem examinar e buscar interação com um texto sem que tenha sido colocado um objetivo? Logo, para encontrar sentido na leitura, a leitora:

[...] tem que saber o que deve fazer – deve conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação – sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda precisa (SOLE, 1998, p. 91).

De fato, temos nossa capacidade de processamento e de memória ativados, de modo significativo, quando nos é informado um objetivo para a realização de uma tarefa. Segundo Kleiman (2016), se nos é dado um objetivo para realizarmos uma leitura somos capazes de lembrar muito melhor as informações relacionadas com os objetivos pré-estabelecidos. Isso indica que somos seletivos, atentamos mais para o que é importante para um dado propósito. A autora destaca também que a forma do texto, o gênero textual, também determina, em certa medida, os objetivos de leitura,

pois não se lê da mesma forma gêneros como bula, poema, receita culinária, romance, notícia, entre outros tantos gêneros textuais (KLEIMAN, 2016).

Neste trabalho, o gênero textual está sendo compreendido como formas de comunicação que encontramos em nosso cotidiano; eles “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Portanto, procurei dar sentido aos conteúdos que foram trabalhados em sala, relacionando-os ao contexto social das alunas, ao contrário, não seria possível produzir conhecimento. Não se pode negar o conhecimento das educandas, pois a professora não é a detentora do conhecimento já que tanto a professora quanto as alunas estão em constante aprendizagem.

Ao abordar, na sala de aula, temática e conteúdos que fazem parte da realidade das alunas, tive como objetivo minimizar a potência de opressão e contribuir para a formação crítica, estimulando a ação e a reflexão sobre a realidade por meio do diálogo.

4.1 MODELOS ASCENDENTE, DESCENDENTE E INTERATIVO

Como já foi dito, neste trabalho a leitura foi considerada como processo de interação, portanto, adotamos uma perspectiva interativa que consiste, segundo Solé (1998), em integrar dois modelos de processamento da leitura, o modelo hierárquico ascendente e o modelo hierárquico descendente, resultando no modelo interativo.

De acordo com o modelo hierárquico ascendente, na interação com o texto, o leitor processa os elementos que compõem esse texto, começando pelas letras, seguindo com palavras, frases, sempre em processamento de forma sequenciada e hierárquica, cujo resultado global será a compreensão do texto por completo. Se a proposta de ensino da leitura for baseada apenas nesse modelo, as habilidades de decodificação serão priorizadas já que se considera que é por meio da decodificação que o leitor compreende o texto. Conceber o processo da leitura de tal forma é problemático, porque esse é um modelo centrado no texto e, por ser centrado apenas na materialidade linguística, não consegue explicar fenômenos como a inferência (SOLE, 1998).

No modelo hierárquico descendente, considera-se que o leitor não processa letra por letra, que ele usa seus conhecimentos prévios e, ainda, seus recursos cognitivos para fazer antecipações referentes ao conteúdo do texto e, no momento da leitura, atenta para verificar se as antecipações são confirmadas ou refutadas. Nesse modelo, como no anterior, o processo de leitura é considerado sequencial e hierárquico, no entanto, descendente. Isso significa que o texto é processado a partir de hipóteses e antecipações que são verificadas; entende-se, então, que esse modelo é centrado no leitor (SOLE, 1998).

Já o modelo interativo considera que, para a compreensão do texto, a articulação dos conhecimentos prévios do leitor tem importante significação, não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. O modelo interativo compreende que o leitor articula simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento textual para atribuir significados aos textos, da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fonêmico) através de um processo descendente (SOLE, 1998, p. 24).

Para trabalhar a leitura crítica com as alunas do oitavo ano, foi necessário considerar a leitura como um processo interativo no qual o leitor articula os conhecimentos de mundo e, também, os conhecimentos textuais a fim de compreender e emitir opinião diante do que está sendo dito no texto.

4.2 LEITURA CRÍTICA

Temos uma realidade angustiante de violência e desrespeito ao sexo feminino, historicamente marcada pela ideologia do patriarcado, que persiste em objetificar as mulheres, desvalorizando-as por meio de violência, tanto física quanto simbólica, ao inviabilizar sua ascensão aos espaços de poder e ao demarcar lugares sociais de inferioridade por meio de elementos culturais como músicas de cunho machista, piadas machistas, criação de personagens femininas caricaturadas de

sexo frágil e dependente do sexo oposto, entre outros. A partir dessa consciência, é preciso considerar que a escola é uma organização social em que a leitura é uma prática diária, sendo, então, necessário que seja um espaço de formação de leitores críticos para que questionem essas e outras formas de violência. Mas, se queremos formar cidadãos críticos, capazes de avaliar criticamente as ideologias que perpassam textos, músicas e certas situações vivenciadas no cotidiano em sociedade, temos que ensinar as nossas alunas a ler criticamente, e os ECD podem ser um aliado importante nesse processo.

Segundo Silva (2009, p. 24), “a leitura crítica encontra a principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade”, para tanto, ela deve ter espaço na escola. É mais comum trabalhar a leitura crítica de textos jornalísticos, ou os chamados textos argumentativos, mas convém lembrar que os produtos culturais como músicas e filmes são imbricados de ideologias que, muitas vezes, passam despercebidas para leitores menos experientes, como bem pontua Silva (2009, p. 30):

[...] ainda que, por exemplo, um editorial (de jornal, de revista etc.) seja um veículo mais propício à estruturação de argumentos e pontos de vista, há que se lembrar que visões de mundo e análise de realidade e/ou defesas de convicção podem ser encontradas numa diversidade de veículos ou tipos diferenciados de artefatos de linguagem.

Dessa forma, há necessidade de incentivar nossas alunas a fazerem leitura crítica, em que examinem criteriosamente o conteúdo que estão ouvindo ou lendo, sabendo que a competência de leitura crítica não virá naturalmente, ela precisa ser **ensinada, incentivada e dinamizada** pelas educadoras, isso desde as séries iniciais, para que sejam desenvolvidas posturas questionadoras das alunas. Para tanto, a professora precisa construir em sala de aula um ambiente de confiança propício à discussão e ao debate a fim de que as competências do leitor crítico possam ser praticadas pelas alunas (SILVA, 2009).

Não basta identificar uma informação no texto, é importante também questionar as ideologias, ou discursos naturalizados, que sustentam tais colocações e reconhecer os impactos sociais que elas podem reafirmar e propagar como verdades absolutas. É importante desenvolver no leitor crítico o desejo e a curiosidade de conhecer as circunstâncias sociais que possibilitaram a crença em

tais ideologias por parte de muitos que a propagam, tendo em vista o caráter interativo da leitura (KLEIMAN, 2016). Trabalhar a leitura crítica em sala de aula é tão importante que permite concluir que “tanto a construção do cidadão quanto o exercício da cidadania esclarecida dependem, em muito, do desenvolvimento e do domínio das competências críticas do leitor” (SILVA, 2009, p. 35).

É possível ensinar leitura crítica nas escolas, para tanto, devem ser escolhidos textos **verdadeiramente encontrados na vida em sociedade**, pois o importante é ter como meta o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de textos dentro da escola (SILVA, 2009). Muitas escolas brasileiras têm como objetivos educacionais a formação do cidadão, porém poucas são as que promovem ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes (SILVA, 2009).

Para verificar se de fato a formação do cidadão é objetivo da escola e se a formação de leitores críticos é considerada importante para a instituição escolar, foi necessário voltar o olhar para a matriz curricular proposta pela Secretaria de Educação do município onde trabalho, Mata de São João. Há um ano a Secretaria de Educação apresentou uma nova matriz curricular para as professoras de Língua Portuguesa. Na Figura 1, a matriz curricular proposta para o 8º ano do Ensino Fundamental, referente à primeira unidade do ano letivo:

Figura 1 – Primeira página da matriz curricular do 8º ano

CONTEÚDOS Unidade		COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
PRODUÇÃO DE LEITURA Tipologia predominante da unidade: Narração Gêneros: Crônica Romance <i>Propostas do livro didático ou propostas do professor.</i>		1- Reconhecer a estrutura de textos narrativos; fazer análise comparativa para identificar semelhanças e diferenças na estrutura de diferentes textos.	1- Desenvolver estratégias de leitura: fazer previsões sobre o que será dito a partir de elementos que compõem o texto narrativo. 2- Ler gêneros com a predominância do tipo textual narrativo com objetivo de formar um leitor crítico no exercício de sua cidadania. 3- Perceber diferenças entre as várias linguagens, inclusive a estética. 4- Identificar ideia central, secundária e complementar em textos literários e não literários. 5- Identificar conteúdo implícito; fazer levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade, espacialidade e inferir em um texto quais são as possíveis intencionalidades de seu produtor e quem é seu público-alvo.
Proposta para ORALIDADE: Propor atividades que contemplem a exposição oral dos alunos.			
CONTEÚDOS		HABILIDADES	
1- Morfossintaxe (revisão das classes de palavras) 2- Sujeito e predicado (revisão)		1- Retomar as classes gramaticais do ponto de vista semântico e/ou discursivo em situações textuais concretas;	

Fonte: Arquivo da professora.

Essa é a matriz curricular da primeira unidade. A indicação dos conteúdos das unidades seguintes não será apresentada porque o item que contempla a formação do leitor crítico se repete nas unidades seguintes (segunda, terceira e quarta), exatamente igual à da primeira unidade, como mostra o recorte da Figura 2:

Figura 2 – Parte da primeira página da matriz curricular do 8º ano

– 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
HABILIDADES	
xtos tiva e ntes	1- Desenvolver estratégias de leitura: fazer previsões sobre o que será dito a partir de elementos que compõem o texto narrativo. 2- Ler gêneros com a predominância do tipo textual narrativo com objetivo de formar um leitor crítico no exercício de sua cidadania. 3- Perceber diferenças entre as várias linguagens, inclusive a estética. 4- Identificar ideia central, secundária e suplementar em textos literários e não literários. 5- Identificar conteúdo implícito; fazer levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade, espacialidade e inferir em um texto quais são as possíveis intencionalidades de seu produtor e quem é seu público-alvo.

Fonte: Arquivo da professora.

A matriz curricular do oitavo ano indica às professoras o objetivo de formar leitores críticos. No entanto, apenas pontuar isso na matriz curricular não garante que o objetivo será alcançado já que, para tanto, uma série de precedentes são necessários, como investimento na formação docente, investimento em material didático diversificado, entre outros. Vale lembrar que tais investimentos são imprescindíveis já que:

Uma democracia, no fundo, assinala a possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções. Daí que, sem criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação para que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos (SILVA, 2009, p. 28-29).

A escola pode e deve ser esse espaço para a prática da criticidade e para a formação do **leitor-cidadão** (SILVA, 2009), assim teremos alunas motivadas a defender e/ou questionar pontos de vista sobre assuntos diversos.

4.3 ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO DE TEXTO

Tomar como base a perspectiva interativa e crítica para o ensino de leitura exige o reconhecimento de que as alunas precisam dominar as habilidades de decodificação e, ainda, aprender (isso implica que o professor deverá ensinar-lhes) a processar o texto e seus diferentes elementos, bem como aprender a usar estratégias que possibilitam a compreensão desse texto. Segundo Solé (1998), as estratégias que levam à compreensão consistem em: ativação dos conhecimentos prévios, estabelecimento de objetivos para a leitura, fazer previsões, estabelecer inferências, resumir e sintetizar. A autora define estratégias como “suspeitas inteligentes, embora arriscadas sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (SOLÉ, 1998, p. 69) e ressalta que:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Quanto às estratégias de compreensão leitora, essas correspondem, segundo Solé (1998), a procedimentos pautados em objetivos a serem alcançados, os quais devem ser ensinados. O planejamento deve ser elaborado cuidadosamente, e os resultados devem ser avaliados sempre, pois, se não se mostrarem satisfatórios, deve haver mudanças nas estratégias. Dizer que são passíveis de mudanças implica em reconhecer que as estratégias de leitura não podem ser consideradas como “receitas infalíveis”. É preciso sempre analisar se os problemas de leitura estão sendo sanados e entender que flexibilização é importante para que se encontrem soluções visando ao predomínio da construção do saber pelos educandos e o uso de procedimentos de tipo geral que possam ser aplicados em situações diversas de práticas de leitura (SOLÉ, 1998).

As estratégias de compreensão leitora podem ser agrupadas em estratégias incentivadas antes da leitura, estratégias para serem trabalhadas durante e outras após. É importante lembrar, como ressalta Solé (1998), que essa divisão de momentos de uso das estratégias não deve ser considerada como única possibilidade, pois muitas delas são passíveis de trocas e podem estar presentes antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura do texto, é importante aplicar as seguintes estratégias para ajudar na compreensão das alunas: motivá-las para a leitura, estabelecer objetivos para a leitura, mobilizar os conhecimentos prévios sobre o texto (pode ser feito a partir do título e do subtítulo), incentivar o estabelecimento de previsões sobre o texto e incentivar a formulação de perguntas sobre ele. Trabalhar essas estratégias antes da leitura é importante pois:

[...] tudo o que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de: suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos (SOLÉ, 1998, p. 114).

A ativação dos conhecimentos prévios é uma etapa importante tanto para as alunas quanto para nós, professoras, pois é nesse momento que podemos observar o quanto elas conhecem sobre o assunto e, então, ajustar as atividades planejadas para a necessidade de cada turma, a depender do quanto as alunas já conhecem sobre o assunto e dos objetivos a serem alcançados. Para mobilizar tais conhecimentos, é preciso dar explicação geral sobre o que será lido, apenas indicando a temática, sem a necessidade de explicar o conteúdo específico, a fim de que as alunas possam relacionar o assunto ao que já conhecem ou ouviram falar sobre.

Podemos incentivá-las a expor o que já sabem sobre o tema, tomando o devido cuidado para não desviar da temática. Para tanto, é necessário, após escutar as alunas exporem o que já sabem sobre o tema, sintetizar os aspectos mais importantes para o objetivo da leitura que será feita em seguida (SOLÉ, 1998)

Os objetivos de leitura contribuem para a formulação de hipóteses sobre o assunto do texto. A formulação de hipóteses é importante para a compreensão da leitura, já que prende a atenção da leitora no sentido de que ela vai testar se as hipóteses podem ser confirmadas. Dessa forma, a leitura tende a ser “uma verificação de hipóteses e assim se tornará uma atividade consciente, autocontrolada pela leitora, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 46-47).

Essa é uma etapa importante, já que durante todo o processo de leitura hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto são formuladas e verificadas constantemente. Ao fim da leitura, verifica-se a confirmação ou não das hipóteses levantadas inicialmente, sabendo que não há obrigatoriedade de confirmação. Essa informação tem de estar clara para a aluna – nem toda hipótese será confirmada e o objetivo da formulação de hipóteses não é esse, e sim que contribuir para um objetivo claro da atividade de leitura e para a compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

É importante atentarmos para o fato de que, apesar de o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses sobre o texto serem atividades consideradas individuais, é possível e necessário que a professora proponha atividades de leitura com clareza de objetivos, incentivando as alunas a fazerem previsões sobre o texto para o desenvolvimento e o aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura das educandas, a fim de que tenham controle consciente sobre o próprio conhecimento. Antes da leitura do texto, também é importante incentivar a formulação de perguntas sobre o texto, pois assim é possível direcionar a própria leitura e aprender a elaborar objetivos próprios para a leitura.

As próximas atividades importantes a serem ensinadas às alunas correspondem a procedimentos posteriores à leitura: identificar a ideia principal do texto, elaborar resumo e formular perguntas e respostas. Cada estratégia deve ser utilizada (ou não) a depender do objetivo da leitura:

O que se propõe para ensinar é partir de onde está o aluno, garantir que a tarefa de aprendizagem constitua um desafio ao seu alcance, intervir de forma tal que se possa proporcionar a ajuda necessária e constatar que, progressivamente, ele pode usar com competência as estratégias ensinadas de forma autônoma (SOLÉ, 1998, p. 164).

Para ensinar a partir do que o aluno já sabe, é necessário fazer atividades diagnósticas para, então, elaborar as atividades partindo da necessidade real da turma.

4.4 LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL

Em nosso dia a dia estamos constantemente em contato com textos construídos não apenas por palavras, mas também imagens, gráficos, cores e sons, exigindo, portanto, habilidades e competências tanto discursivas quanto textuais

para relacionar esses recursos e promover compreensão. A compreensão só é possível se considerarmos a interação entre os diferentes recursos, tais como: ilustrações, gráficos, uso e distribuição das cores, tamanho das letras e, ainda, os fatores extratextuais de dimensões política, cultural e social, ou seja, é necessário compreender que **o processo de leitura é multimodal** (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015).

Leitura multimodal é “estabelecer relações entre todas e cada uma das modalidades semióticas presentes no texto e seu papel no processo de construção de sentido” (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 34). Todos os dias nossas alunas estão em contato com textos multimodais que requerem habilidades específicas para a construção de sentidos. Por isso, tive o cuidado de incluir textos que exigem tais habilidades (propagandas de cerveja, jornal televisivo etc.) na proposta didática, porque a prática de interpretar textos multimodais deve estar incluída nos objetivos pedagógicos da escola, lembrando que a linguagem verbal e a visual interagem no processo de construção de sentidos de um texto.

O objetivo de incluir os textos citados na proposta didática foi ativar a competência de produção de sentidos para textos multimodais pela associação entre escrita, imagens e sons por meio de interação absoluta para a construção de sentidos:

Ler não é mais apenas a decodificação e interpretação única e exclusiva do código escrito. A partir da crescente preocupação com o visual e outras formas de linguagem presentes na comunicação, ler passa também pelo desenvolvimento das habilidades e competências de lidar com os sentidos produzidos pela multimodalidade, conferindo às práticas sociais mais diversas novas configurações semióticas (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 56).

Nesse sentido, Kleiman (2005) pontua que as diversas linguagens contribuem, de fato, para a atribuição de sentido em um texto, não apenas a linguagem verbal. Portanto, é necessário ensinar as alunas a interpretar a linguagem imagética, para que aprendam a ler nas entrelinhas de algumas imagens usadas com intuito de vender produtos ou manipular o cidadão, instigando-o a tomar decisões que contribuem para manter as elites políticas no poder, banalizar e reproduzir preconceitos e violências (KLEIMAN, 2005).

Já que para ler é preciso desenvolver habilidades e competências para lidar com os sentidos produzidos pela multimodalidade, é preciso proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula para a formação de leitores competentes.

5 METODOLOGIA

Neste trabalho, optei pela aplicação do que denominei como proposta didática, tendo em vista que o objetivo é o trabalho com a leitura norteadada por uma temática, qual seja, a representação da mulher em discursos variados. Dessa forma, a sequência didática, tal como apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não atenderia a nossos propósitos por focar em apenas um gênero textual específico e não em levar uma temática a partir de diversos gêneros textuais para a sala de aula como fiz.

Em minha concepção, que tenta articular os pressupostos dos ECD (VAN DIJK, 2017) ao ensino de leitura crítica, a proposta didática pode ser compreendida como um conjunto de aulas, orientadas por gêneros textuais diversos e unidos por determinada temática e/ou abordagem de determinada questão, com o intuito de levar as alunas à reflexão sobre tal temática/abordagem. A proposta didática consistiu em oito aulas com foco em leitura, cujo objetivo foi o exercício da leitura crítica de textos que apresentam preconceito de gênero, para mobilizar as estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental a refletir sobre a desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Para as aulas, selecionei os seguintes textos, que materializam gêneros textuais diversos, objetivando uma reflexão sobre desigualdade de gênero: músicas (ALVES; LAGO, 1942; NUNES, 2018); propagandas de cerveja (BRASIL KIRIN, 2015; CARBONARI, 2016); o texto “Marcela Temer: bela recatada e do lar” (LINHARES, 2016); um *slogan* de uma camisa feminina (TELES 2018); comentários do Instagram sobre uma postagem do ator Caio Blat (TELES, 2018); a Lei Antibaixaria (BAHIA, 2012); a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006); matérias de telejornais (BAND, 2015; GLOBO, 2011); e a cartilha “Mulher, vire a página” (MPBA, 2017).

6 PROPOSTA DIDÁTICA

Conforme as orientações do Conselho de Ética em relação à pesquisa qualitativa, segui o protocolo apresentando o projeto de pesquisa à gestora da escola, Telma Maria dos Santos Souza. Em seguida solicitei sua autorização para à realização da pesquisa na Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia.

Após a autorização da gestora (Anexo A), apresentei o projeto de pesquisa às alunas por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) cujo objetivo não se restringe a apresentar o projeto, mas também a coletar a assinatura das alunas que concordassem em participar das aulas deste trabalho de pesquisa. Para a apresentação, fizemos uma leitura compartilhada do TALE. Percebi a satisfação das alunas ao serem informadas que a turma tinha sido escolhida para participar de um trabalho de mestrado.

Não encontrei dificuldade na etapa de apresentação do projeto de pesquisa. Apesar de a escola dispor de poucos recursos, a coordenadora agendou três datas para o uso da sala de vídeo (na verdade, uma única sala funciona como biblioteca e sala de vídeo, tanto para o Ensino Fundamental I quanto para o Fundamental II). Em um primeiro momento, as aulas aconteceram às quartas, no turno vespertino, mas em algumas semanas foi necessário que acontecessem também às sextas.

Como a metodologia escolhida para esta proposta didática foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, decidi utilizar como instrumentos para geração e coleta de dados o diário de campo, as rodas de conversas e as oficinas de leitura. O diário de campo foi importante para registrar a participação das alunas nas aulas bem como as reflexões geradas. Já as rodas de conversas se mostraram eficientes na promoção da interação entre alunas e aluna-professora.

6.1 RELATOS DAS AULAS

1º ENCONTRO – apresentação da proposta didática

Duração: duas aulas de 50 minutos cada.

Objetivos:

- Apresentar a proposta didática;

- Entregar o TALE e o TCLE;
- Ouvir as alunas falarem sobre as expectativas das aulas do projeto.

Materiais:

- Cópias do TALE e do TCLE;
- Computador, *pendrive*, caixa de som e *datashow*.

Desenvolvimento:

Esse primeiro encontro aconteceu em uma quarta-feira, no turno vespertino, como planejado. Teríamos as duas primeiras aulas, mas o tempo foi reduzido devido à dificuldade que tive em montar os equipamentos.

A escola não tem um funcionário responsável pelo manuseio dos equipamentos, nos quais também não são realizadas manutenções, por isso o projetor de vídeo está com defeito e demora bastante para ligar, devendo, algumas vezes, ser necessário reiniciá-lo até que volte a funcionar. Percebi que sempre que fosse usar os recursos deveria transferir as aulas para a sexta-feira, já que nesse dia eu teria as duas primeiras aulas da tarde reservadas para Atividade Complementar (AC), então usaria parte desse tempo para montar os equipamentos.

As alunas estavam ansiosas porque acreditaram que aquela seria uma aula na qual assistiriam filme. Iniciei informando que não iriam assistir filme naquela aula, mas que tinham sido escolhidas para participar de um trabalho importante que seria apresentado naquela aula e do qual elas decidiriam se iriam ou não participar. Ouvi comentários como “é para fazer o que?”, “se for para fazer muita coisa eu não quero”. Pedi que tivessem calma, pois já iria explicar-lhes. Entreguei as cópias do TALE e comecei a falar sobre a formação continuada dos professores. Ressaltei que, assim como elas, muitos professores são estudantes também. Esse era o meu caso, estudante do curso de Mestrado da Universidade Federal da Bahia, de cuja pesquisa o projeto fazia parte.

Ao entregar o TALE para as alunas, algumas reclamaram da quantidade de páginas do texto, então sugeri a leitura compartilhada. Iniciei a leitura e, já no título, “Leitura Crítica no Ensino Fundamental: questões de gênero”, fui questionada se iríamos falar sobre homossexualidade. Percebi que, em função do uso da palavra **gênero**, as alunas fizeram uma associação com a expressão **ideologia de gênero**, muito criticada principalmente por evangélicos. Percebi que precisaria reservar um

momento para falar sobre esse assunto, apesar de esse não ser o objetivo da proposta didática, mas como se tratava de questão importante era necessário e faria a discussão em outro momento.

Expliquei que as respostas para as perguntas da aluna estariam no texto. Continuamos a leitura e, quando chegamos na parte dos gêneros de texto que seriam estudados, coloquei um trecho da paródia “Dona Maria deixa eu devolver a sua filha”, de Neto Nunes (2018). As alunas gostaram da música porque a conheciam. Fizeram batuques, desliguei o áudio, e elas continuaram cantando e batucando. A turma estava agitada naquele dia, mas aos poucos foi se acalmando.

Finalizei pedindo que comentassem sobre suas expectativas em relação às aulas do projeto. A maioria se restringiu a dizer que achava que seriam boas. Após essa escuta, expliquei para as alunas que havia a necessidade de os pais ou um responsável autorizarem a participação delas nas aulas do projeto de pesquisa por meio da assinatura de um documento – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tive o cuidado de explicitar a semelhança entre o TALE e o TCLE; ambos apresentam o projeto de pesquisa, no entanto, no TALE, a estudante menor de idade, por meio da assinatura, aceita participar da pesquisa, enquanto, no TCLE, o responsável pela estudante autoriza a participação dela no projeto.

Entreguei o TCLE para a turma e pedi que o devolvessem assinado na aula seguinte. Essa etapa foi complicada visto que muitas alunas não o trouxeram, e eu precisava que devolvessem os documentos assinados para iniciar as aulas do projeto. Foi necessário entregar outras cópias do Termo, mesmo assim, algumas alunas não devolveram. Então decidi iniciar as aulas tendo o cuidado de, no momento da escrita, usar apenas os dados das alunas cujos pais autorizaram a participação no projeto.

2º encontro – leitura crítica de letras de músicas de ideologia machista

Duração: duas aulas de 50 minutos cada.

Objetivo:

- Refletir sobre a representação da mulher na música “Ai Que Saudades da Amélia” (ALVES, LAGO, 1942);
- Apresentar a versão da música “Desconstruindo a Amélia” (PITTY; MENDONÇA, 2009).

Materiais:

- Cópias das letras das músicas (Quadros 1 e 2);
- Computador, *pendrive* e caixa de som.

Quadro 1 – Letra da música “Ai, Que Saudades da Amélia”

Ai, Que Saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Nem vê que eu sou um pobre rapaz
 Você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você vê, você quer
 Ai, meu deus, que saudade da Amélia
 Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: “meu filho, o que se há de fazer!”
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade

Fonte: ALVES; LAGO, 1942.

Quadro 2 – Letra da música “Desconstruindo Amélia”

Desconstruindo Amélia

Já é tarde, tudo está certo
 Cada coisa posta em seu lugar
 Filho dorme, ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume, esquecia-se dela
 Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar (Uhu!)
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo

Faz questão de se cuidar (Uhu!)
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado

Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra night ferver

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

Uhu, uhu, uhu
 Uhu, uhu, uhu

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

Fonte: PITY; MENDONÇA, 2009.

Metodologia:

Inicialmente, foi feito levantamento dos conhecimentos prévios sobre a temática das músicas a partir da seguinte pergunta: alguém já ouviu ou presenciou uma mulher sendo chamada de Amélia como forma pejorativa (exemplo: “João casou-se com uma Amélia ou Maria, você é uma Amélia mesmo!”)?

Após essa etapa, segui o seguinte roteiro:

1. Distribuí as letras das músicas;
2. Coloquei as músicas para que ouvissem e pedi que acompanhassem, procurassem e listassem perceber as características que representam essas mulheres;
3. Fiz uma roda de conversas sobre o perfil de mulher enaltecido e o perfil criticado nas músicas;

4. Questionei a quem interessa que a sociedade imponha um perfil de mulher subserviente e por quê;
5. Propus como tarefa para casa que as alunas trouxessem, na próxima aula, letras de músicas para que pudéssemos fazer uma análise semelhante à que fizemos em sala.

Desenvolvimento:

As alunas não conheciam as duas músicas. Entreguei a letra da primeira, “Ai que saudades de Amélia” (ALVES; LAGO, 1942), fiz as perguntas para que, ao ouvirem a música, pudessem formular as respostas para expor na roda de conversas. A turma não apresentou dificuldade para executar a tarefa, mas essa é uma turma cujas alunas não gostam de participar oralmente, foi preciso perguntar individualmente, porque não se dispuseram a falar.

Na roda de conversa, as alunas expuseram informações importantes sobre a rotina diária delas e a divisão do trabalho doméstico. A maioria relatou que, em suas casas, as tarefas domésticas são realizadas apenas pelas mulheres. Informaram também que a mãe não divide as tarefas de casa entre as filhas e os filhos. Apenas dois dos meninos disseram que ajudam. Um dos alunos chegou a fazer o seguinte comentário: “Com duas mulheres em casa, vou fazer nada! Vou pra rua” (D.C.N.)⁸.

Para a segunda música, lancei a seguinte pergunta: “Quando a mulher vira o jogo, como ela se torna?”. As respostas foram: a mulher se torna livre, independente, vaidosa, mulher que se cuida. Perguntei também qual seria a justificativa para se elogiar uma mulher por ela não ter vaidade. As respostas foram: “Para outros homens não olharem para a mulher dele” (D.C.B.) e “Oxe, furo logo os olhos dele, já pode ficar olhando pra mulher dos outros?” (J.B.B.). Essas falas mostram como o machismo continua presente nessa nova geração, muitos meninos continuam com a postura de considerar a mulher como propriedade do homem.

Essa primeira aula reforçou, portanto, a importância de abordar questões de gênero para a formação ideológica da adolescente que ainda convive com o machismo manifestado no dia a dia, na simples divisão de tarefas em casa, já que, na maioria dos casos, o trabalho doméstico é responsabilidade apenas das meninas. Desse modo, temos o machismo naturalizado no convívio familiar.

⁸ As alunas serão identificadas apenas por suas iniciais ao longo deste trabalho.

Ao fim dessa aula, foi solicitado que trouxessem para a aula seguinte letras de músicas de ideologia machista, mas que não tivessem palavras de baixo calão, para evitar possíveis objeções da gestão escolar ou de alguns pais ou responsáveis.

3º ENCONTRO – leitura crítica de letras de músicas de ideologia machista

Duração: duas aulas de 50 minutos cada.

Objetivos:

- Refletir sobre a representação da mulher na paródia “Dona Maria deixa eu devolver a sua filha”, versão de Neto Nunes (2018), baseada na música “Dona Maria”, de Thiago Brava e Jorge;
- Refletir sobre a persistência da atribuição da obrigação dos trabalhos domésticos como responsabilidade apenas das mulheres, levando em consideração o nosso contexto cultural, no qual a desvalorização do trabalho doméstico é uma realidade;
- Incentivar as alunas a emitirem avaliação crítica sobre o discurso ideológico do texto.

Materiais:

- Computador, *datashow* e *pendrive*;
- Cópia da letra da música (Quadro 3).

Quadro 3 – Letra da música “Dona Maria deixe eu devolver a sua filha”

Dona Maria deixe eu devolver a sua filha

Oi Maria, deixe eu devolver a sua filha, deixe vá, num guento mais não, a barriga tá lá dento, meu Deus!

Me desculpe Dona, não teve jeito
Nem um prato ela lava direito
Só anda no whatsapp
Não sei o que ela faz
Todo dia no miojo eu não aguentava mais

Cinco dias que eu não como direito
Emagreci, tô parecendo um espeto
Deixei ela no quarto junto com as malas
Pode assistir sua novela, eu vou voltar para casa

Dona Maria deixe eu devolver a sua filha
Me arrume aí um prato de comida,
um trocado pra eu comprar um pastel, é

Dona Maria deixe eu devolver a sua filha
Vá me desculpendo a ousadia
Se ela é um desenho, ela não veio do céu.
Será quem foi o dono desse pincel?

UUU, não guento mais não, a mulher não faz nada. Tô com a barriga lá dento, tá todo mundo com a barriga cheia. Não, dona Maria fique com sua fia, não quero mais não, vou devolver ela.

Fonte: NUNES, 2018.

Roteiro:

1. Entreguei as cópias da letra da música para as alunas;
2. Assistimos ao videoclipe da música com o objetivo de compará-la com as músicas da oficina anterior;
3. Fizemos roda de conversa para discutir a persistência da atribuição da responsabilidade das atividades domésticas como uma obrigação para as mulheres.

Desenvolvimento:

As alunas não trouxeram nenhuma música, alegaram que as que elas conheciam não poderiam ser estudadas em sala porque as letras eram muito “pesadas”. Mas, na verdade, dificilmente essa turma do oitavo ano entrega alguma tarefa que tenha sido recomendada para fazer em casa.

A música “Dona Maria, deixe eu devolver a sua filha” (NUNES, 2018) é muito conhecida, as alunas já tinham recebido essa paródia pelo WhatsApp, acharam engraçada, cantaram, mas não tinham refletido sobre a ideologia machista presente. Na roda de conversa, foram provocadas a refletir e a notar que, apesar do tom de humor, a mulher é tratada na paródia como objeto que pode ser devolvido e como a única responsável pelos trabalhos domésticos em uma casa. O homem é colocado como o dono da mulher, quando ele deixa de ser o dono, passa esse “objeto” a outro dono ou dona (os pais da mulher, no caso).

A proposta inicial era que as alunas comentassem sobre o conteúdo da música espontaneamente, mas todas ficaram em silêncio, não queriam comentar por receio de ser avaliadas também pelas colegas. Foi então que, para facilitar, eu

sugeri que pegassem o caderno e escrevessem comentários sobre a música, focando nas tarefas atribuídas às mulheres como obrigação e nos trechos machistas. Assim poderiam organizar o que falar.

As alunas elaboraram duas perguntas sobre a música e responderam. No fim, pedi que deixassem comigo suas perguntas e respostas, mas nem todas quiseram entregar. As Figuras 3, 4 e 5 são alguns exemplos das respostas das alunas:

Figura 3 – Texto da aluna V.S.L.

1. Qual tarefa é atribuída à mulher no paródia "bama Maria deixa eu desenvolver a sua filha"?
Não lava prato, cozinhava.

2. Quais trechos da paródia mostram que esta música é machista? Por que?
Bama Maria deixa eu desenvolver a sua filha - porque ela não lava prato, cozinhava.

Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Figura 4 – Texto da aluna G.B.S.S.

1. Qual tarefa é atribuída à mulher no paródia "dona maria deixa eu desenvolver o meu filho" que ela não lava os pratos direito, mas fazia comida só via o whatsapp

2. Quais trechos do paródia mostram que esta música é machista? Por que? Não lava um prato direito, só anda no whatsapp não sei se aqui ele fez tudo dia no meio eu não ajudava mais porque o homem dizia que era obrigação da mulher lavar os pratos dentro de casa

Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Figura 5 – Texto da aluna G.B.P.

1. Qual tarefa é atribuída à mulher no paródia "dona maria deixa eu desenvolver o meu filho" que ela não lava mas um prato direito, não fazia comida só via no whatsapp

2. Quais trechos do paródia mostram que esta música é machista? Por que?
Não lava um prato direito, só anda no whatsapp não sei se aqui ele fez tudo dia no meio eu não ajudava mais. Porque o homem dizia que era obrigação da mulher lavar os pratos dentro de casa

Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Nessa tarefa, a localização de informação no texto, bem como o julgamento do conteúdo posto foram trabalhados, buscando desenvolver o posicionamento crítico das alunas frente à ideologia machista presente em contextos corriqueiros e considerados normais.

A interação entre as alunas aconteceu de modo satisfatório, fizeram a atividade em conjunto (por isso os dois últimos exemplos estão com as mesmas respostas), comentaram de forma crítica sobre a divisão de tarefas domésticas em suas casas e, desse modo, produziram conhecimento por meio da interação com o outro e da escuta.

4º ENCONTRO – Leitura crítica do discurso de telejornais

Duração: três aulas de 50 minutos cada.

Objetivo:

- Observar em vídeos dos telejornais Fantástico (GLOBO, 2011) e Boa Tarde Bahia (BAND, 2015) se há coerência entre as restrições colocadas na lei e as informações apresentadas pelos jornalistas, bem como nos comentários dos cantores e dos entrevistados;
- Observar que o discurso não é neutro, ainda que seja o discurso jornalístico.

Materiais:

- *Pendrive* e computador;
- Texto da lei impresso (Quadro 4).

Quadro 4 – Texto da Lei Antibaixaria

Lei nº 12.573 de 11 de abril de 2012

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É vedada a utilização de recursos públicos estaduais para contratação de artistas que, no cumprimento do objeto do contrato, apresentem músicas que desvalorizem, incentivem a violência ou exponham às mulheres a situação de constrangimento.

§ 1º - O disposto neste artigo aplica-se também a manifestações de homofobia ou discriminação racial, bem assim apologia ao uso de drogas ilícitas.

§ 2º - É obrigatória a inclusão em contrato de cláusula para cumprimento do

disposto neste artigo, sujeitando o responsável pela contratação, em caso de omissão, a multa no valor de R\$10.000,00 (dez mil reais).

§ 3º - Na hipótese de descumprimento por parte do contratado, este ficará sujeito ao pagamento de multa no valor equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do contrato.

Art. 2º - O Poder Executivo poderá regulamentar a presente Lei, estabelecendo, na oportunidade, o órgão diretamente responsável pelo seu cumprimento, bem assim a destinação do valor resultante da aplicação da multa prevista no § 2º do art. 1º.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 11 de abril de 2012.

JAQUES WAGNER

Governador Rui Costa

Secretário da Casa Civil

Fonte: BAHIA, 2012.

Roteiro:

1. Perguntei se as alunas já ouviram falar sobre a Lei nº 12.573 (BAHIA, 2012) e distribuí o texto da lei para que pudessem ler;
2. Dividi a turma em grupos;
3. Coloquei os vídeos dos telejornais (BAND, 2015; GLOBO, 2011), dando um intervalo entre eles para que a turma executasse a atividade;
4. Informei que deveriam prestar atenção nos comentários sobre a lei apresentados nos vídeos e, a partir desses comentários, observar se condizem com o texto da lei e quais os possíveis efeitos de tais colocações sobre os telespectadores;
5. Pedi que as alunas discutissem sobre os possíveis motivos das incoerências entre os comentários feitos nos vídeos e a lei (se por falta de compreensão do texto ou se por intencionalidade discursiva).

Desenvolvimento:

No primeiro momento, a cópia do texto legal foi distribuída para que as alunas fizessem a leitura e dessem sua opinião sobre a possível necessidade de tal lei para o nosso Estado. Fizemos a leitura da Lei nº 12.573 (BAHIA, 2012) – chamada de Lei Antibaixaria. Como esperado, as alunas nunca tinham ouvido falar sobre essa lei, mas se colocaram a favor da aprovação da lei, alegando que “tem músicas que **esculhambam** as mulheres” (G.B.S.S.). Nesse momento, a turma ficou dispersa,

pois as alunas começaram a conversar paralelamente, comentando entre si sobre as letras de algumas músicas sensuais e rindo alto. Com isso, retomei a fala ressaltando que, apesar de as músicas proporcionarem momentos de diversão, elas não devem disseminar o preconceito nem reforçar a objetificação da mulher.

Após essa discussão, partimos para a análise de manifestação implícita de opinião por parte do jornal da Rede Globo, o Fantástico (GLOBO, 2011), em relação à proposta do projeto de Lei Antibaixaria. Para falar sobre o projeto de lei proposto pela deputada estadual Luiza Maia, os jornalistas iniciaram o assunto com a seguinte chamada: “polêmica na música baiana”. Em seguida, informaram que se tratava do projeto de lei cujo objetivo seria proibir que o governo gastasse dinheiro público para contratar artistas que cantem letras ofensivas às mulheres. A informação corresponde à proposta do projeto, mas os jornalistas lançaram a seguinte pergunta para os telespectadores: “será que o povo gosta de música baiana sem letra de duplo sentido, sem deboche?”. Além de demonstrar uma generalização da música baiana, a pergunta mostra intenção de influenciar a opinião do público sobre o conteúdo do projeto de lei em discussão.

Na sequência do programa, veio o quadro Repórter por um dia, tendo o ator baiano Érico Bráz como convidado. O ator iniciou dizendo que as músicas com versos maliciosos podem estar com os dias contados na Bahia, informação que não corresponde à proposta do projeto de lei. Ele entrevistou a deputada Luiza Maia, que explicou o teor do projeto. Em seguida, Érico Bráz, em uma festa de pagode, perguntou a opinião de alguns cantores que se pronunciaram em desacordo com o projeto de lei. Entrevistou também quatro mulheres na festa, duas opinaram favoravelmente às letras de pagode, e duas consideraram que as letras são de ideologia machista. No fim do quadro, o jornalista apresentou uma enquete para saber a opinião do telespectador: se favorável à proibição das músicas de duplo sentido ou contra a proibição por considerar que tal medida seria uma censura – o projeto de lei não trata de proibição de músicas de duplo sentido, mas o jornal apresentou essa enquete.

Após a exibição do vídeo, pedi para as alunas que prestassem atenção na chamada da reportagem para analisar se havia um posicionamento do jornal em relação à aprovação da lei e se era possível notar intenções de influenciar a opinião dos telespectadores. O objetivo era, com essa atividade, impulsionar as alunas a concluir que não existe discurso neutro nem imparcial. As estudantes tiveram

dificuldade em notar a intencionalidade de colocar o telespectador contra a aprovação da Lei nº 12.573.

Para que as alunas conseguissem realizar a tarefa, foi necessário intervir em vários momentos, pedindo que voltassem ao texto da lei e comparassem ao que estava sendo colocado no telejornal, a fim de analisar se as informações estavam compatíveis. Essa discussão foi muito proveitosa, pois algumas ainda acreditavam que o que é noticiado em grandes jornais não precisa ser analisado – só por ter sido colocado no jornal é digno de veracidade. Uma das alunas chegou a perguntar: “E no jornal passa mentira?” (G.B.S.S.).

Retomei a discussão de que todo jornal é elaborado por alguém e representa uma ideologia sobre o que é propagado, por isso, todo discurso, até o do jornal, nunca é neutro, há sempre uma ideologia por trás de tudo que é dito e programado para ser noticiado, como ressalta Kleiman (2005, p. 45): “os textos televisivos jornalísticos nascem de uma discussão de pauta, são em seguida escritos e posteriormente falados”. Embora seja esperado que os alunos das séries finais do Ensino fundamental II já compreendam que há intencionalidades nos discursos jornalísticos, essa não é uma realidade para todos.

Com essa aula, notei que era preciso incluir nas aulas de leitura o estudo do texto multissemiótico, como os textos televisivos jornalísticos, por exemplo.

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (KLEIMAN, 2005, p. 49).

Já no jornal Boa Tarde Bahia, da Band (2015), apresentado por Rita Batista, notamos que houve equivalência entre o texto da lei e o que foi posto pela apresentadora, que reforçou a importância de o telespectador atentar-se à proposta da lei, que não tinha nada a ver com proibir o pagode, pois não se referia ao ritmo musical, e sim à ideologia.

Rita Batista informou que a deputada Luiza Maia levantou polêmica ao propor o projeto de lei que objetivava coibir o uso de recurso público para a contratação de artistas que incentivem a violência ou coloquem as mulheres em situação de constrangimento com as letras das músicas. A apresentadora deu espaço para a

deputada falar sobre o projeto de lei e deu espaço também para um cantor de pagode – Edcity – deixar sua opinião. Na sequência, ela leu alguns comentários dos internautas favoráveis à aprovação de tal projeto de lei. Rita Batista não escondeu seu posicionamento favorável à aprovação da Lei Antibaixaria, pelo contrário, evidenciou-o em alguns momentos do programa até mesmo por informar, por três vezes, que o projeto de lei não correspondia à proibição do pagode baiano.

Nessa aula ficou posto que o gênero jornalístico não é neutro, pelo contrário, demonstra, nas entrelinhas, ideologias dos elaboradores, devendo o telespectador analisar as informações, em vez de recebê-las como verdades absolutas, entendendo que crenças e valores estão presentes ali. Como professora, aprendi que elaborar aulas com gêneros textuais presentes no dia a dia dos alunos, mesmo que isso exija o uso da tecnologia, sendo essa ainda precária em muitas escolas, é necessário, pois proporciona uma aprendizagem significativa tanto para a docente quanto para as discentes.

5º ENCONTRO – leitura de propagandas de cerveja

Duração: duas aulas de 50 minutos cada.

Objetivo:

- Observar como as mulheres são representadas em algumas propagandas de cerveja (BRASIL KIRIN, 2015; CARBONARI, 2016).

Atividade:

Após a leitura dos textos, fazer uma roda de conversa sobre reforço de estereótipos e preconceitos baseados no machismo.

Materiais:

- *Pendrive* e computador;
- Texto impresso (Quadro 5) e texto em vídeo (Quadro 6);
- Materiais das alunas (caderno, caneta, lápis e borracha).

Quadro 5 – Propaganda da Itaipava



Fonte: CARBONARI, 2016.

Quadro 6 – Descrição do vídeo da propaganda da Schin

Uma homenagem da Schin aos bares mais interessantes desse Brasil

A propaganda inicia com a imagem de uma mesa com um copo cheio de cerveja em cima dela. Atrás do copo, aparece o busto de uma mulher usando uma blusa decotada. A seguir, a mulher chama o interlocutor com um “psiu”, então a câmera muda o foco para o rosto da atriz que diz que se o interlocutor gosta de cerveja deve ficar parado que ela mostrará algo. A próxima cena é a parte interna de um bar nos moldes mais sofisticados, porém vazio. Esse é chamado de “bar almofadinha”. A propaganda segue apresentando mais quatro bares, estilo bar de bairro, estrutura simples, cheio de pessoas jovens bebendo, são eles: “bar da Xanna”, “bar Curva do Rio”, “bar dos Inocentes” e “bar da Sogra Coral”.

Sobre o bar da Xanna, o narrador comenta que nesse bar ocorre um entra e sai danado. No bar Curva do Rio, é apresentado um homem sentado em um banco alto, em frente a uma mesa alta e redonda, com um copo de cerveja na mão. Ao lado dele está uma mulher, em pé, com um celular na mão. Ambos estão sorrindo para fazer uma selfie, mas são surpreendidos por outra mulher que vem da parte interna do bar. Ela pergunta o que significa aquilo, ao mesmo tempo em que bate de leve no homem com uma bolsa de mão. A voz do narrador diz que no bar Curva do Rio só dá enrosco. No bar dos Inocentes, dois homens estão tomando cerveja quando a atriz do início da propaganda passa por eles. Ela está vestida com uma minissaia rodada e uma camiseta branca. Um dos homens pergunta para o outro se a atriz cresceu ou se a saia dela encolheu. Rindo e acompanhando a atriz com o olhar, os dois respondem juntos que ela cresceu.

No fim da propaganda, no bar da Sogra Coral, aparece Pablo – cantor de arrocha (estilo musical também chamado de “sofrência”). Ele abre um freezer vertical para pegar uma bebida, dentro do qual aparece uma mulher de cabelos

brancos e gordinha. Ela fica puxando Pablo pela camisa e colocando a língua dela para fora, ao som de fundo semelhante a chocalho de cobra. Então, Pablo diz: “aí é sofrência”, e a propaganda termina.

Fonte: BRASIL KIRIN, 2015 (adaptado).

Desenvolvimento:

O trabalho pedagógico com textos multimodais é enriquecedor no sentido de possibilitar a construção de significados e conhecimentos, ajudando as alunas a atentarem para o fato de que não apenas a linguagem verbal deve ser estudada na escola, já que muitos textos que circulam na sociedade privilegiam bastante a linguagem visual.

Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz tanto sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer (KLEIMAN, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva, escolhi trabalhar também com essas duas propagandas de cerveja por pertencerem a um gênero textual muito usado tanto na mídia televisiva quanto em propagandas expostas em bares espalhados em toda e qualquer comunidade.

Para essa aula, arrumei a sala de vídeo em semicírculo. Enquanto aguardava um número maior de alunos chegar, aproveitei o tempo de espera para conectar o *datashow*, o computador e a caixa de som. Em seguida entreguei a cópia da primeira propaganda (CARBONARI, 2016) contendo o objetivo da atividade. Ao receber o texto o aluno D.C.N. perguntou: “é esse o texto de hoje? tinha que ser assim todo dia”. As outras alunas riram, e ele continuou: “a aula hoje vai ser boa”. Esperei a turma se acalmar e expliquei que aquele seria um dos textos e pedi para que lessem o objetivo da aula.

Quando perguntei qual o objetivo daquela propaganda, responderam: “vender a cerveja”. Pedi que observassem as imagens e a frase do lado esquerdo da propaganda para identificar quais cervejas específicas estavam sendo apresentadas. Foi então que uma das alunas, T.O.S., notou o que está escrito abaixo dos seios da modelo e, surpresa, perguntou: “professora, aqui está falando

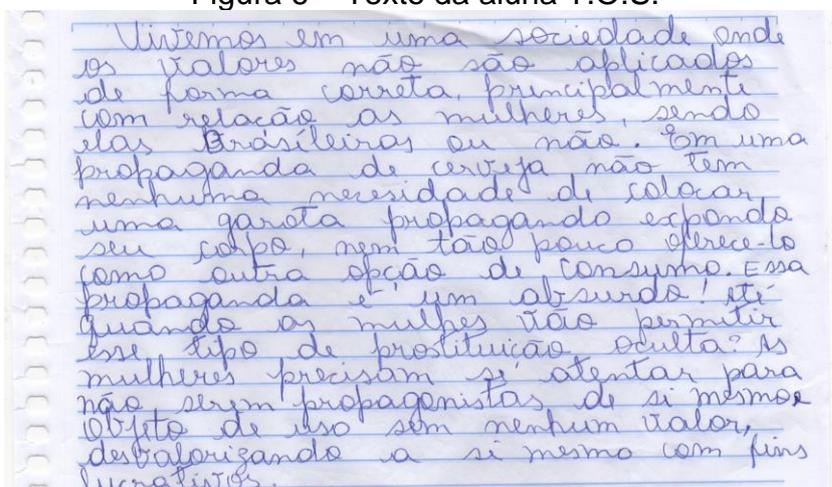
dos peitos da mulher?”. Respondi: “ou será de uma cerveja de 600 ml?” A intenção é deixar subtendido”.

Coloquei o vídeo da segunda propaganda (BRASIL KIRIN, 2015). Como já tínhamos conversado sobre a propaganda anterior, as alunas estavam mais à vontade para comentar e com o olhar mais crítico para observar a representação das mulheres nessa outra propaganda, principalmente quando colocaram a mulher jovem e, no fim da propaganda, a mulher idosa.

Discutimos sobre padrão de beleza imposto pela mídia para as mulheres e seus efeitos negativos para adolescentes, jovens e adultos. A discussão ganhou grandes proporções, falamos sobre *bullying* com garotas e garotos gordinhos e sobre o crescente número de cirurgias plásticas legais ou clandestinas realizadas no Brasil. Pontuei que representar as mulheres como objeto sexual em propagandas, em músicas e em outros contextos se deve ao fato de nossa sociedade ser marcada pela ideologia de superioridade do sexo masculino.

Percebi que o tempo da aula tinha terminado, mas as alunas ainda estavam envolvidas com a discussão sobre o assunto. Então, apesar de o foco não ser a produção escrita, pedi que escrevessem um comentário sobre o assunto e entregassem na aula seguinte. Mas elas decidiram entregar no horário reservado para o lanche. Pude observar que as alunas participaram da aula com dedicação e que, como nas aulas anteriores, houve construção de conhecimento, como mostram os comentários nas Figuras 6, 7 e 8:

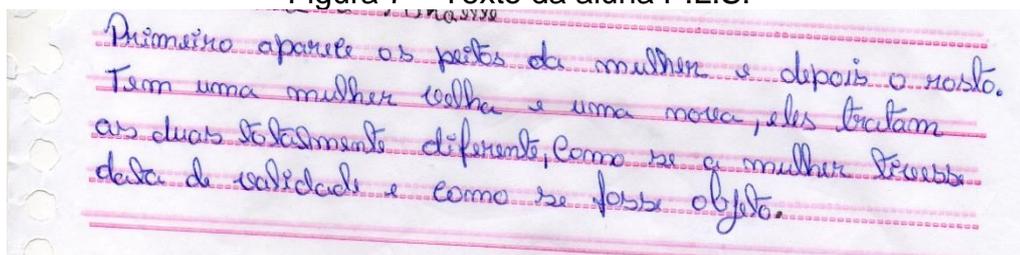
Figura 6 – Texto da aluna T.O.S.



Vivemos em uma sociedade onde os valores não são aplicados de forma correta, principalmente em relação as mulheres, sendo elas Brasileiras ou não. Em uma propaganda de cerveja não tem nenhuma necessidade de colocar uma garota propagando expõe seu corpo, nem tão pouco ofere-lo como outra opção de consumo. Essa propaganda é um absurdo! Até quando as mulper vão permitir esse tipo de prostituição oculta? As mulheres precisam se atentar para não serem propagandistas de si mesmas objeto de uso sem nenhum valor, desvalorizando a si mesma com fins lucrativos.

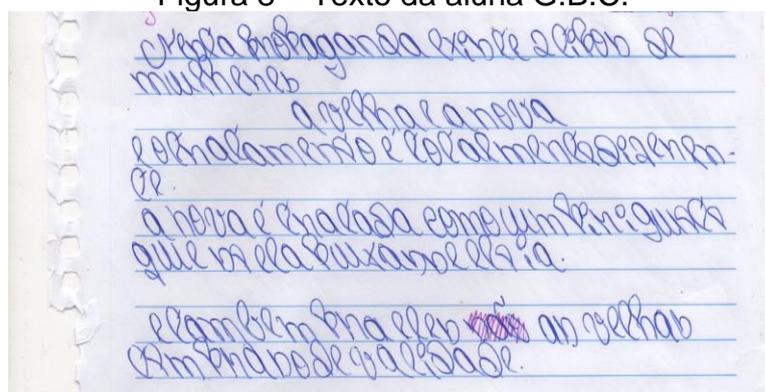
Fonte: Caderno da aluna, 2018

Figura 7 – Texto da aluna P.L.S.



Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Figura 8 – Texto da aluna G.B.C.



Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Com esses comentários fica claro que as alunas prestaram atenção aos discursos presentes nestes textos que exploraram a imagem da mulher como objeto, lembrando que tal atitude não é imprescindível para que se alcance o objetivo mercadológico, não é necessário tal ato para vender uma cerveja.

6º ENCONTRO – leitura crítica sobre a representação da mulher

Duração: três aulas de 50 minutos cada.

Objetivos:

- Refletir sobre a representação de mulher ideal no texto “Marcela Temer: bela, recatada e do lar” (LINHARES, 2016), publicado pela revista Veja;
- Fazer a comparação entre o estereótipo de mulher posto no texto da Veja e os diversos estereótipos vistos nos textos estudados nas aulas anteriores.

Materiais:

- Cópia do texto (Quadro 7);
- Marcador para quadro branco.

Quadro 7 – Texto “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”

Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice.

Por Juliana Linhares – 18/04/2016



Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos (Bruno Poletti/Folhapress)

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país – e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius, em São Paulo.

Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toalete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente.

Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado. Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janela no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. “No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país”, conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela.

Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou – ainda quer ter uma

menininha. No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo mundo voltou para casa. Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu *curriculum vitae* um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal).

Em ambos, ficou em segundo lugar. Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro. “Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora”, informa Biaggi. Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Para isso, falta só “deixar o cabelo preso”. Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros.

Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente. Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer.

Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e “mergulhar num outro mundo” – o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular. Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado *Anônima Intimidade*. Um deles, na página 135, diz: “De vermelho / Flamejante / Labaredas de fogo / Olhos brilhantes / Que sorriem / Com lábios rubros / Incêndios / Tomam conta de mim / Minha mente / Minha alma / Tudo meu / Em brasas / Meu corpo / Incendiado / Consumido / Dissolvido / Finalmente / Restam cinzas / Que espalho na cama / Para dormir”.

Michel Temer é um homem de sorte.

Fonte: LINHARES, 2016.

Roteiro:

1. Coloquei o título do texto no quadro e incentivei as alunas a fazerem previsões sobre o texto;
2. Distribuí o texto para que buscassem a comprovação das previsões feitas anteriormente;
3. Fizemos roda de conversa para discutir sobre as possíveis intenções de se publicar tal texto e qual estereótipo de mulher está colocado;

4. Comparamos o estereótipo de mulher na música “Ai que saudades da Amélia” (ALVES; LAGO, 1942) e no texto em questão.

Desenvolvimento:

Arrumei a sala em semicírculo e aguardei a chegada das alunas. Escrevi no quadro o título do texto (LINHARES, 2016) e levei impressas as fotos de Michel e Marcela Temer.

Ao iniciar a aula, perguntei se sabiam quem eram as pessoas do título do texto para então começar a instigar as alunas a fazerem previsões sobre o texto. Sabiam que Temer era o então vice-presidente do Brasil, mas opinaram que Marcela seria a filha dele. Perguntei se daria para prever o assunto do texto e opinaram que seria sobre política.

Pedi que lessem novamente o título do texto e se baseassem nele. Após a releitura, sugeriram que o texto falaria mais sobre Marcela Temer, elogiando-a pelo fato de ser uma mulher bonita. Solicitei que dissessem algumas características de mulheres consideradas bonitas, exemplo: como seriam os cabelos bonitos, a cor dos olhos, a estética do corpo etc. Voltamos para olhar novamente a fotografia da modelo da propaganda da cerveja Itaipava e relembramos o que já tínhamos conversado na aula anterior sobre padrões de beleza. Em seguida, entreguei o texto impresso para que as alunas conferissem se as previsões feitas se confirmariam.

Durante a leitura começaram a comentar de forma negativa o fato de Marcela Temer ser esposa de Michel, já que a diferença de idade entre eles é de um pouco mais que quarenta anos. Surgiram comentários como: “coitada, casou com um velho” (R.R.L.Q.), “coitada nada, ela está é cheia de dinheiro” (M.B.S.), “só quis porque ele é rico” (A.B.J.). Pedi que voltassem à leitura e verificassem se o texto confirmaria essa imagem da Marcela Temer que elas estavam colocando em sala. Solicitei também que procurassem trechos que a caracterizavam e coloquei no quadro as questões a seguir para que respondessem no caderno: 1) quais as possíveis intenções de se publicar tal texto e qual estereótipo de mulher está colocado no texto?; 2) compare o estereótipo de mulher na música “Ai que saudades da Amélia” (ALVES; LAGO, 1942) e no texto “Marcela Temer: bela, recatada e do lar” (LINHARES, 2016).

O objetivo dessa atividade foi que as estudantes localizassem informações no texto e dessem significados a elas, analisando ideologias e intencionalidades que

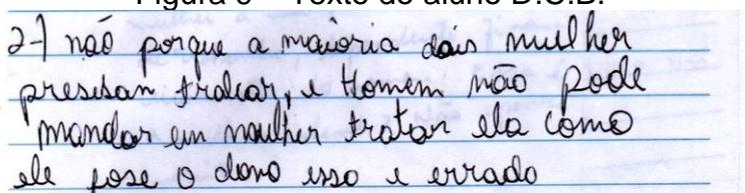
poderiam ser entendidas pelo leitor, com atenção para o fato de que não existem discursos neutros, ressaltando que:

Tanto a ideologia em si quanto as práticas ideológicas derivadas dela são frequentemente adquiridas, exercidas ou organizadas por meio de várias instituições, como o Estado, os meios de comunicação, o aparato educacional, a Igreja, bem como por meio de instituições informais, como a família (VAN DIJK, 2017, p. 47).

Ao responderem a tarefa, questionei quais palavras do texto deram pistas para formularem as respostas. Alguns tiveram dificuldades em identificá-las, então, fui anotando no quadro branco as palavras selecionadas por quem tinha conseguido responder. Citaram as palavras **bela**, **recatada**, **educadíssima**, **do lar**. Procuramos as informações que reforçam essas características, assim ficou mais fácil para as alunas seguirem as pistas argumentativas do texto. Para **bela**, ressaltamos a informação de ter ficado em segundo lugar, por duas vezes, em concursos de *miss*. Para **recatada**, destacamos as informações que dizem respeito a não gostar de aparecer muito, a gostar de vestidos abaixo do joelho e ser discreta no salão de beleza. Ao fato de ser **do lar**, destacamos o trecho que informa que, apesar de Marcela Temer ter formação em Direito, ela não exerce a profissão, ocupa o tempo apenas levando o filho para a escola, bem como a ideia de que ela sonha em ter outro filho.

Discutimos que o objetivo dessas informações é reforçar a ideia de que Marcela é **bela**, **recatada** e **do lar**, por isso daria uma excelente primeira dama, ou seja, esposa de um presidente da República. Mas por que a esposa de um presidente deve ser recatada? Por que não aparecer e ser inserida no mundo do trabalho? A discussão foi bastante enriquecedora. As Figuras 9, 10 e 11 trazem trechos das respostas das alunas ao serem questionadas sobre o modelo de mulher ideal colocado no texto (as perguntas foram: 1) quais características de mulher estão sendo tratada como ideais no texto?; 2) esse padrão de beleza representa você?):

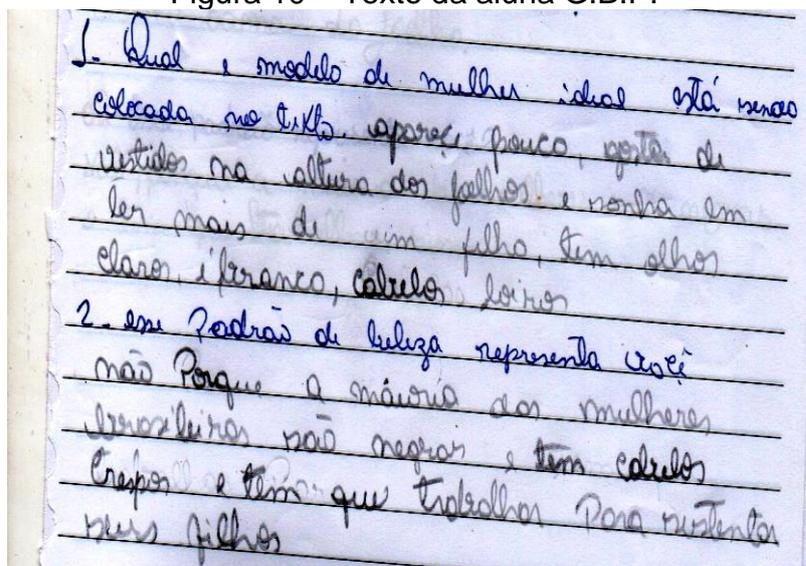
Figura 9 – Texto do aluno D.C.B.



2) não porque a maioria das mulher presenam idealiz, e homem não pode mandar em mulher tratar ela como ele pose o dono isso e errado

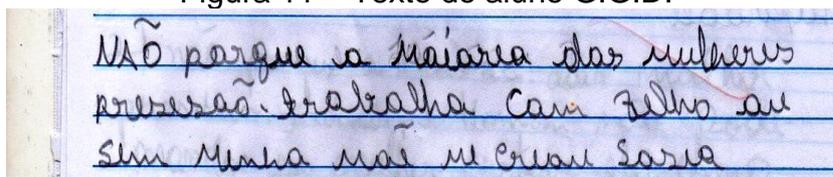
Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 10 – Texto da aluna G.B.P.



Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Figura 11 – Texto do aluno G.G.D.



Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Finalizei a aula destacando que é direito das mulheres serem o que quiserem, as escolhas devem ser delas/nossas, embora na prática isso ainda nos seja negado. Podemos ser liderança, ocupar o mundo do trabalho com excelência, porque ser **Amélia**, tal como retratado na reportagem, é para poucas e não deixa de ter suas consequências.

7º ENCONTRO – leitura de discurso machista em uma postagem no Instagram

Tempo: três aulas de 50 minutos cada.

Objetivos:

- Conversar sobre a publicação polêmica do ator Caio Blat no Instagram (TELES, 2018) (perguntar quantas alunas têm acesso às redes sociais e se já acompanharam alguma polêmica);
- Incentivar a prática da leitura crítica diante de fatos corriqueiros que podem denotar machismo velado, a partir da leitura de matéria e comentários

postados no Instagram sobre uma postagem do ator Caio Blat em 24 de abril de 2018 (TELES, 2018).

Materiais:

- Materiais dos alunos (caderno do aluno, caneta, lápis e borracha);
- Cópia dos textos⁹ a serem estudados (Quadros 8 e 9).

Quadro 8 – Texto 1

Polêmica com o ator Caio Blat no Instagram



Contextualizando:

No dia 24 de abril de 2018, o ator Caio Blat, que nessa época atuava na novela *Deus Salve o Rei*, causou polêmica ao publicar no seu Instagram a foto acima. Na imagem, o ator está ao lado de uma mulher vestida com uma camisa contendo a seguinte mensagem: “**bruta não, mal domada**”. Essa frase foi usada pelo ator como legenda da publicação. Este post foi motivo de polêmica na internet.

Fonte: TELES, 2018.

⁹ Os textos em questão, na verdade, fazem parte de uma mesma publicação (por questões didáticas, dividida em “Texto 1” e “Texto 2”), originalmente intitulada “Indignada, Maria Casadevall se revolta e detona Caio Blat após publicação machista; famosos defendem o ator” (TELES, 2018).

Quadro 9 – Texto 2

Indignada, Maria Casadevall se revolta e detona Caio Blat após publicação machista; famosos defendem o ator

Thais Teles – 25/04/2018



Atriz soltou o verbo e polêmica repercutiu (Foto: Montagem/TV Foco)

Na última terça-feira, 24 de abril, o ator Caio Blat que está atualmente na novela *Deus Salve o Rei* causou polêmica ao publicar no seu Instagram uma foto. Na imagem, o ator está ao lado de uma mulher com uma camisa com a seguinte mensagem: “**bruta não, mal domada**”. Inclusive, essa foi a legenda da publicação.

Este post vem dando o que falar na internet porque muitos seguidores do rapaz consideraram a publicação machista. **Maria Casadevall**, colega de emissora de Blat, se indignou e resolveu se manifestar contra a postura do ator global. “*Onde é que está a PIADA? Porque faz rir a ideia de que uma mulher tenha que ser DOMADA? Por que faz rir a ideia de que uma MULHER e um ANIMAL ocupem o mesmo lugar diante do homem na SUPREMACIA DO MACHO?*”, declarou a atriz. Outra famosa que publicou sua opinião sobre o caso foi, Carolinie Figueiredo, atriz revelada em *Malhação*, que reprovou a opinião do famoso ator.

“*Fiquei olhando para essa foto durante 5 minutos hoje e tentando entender essa frase! Me decidindo se comentava ou não. Eu era apaixonada por ele como ator e como homem também. Parei de seguir quando veio defender José Mayer. Não entendo porque postar uma foto dessa com essa legenda. O mundo caminhando para frente e esse povo regredindo com ‘piadas’ reprodutoras de machismo e opressão. E seguimos a limpeza nas redes sociais*”, disse decepcionada.

Em contra partida, Johnny Massaro, que divide cena com Caio Blat na novela *Deus Salve o Rei*, encarou o post do colega como uma piada divertida. Já a atriz Guta Stresser, atualmente em *Malhação Vidas Brasileiras*, justificou a intenção do ator além de responder a crítica de Maria: “*É ela quem doma, e o cara arrasta. Sou selvagem, xucra como um cavalo ‘mal domado’, dona do meu nariz e das minhas escolhas*”, escreveu a atriz, terminando: “*E senso de humor ainda tenho*”, defendeu ao mencionar os detalhes da camisa da mulher da foto.

Confira a resposta indignada de Maria:

 **mariacasadevall**  onde é que está a PIADA?
por que faz rir a ideia de que uma mulher tenha que ser DOMADA?
por que faz rir a ideia de que uma MULHER e um ANIMAL ocupem o mesmo lugar diante do Homem na SUPREMACIA DO MACHO?
pergunto:
se ela é bruta, deveria ser domada por QUEM?
POR QUE?
afirmo:
se alguma coisa tem que ser domada são ideias e comportamentos que fabricam piadinhas aparentemente inofensivas que apenas servem para legitimar o funcionamento de nossa sociedade doente e MACHISTA que MATA MUITAS MULHERES TODOS OS DIAS. isso não é ENGRAÇADO. é VIOLENTO.
Bruta SIM, se ela quiser.
e que mais ELA QUISE SER.
#machistasnãopassarão

15h 4.578 curtidas Responder

— Ver respostas anteriores (369)

 **gutastresser**  @mariacasadevall é uma MULHER em cima do cavalo. É ela que doma o cara e arrasta... sou selvagem e chucra como um cavalo “mal domado”, dona do meu nariz e das minhas escolhas. E senso de humor ainda tenho...

A atriz Virginia Cavendish também ficou do lado do intérprete de Cássio na trama medieval: *“Maravilhoso. Quero uma dessa. Sem humor, a vida é muito chata”*. Xiii!

Vale lembrar que o ator Caio Blat também foi duramente criticado quando se posicionou em prol do ator José Mayer que foi acusado de assédio.

Fonte: TELES, 2018.

Roteiro:

1. Distribuí cópias do texto “polêmica com o ator Caio Blat no Instagram” (TELES, 2018);
2. Fizemos uma roda de conversa sobre reforço de estereótipos e preconceitos sob a forma de “humor” no Brasil.

Perguntas norteadoras – Texto 1 (TELES, 2018):

Observe a fotografia do Texto 1 atentando para a frase e para a imagem da camisa da mulher, em seguida escreva sua opinião: você considera essa frase polêmica? Quais seriam os motivos de a frase da camisa e o desenho bordado nela terem gerado polêmica? O objetivo dessa pergunta é sondar a percepção dos

alunos sobre a presença de um discurso machista na sociedade, a partir de um exemplo concreto.

Atividade de leitura – Texto 2 (TELES, 2018):

1. Leia os textos abaixo e identifique o posicionamento crítico de quem o publicou – Thais Teles.
2. Quais trechos do texto o ajudaram a identificar o posicionamento crítico da autora do texto?
3. Você considera machista a frase (“bruta não, mal domada”) da camisa da mulher que está ao lado do ator Caio Blat? Justifique sua resposta.

Desenvolvimento:

Iniciei a aula perguntando quem costumava assistir novelas e de quais emissoras. A maioria das alunas relatou que costumava assistir novelas, outras disseram que a mãe ou avó é que gostavam de assistir e, por não terem outra opção, acabavam assistindo. Assim, sabiam quais novelas estavam passando no momento e conheciam as tramas e os atores.

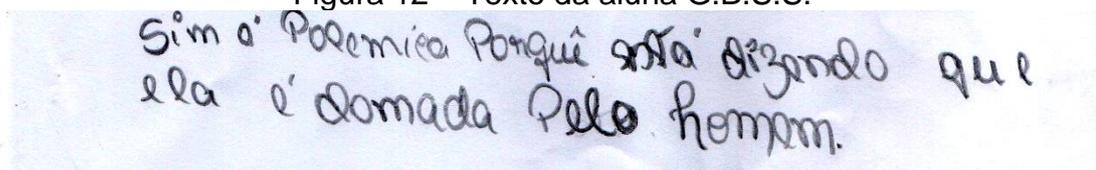
Perguntei quantos tinham Instagram e a maioria respondeu que tinha. Então informei que naquele momento iríamos ler textos que tratavam de uma polêmica gerada a partir de uma postagem nas redes sociais. Entreguei a atividade para eles. Quando a receberam, começaram a comentar sobre a novela “Deus Salve o rei”. Em vez de ler para fazer a atividade, prolongaram-se conversando sobre a novela, foi necessário pedir, algumas vezes, para iniciarem a atividade.

Percebi, por meio dos comentários, que as alunas atentaram mais para a imagem, não associaram imagem e frase. Isso porque de início disseram que “a mulher que está no cavalo está dominando o homem”, outros simplesmente responderam que não há nada demais na camiseta. Apenas o aluno D.C.B. fez o seguinte comentário: “oxe, a gente doma é animal”. Esse comentário ajudou a direcionar o olhar crítico do restante da turma. Então a aluna V.S.L. comentou: “é mesmo professora, está dizendo que alguém domou a mulher, igual faz com os bichos”.

Após esses comentários, entreguei o segundo texto para que pudessem observar os motivos da insatisfação com a postagem do ator.

Após a leitura vieram os posicionamentos das alunas diante da polêmica. As Figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17 trazem alguns comentários sobre o Texto 1 (TELES, 2018) provocados a partir da seguinte proposta: “Observe a frase e a imagem da camisa da mulher que está ao lado do ator Caio Blat. A combinação da frase juntamente com a imagem gerou polêmica, você considera esta frase polêmica? Justifique sua resposta”.

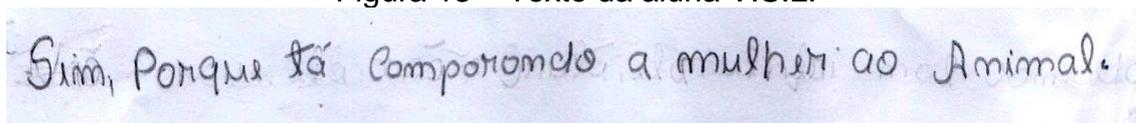
Figura 12 – Texto da aluna G.B.S.S.



Sim a Polêmica Porque está dizendo que ela é domada Pelo homem.

Fonte: Arquivo da professora, 2018.

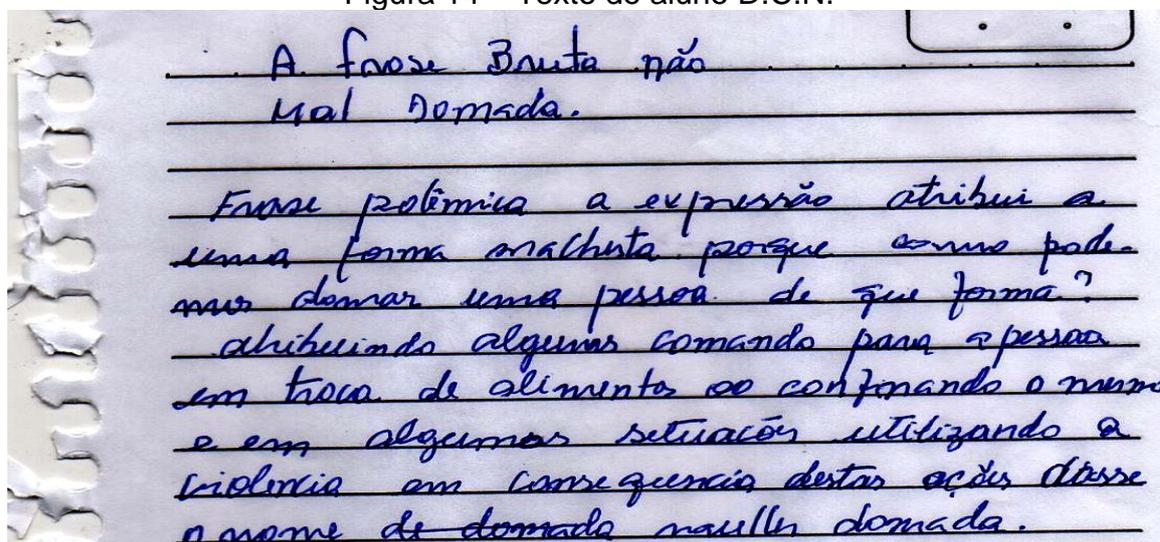
Figura 13 – Texto da aluna V.S.L.



Sim, Porque tá comparando a mulher ao Animal.

Fonte: Arquivo da professora, 2018.

Figura 14 – Texto do aluno D.C.N.

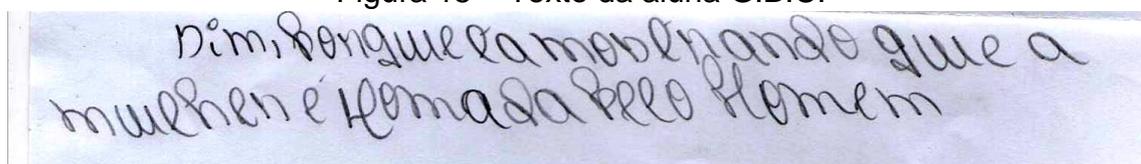


A frase Bruta não
Mal Domada.

Frase polêmica a expressão atribui a uma forma machista porque como poderíamos chamar uma pessoa de que forma? atribuindo alguns comando para a pessoa em troca de alimentos ou conferando o nome e em algumas situações utilizando a violência em consequência destas ações desse o nome de domada ou seja domada.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

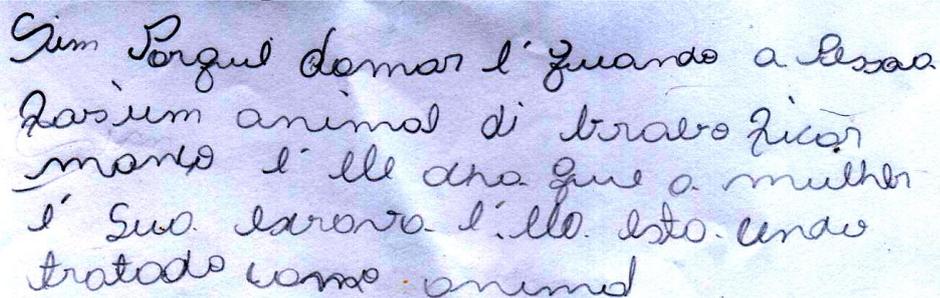
Figura 15 – Texto da aluna G.B.C.



Sim, porque ela mencionando que a mulher é domada pelo homem

Fonte: Arquivo da professora, 2018.

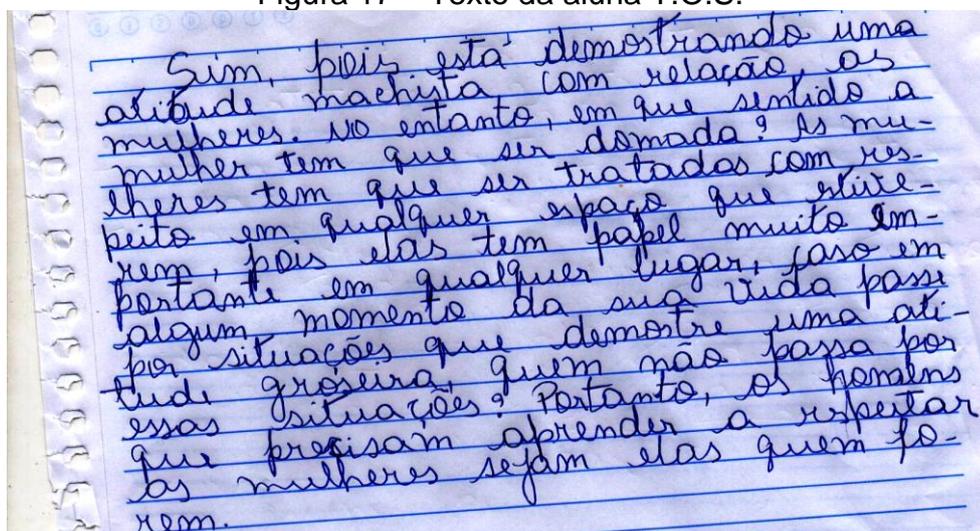
Figura 16 – Texto do aluno C.M.J.



Sim Porque demora l' quando a lesaa
faz um animal di brabo ficar
morto l' ele era que a mulher
l' sua larona l' illo. isto. unde
tratado como animal

Fonte: Arquivo da professora, 2018.

Figura 17 – Texto da aluna T.O.S.



Sim, pois esta demonstrando uma
atitude machista com relação as
mulheres. No entanto, em que sentido a
mulher tem que ser domada? As mu-
lheres tem que ser tratadas com res-
peito em qualquer espaço que utilize-
rem, pois elas tem papel muito im-
portante em qualquer lugar, caso em
algum momento da sua vida passe
por situações que demonstre uma ati-
tude grosseira, quem não passa por
essas situações? Portanto, os homens
que precisam aprender a respeitar
as mulheres sejam elas quem fo-
rem.

Fonte: Caderno da aluna, 2018.

Diante dos comentários acima e do envolvimento de todos na aula, pude perceber que o olhar crítico das estudantes e a prática de julgamento sobre o texto posto diante delas, a cada aula, têm ficado mais aguçados.

8º ENCONTRO – Lei Maria da Penha

Duração: três aulas de 50 minutos cada.

Objetivo:

- A partir da leitura da cartilha “Mulher, vire a página” (MPBA, 2017), refletir sobre a naturalização do machismo e a relação deste com a violência contra a mulher;
- Conversar sobre a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) para compreendê-la como uma ação afirmativa para reparar a disparidade histórica nas relações de poder entre homens e mulheres.

Materiais:

- Materiais dos alunos (caderno, caneta, lápis e borracha)
- Cópia da cartilha “Mulher, vire a página”, do Ministério Público do Estado da Bahia (2017)¹⁰;
- Texto da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

Metodologia:

Para essa aula, a sala foi arrumada em semicírculo para facilitar a escuta uns dos outros. A aula teve início com a escrita do nome da cartilha no quadro para que as alunas pudessem fazer previsões sobre o(s) assunto(s) abordado (s) nela. Depois segui o seguinte roteiro:

1. Distribuí a cópia da cartilha (MPBA, 2017) e pedi para que observassem se as previsões que tinham feito sobre o texto coincidiram com o que leram;
2. Fiz uma roda de conversa para ouvir as alunas quanto às previsões feitas sobre o texto e possíveis confirmações;
3. Solicitei que retirassem do texto os conceitos que consideraram importantes para compartilhar com os colegas;
4. Questionei se já tinham atentado para a naturalização da violência psicológica em nosso dia a dia;
5. A última tarefa consistiu em comentarem quais conhecimentos novos apreenderam.

Desenvolvimento:

Para essa aula, a sala foi arrumada em semicírculo. Após a organização da sala, coloquei o título da cartilha (MPBA, 2017) no quadro e pedi que a partir do título as alunas tentassem prever quais assuntos seriam abordados no texto que iríamos ler naquela aula. Sugeriram temas como: mudança de vida, autoestima e como ser uma pessoa melhor. Depois de ouvir as sugestões das alunas, mostrei a capa da cartilha (Figura 18) para que pudessem associar a imagem às temáticas estudadas nas aulas anteriores. As imagens das mulheres na capa poderiam ajudar nas previsões devido às expressões do rosto indicarem tristeza.

¹⁰ A cartilha encontra-se no Anexo B.

Figura 18 – Capa da cartilha “Mulher, vire a página”



Fonte: MPBA, 2017.

A partir da leitura da imagem, algumas das alunas sugeriram que leriam uma história de mulheres que foram maltratadas pelos maridos, por isso terminaram o casamento e foram felizes. Outras sugeriram que se tratava da história de amigas que estavam sofrendo violência por serem mulheres. Depois de feitas as previsões, distribuí o texto para que fizessem a leitura completa em dupla e anotassem os conceitos que julgassem importantes.

De início, algumas alunas reclamaram do texto porque tinham criado a expectativa de ler um texto narrativo, mas como a cartilha é bem ilustrada e o assunto me pareceu que era do interesse da turma, a leitura foi agradável para a maioria. Pedi que destacassem os conceitos que considerassem importantes. Com essa proposta, esperei que as alunas selecionassem os conceitos de **machismo**, **feminismo**, **gênero** e **violência psicológica** para iniciarmos a discussão.

No momento da interação com as alunas, os primeiros conceitos destacados foram **machismo** e **feminismo**. Comentaram que antes da leitura da cartilha não haviam atentado para o fato de que feminismo não é o oposto de machismo e que acharam importante encontrar na cartilha a informação de que não apenas homens são machistas, mas algumas mulheres têm comportamento machista, basta que reproduzam noções depreciativas sobre as mulheres.

Aproveitei para compartilhar com minhas alunas alguns exemplos de comportamento machista reproduzido por minha mãe. Por exemplo, ao dizer que “os casamentos de hoje não duram porque as mulheres querem ser mais do que os homens”, ou usar a frase “é ruim com ele e pior sem ele” para se referir a alguma situação de divórcio.

As alunas também relataram atitudes machistas das mães, a exemplo, a atribuição da responsabilidade das tarefas domésticas apenas para as filhas. Diante dos comentários constatando atitudes machistas de mulheres, foi importante apresentar a explicação de Saffioti (2015, p.37) para tais comportamentos:

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas.

Expliquei para a turma que muitas mulheres foram criadas em um ambiente predominantemente machista e, por isso, sentem dificuldade em compreender que a imposição de obrigações para a mulher como se fossem da sua natureza (a exemplo, o cuidado com os filhos) não passa de uma convenção cultural.

A seguir, as alunas preencheram o questionário integrante da cartilha em questão (Figura 19) para verificar quais dessas situações elas já tinham vivenciado. O momento de preenchimento do questionário possibilitou a constatação de que, de fato, o machismo ainda está muito presente em nosso cotidiano.

Figura 19 – Questionário da cartilha “Mulher, vire a página”

Agora pense e responda:

- julgaram você pela roupa que vestia
- teve medo de sair desacompanhada em razão da cultura do estupro
- insinuaram que não é decente ter desejo sexual
- mediram sua honra pelo número de parceiros sexuais
- pediram para você se cobrir enquanto amamentava em público
- cobraram padrão ideal de beleza
- exigiram que você fosse bonita ou inteligente – as duas coisas não dá!
- acusaram você de mandona ou histérica quando foi contundente na defesa dos seus argumentos
- recebeu pagamento inferior pela mesma função exercida por um homem
- disseram que seu lugar é na cozinha ou que um tanque de roupa suja resolve qualquer depressão
- fizeram você acreditar que é a rainha do lar – daí você limpa e lava sozinha o que todo mundo suja
- colocaram na sua cabeça que você não tem racionalidade para chefia
- perguntaram se a sua irritação era TPM
- esperaram que você resolvesse a discussão com lágrimas
- sugeriram que você gosta é de dinheiro e que um cartão de crédito soluciona qualquer crise
- convenceram você de ser incapaz de admirar e respeitar outra mulher
- você notou a desproporcionalidade da representação feminina na atividade política
- pediram para você segurar o seu homem, porque o mercado está difícil
- avaliaram sua inaptidão feminina para negócios, números, ciência ou condução de veículo automotor
- inculcaram na sua cabeça que ciúme é sinal de amor
- cantaram “um tapinha não dói”
- juraram que sapo vira Príncipe Encantado se você tentar o suficiente

Fonte: MPBA, 2017.

Além dessas situações machistas, as alunas citaram também a insinuação de que “mulher não sabe dirigir”. A partir desses exemplos, passamos a falar sobre violência verbal, violência psicológica e violência simbólica, pontuando que muitas vezes a violência física vem depois dessas outras e que toda forma de violência deve ser combatida.

Para essa aula, pedi autorização da direção da escola para liberar a senha do WiFi para as alunas, desse modo a turma teve acesso ao texto completo da Lei Maria da Penha. Fomos lendo alguns artigos da legislação e tecendo comentários sobre eles. As alunas questionaram muito a respeito da denúncia do agressor não significar segurança para a mulher, pois com a denúncia vem o medo da retaliação.

Apesar de algumas alunas terem colocado que a Lei Maria da Penha é inútil para resolver os casos de violência contra a mulher, percebi que essa colocação era mais o desabafo de um sentimento de revolta em relação a tantos casos de violência contra a mulher do que uma opinião de fato.

Concluí a aula ressaltando que, apesar de ainda vivenciarmos situações de violência como resultado da naturalização da ideologia machista, a Lei Maria da Penha é um instrumento de conquista de direitos para as mulheres e tem se mostrado eficiente, em muitos casos, para acolher a vítima e punir o agressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de cursar a quarta turma do PROFLETRAS proporcionou uma mudança significativa em meu trabalho como professora. As leituras propostas em cada disciplina possibilitaram a construção de um novo olhar sobre a prática docente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, resultando em uma postura intervencionista – para além de cumprir uma matriz curricular, os planejamentos das aulas devem ser voltados para as demandas das alunas.

Como professora de Língua Portuguesa, sempre me incomodou ouvir comentários de que os alunos saem da escola (concluem o ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) sem saber ler, ou seja, sem compreender o que leem. Foi por esse motivo que escolhi fazer a intervenção voltada à prática de leitura. Assim, me deparei com a minha realidade como professora: eu precisava aprender a ensinar para as minhas alunas a ler com um olhar crítico, questionador. Para isso, eu precisava estudar mais:

Para que posamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões (LOURO, 2010, p. 86).

Para esse desafio, a leitura e/ou releitura de Louro (2010), Saffioti (2015), Solé (1998), bem como as leituras de Kleiman (2005, 2016) e Silva (2010), entre outras, foram fundamentais.

Elaborar um projeto de pesquisa voltado para o tratamento de um problema relacionado à aprendizagem de Língua Portuguesa em uma das turmas da qual sou professora foi muito gratificante. Vi, neste projeto de intervenção, a oportunidade de experienciar a aplicação da teoria discutida durante o curso, privilégio que não tive durante a graduação.

Apesar de ter me identificado com o trabalho final do PROFLETRAS que consiste em uma proposta didática, experimentei, além da alegria, o medo. Medo de

que alguma aluna se recusasse a participar das aulas e, então, influenciasse as demais a fazerem o mesmo, e medo também de as mães não assinarem a autorização proposta pelo comitê de ética, sem a qual eu não poderia coletar os dados de quem participasse. Nada disso aconteceu, todas se dispuseram a participar das aulas e levaram a autorização para as mães assinarem.

A receptividade em relação às atividades propostas nas aulas foi acima das minhas expectativas. Acredito que isso se deu por conta da escolha dos gêneros textuais e da temática para análise crítica – textos de gêneros que fazem parte do dia a dia das alunas para além da escola e que reforçam o sexismo.

Devido à temática estudada nas rodas de conversas, as alunas passaram a demonstrar um olhar questionador frente às leituras demandadas em sala, o que me fez perceber que é essencial entrelaçar os conteúdos da matriz escolar com as demandas sociais, pois isso desperta o interesse das alunas ao se verem diante de assuntos que conhecem e convivem dentro e fora da escola.

Embora o posicionamento de alguns políticos, atualmente, tenha tentado despertar ódio e reação contrária de alunas e até dos responsáveis em relação à abordagem de temas relacionados a problemas sociais, nomeando os professores de “doutrinadores ou propagadores de ideologias”, incentivando inclusive os alunos a gravarem as aulas, o trabalho docente deve continuar a associar os conteúdos pedagógicos às problemáticas sociais como sexismo, racismo, homofobia, entre outras.

Apesar dessa tentativa de repressão contra professores em nosso cenário político atual, não sofri nenhum tipo de restrição na escola com relação à realização das atividades de intervenção, pelo contrário, tanto a gestão quanto as professoras, tanto a de Língua Portuguesa quanto as das outras disciplinas se dispuseram a ajudar e, em alguns momentos ajudaram realmente, cedendo a biblioteca para a realização de algumas aulas. Ajudaram também a montar os equipamentos tecnológicos e ainda disponibilizaram minutos das suas aulas para que eu pudesse concluir uma ou outra atividade.

Finalizei as aulas da proposta didática tendo a certeza de que minha prática pedagógica foi afetada positivamente com todas as aprendizagens que o PROFLETRAS me proporcionou, sabendo que o trabalho não se encerrará com a conclusão do mestrado, pois as mudanças em meu olhar de professora estarão refletidas em minha prática pedagógica do dia a dia.

Este trabalho também possibilitou aprendizagens significativas para as alunas cujo envolvimento nas aulas resultou em mais disposição para opinar criticamente em uma roda de conversa sobre o discurso de texto provocador. Percebi que as alunas têm associado a leitura com a ação de questionamento dos valores ideológicos colocados no texto.

Os resultados desta pesquisa comprovam que trabalhar com a leitura crítica e com os ECD proporciona a formação do leitor capaz de questionar as ideias que um texto lhe apresenta e de se posicionar diante do que leu. Desse modo, esse leitor transforma a si e, provavelmente, transformará sua realidade a partir do que construiu durante o processo da leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa (Et al.). **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: Fundescola, 2000. p. 6-57.

ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. Ai, que saudades da Amélia. Intérprete: Ataulfo Alves. In: ALVES, Ataulfo. **Ataulfo Alves e Sua Academia do Samba**. Rio de Janeiro: Odeon, 1942. Disco 48 RPM.

ANDRADE, Ana Luiza. Desfazer o gênero da espécie: a natureza “científica” da representação cultural discursiva hegemônica. In: **Fazendo gênero**: Seminário de Estudo sobre a mulher. Ponta Grossa: CPUDPG, 1996.

BAHIA. Casal Civil. **Lei n. 12.573, de 11 de abril de 2012**. Dispõe sobre a proibição do uso de recursos públicos para contratação de artistas que, em suas músicas, desvalorizem, incentivem a violência ou exponham as mulheres a situação de constrangimento, ou contenham manifestações de homofobia, discriminação racial ou apologia ao uso de drogas ilícitas. Disponível em <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1031634/lei-12573-12>. Acesso em: 13 de jun. 2018.

BAND. Luiza Maia participa do Boa Tarde Bahia com Rita Batista. [Telejornal]. **YouTube**, 21 maio 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gu44yjXSCq8>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **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 o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL KIRIN. A homenagem da Schin aos bares mais interessantes desse Brasil!. [Propaganda televisiva]. **YouTube**, 9 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KrFcf2nIBWM>. Acesso em: 4 jul. 2018.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da Crítica**: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

CARBONARI, Pâmela. Os 10 comerciais de cerveja mais machistas dos últimos tempos: afinal, estão anunciando cerveja ou mulheres? **Super Interessante**, 21 jun. 2016. Disponível em <https://super.abril.com.br/sociedade/os-10-comerciais-de-cerveja-mais-machistas-dos-ultimos-tempos>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A Redação na Escola: E as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. XI-XV, 1-51.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FUNCK, Susana. (Org.) **Trocando ideias sobre a mulher e a literatura**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

GLOBO. Fantástico destaca projeto da deputada Luiza Maia. [Telejornal]. **YouTube**, 1 ago. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OloabICE_9A. Acesso em: 16 jul. 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Revista Veja**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

MPBA. Ministério Público do Estado da Bahia. **Mulher, vire a página**. GEDEM/MPBA, 2017. Disponível em https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/area/direitos_humanos/2017/cartilha-mulher-vire-a-pagina.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar. In. MOREIRA, Maria Eunice (Org.). **História da literatura: tempos, temas e autores**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

NETO, Nunes. Dona Maria, Deixa eu Devolver a sua Filha. [Música]. **YouTube**, 18 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d5pP4a8VDIY>. Acesso em: 21 ago. 2018.

OTTO, Clarícia. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 238-241, maio/ago. 2004.

PITTY; MENDONÇA, Martin. Desconstruindo Amélia. Intérprete: Pitty. In: PITTY. **Chiaroscuro**. Faixa 7. São Paulo: Deckdisc, 2009.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez; SOUZA, Ana Lúcia Silva; PEREIRA, Júlio Neves. Leitura e Multimodalidade. In: SILVA, Simone Bueno Borges da. et al. (Orgs.). **Leitura, Multimodalidade e Formação de Leitores**. Salvador: UFBA, 2015, p. 30-56.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Liberdade de Cátedra e a Constituição Federal de 1988**: Alcance e Limites da Autonomia Docente. Disponível em: https://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_artigo2014-liberdadecatedra_unifor.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Raldianny Pereira dos. Sujeito, discurso e ideologia: a constituição de identidades na cultura midiática. **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v. II, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/viewFile/11694/6720>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORJ, Bila. O Feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A. O; Bruschini, C. (Orgs.). **Uma Questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tentos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992. p. 15-21.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p.167-179, jan./jun. 2012.

TELES, Tais. Indignada, Maria Casadevall se revolta e detona Caio Blat após publicação machista; famosos defendem o ator. **O TV Foco**, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/indignada-maria-casadevall-se-revolta-e-detona-caio-blat-apos-publicacao-machista-famosos-defendem-o-ator>. Acesso em: 26 abr. 2018.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. In: HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(participante menor de idade)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em
Letras
PROFLETRAS

Profletras
mestrado profissional

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

- **TÍTULO DO PROJETO:** Leitura Crítica no Ensino Fundamental: Questões de Gênero
- **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Carla Mendes Aranha Nunes
- **LOCAL DA PESQUISA:** Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia

O QUE SIGNIFICA ASSENTIMENTO?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança/ adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça à professora responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de realizar leitura crítica de diferentes textos (músicas, propagandas de cerveja, telejornal, frase de camisa, entre outros) observando se os mesmos contêm discursos preconceituosos contra as mulheres. Para tanto, será necessário perceber os implícitos nos textos e refletir sobre as ideologias que perpassam os discursos e as relações de poder naturalizados na sociedade.

Por que estamos propondo este estudo? Porque é importante que tenhamos o hábito de ler criticamente todo e qualquer texto para percebermos as intencionalidades discursivas e a não neutralidade da linguagem nas relações sociais.

Os benefícios da pesquisa são o desenvolvimento de posturas questionadoras, desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de ideologias presentes em textos com os quais tenhamos contato dentro e fora da escola.

Ao participar desta pesquisa você corre o risco de se sentir constrangido (a) ao expor suas opiniões diante dos outros alunos, no entanto, a professora-pesquisada se compromete a criar, nas aulas, um ambiente onde todos compreendam que é dever de cada aluno respeitar a opinião uns dos outros e a manter o respeito com todos a despeito de as opiniões serem divergentes.

O estudo será desenvolvido na Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia nas aulas de Língua Portuguesa com foco em leitura. A pesquisa será realizada em oito aulas, nas quais serão realizadas as leituras de textos onde verificaremos se há discurso preconceituoso contra as mulheres. Não haverá gravação de vídeo nestas aulas e nem será feito fotografias de nenhum dos estudantes, tendo o cuidado de manter em sigilo a identidade dos participantes. Os dados serão coletados por meio da observação e de anotações no diário de campo da professora. Esses dados servirão para a escrita da dissertação de mestrado da professora e poderá ser usado também em texto para ser apresentado em congressos.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário frequentar as aulas, expor sua opinião após a leitura dos textos e participar das rodas de conversas.

A sua participação é voluntária e você pode desistir de participar a qualquer momento, caso sinta vontade. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo em suas notas na disciplina de Língua Portuguesa.

Contato para acessar em caso de dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve entrar em contato com o pesquisador principal:

Carla Mendes Aranha Nunes
Rua Vieira de Melo, S/N, Vila de Abrantes, Camaçari-BA
(71) 98837-9816 carlamendes_10@hotmail.com

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPEE).

Endereço do CEPEE: Rua Augusto Viana, S/N, Campus do Canela.

CEP. 40110-060

telefone: 3283-7615

e-mail: cepee.ufba@ufba.br

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do estudante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Mestrado Profissional em

Letras

PROFLETRAS

Profletr@s
mestrado profissional

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário

Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“Leitura Crítica no Ensino Fundamental: Questões de Gênero”**, em virtude de fazer parte da turma do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia. Esta escola sediará esta pesquisa que será realizada pela Professora-pesquisadora Carla Mendes Aranha Nunes, aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia.

A participação do (a) seu (a) filho (a) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a relação do (a) seu filho (a) com a professora-pesquisadora, ou com a Escola que sediará a pesquisa.

Os objetivos desta pesquisa são: estimular os alunos, por meio da leitura (sob a perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso (ECD)), a perceberem discursos misóginos em textos de diferentes gêneros (músicas, propagandas de cerveja, entre outros); refletir sobre os usos da linguagem como manutenção e construção de preconceitos; perceber que o uso da linguagem não é neutro, mas cheio de significados com implicações sociais relevantes para a atuação dos sujeitos na interação com o outro.

Caso você permita que o (a) seu filho (a) participe desta pesquisa, ele/ ela será submetido (a) ao(s) seguinte (s) procedimento (s): oito aulas de Língua Portuguesa com foco em leitura crítica, tendo duração de uma hora e quarenta minutos cada aula. A metodologia adotada para este trabalho é a pesquisa-qualitativa uma vez que o professor-pesquisador estará em constante interação com os alunos nas situações estudadas e utilizará como método de coleta de dados a observação e o diário de campo. Não haverá uso da imagem do participante em nenhum momento da pesquisa.

Os riscos relacionados com a participação do menor são: constrangimento diante da leitura de alguns textos ou desconforto em expor (ou não querer expor) a opinião sobre o assunto abordado em algum texto que será estudado nas aulas desta pesquisa. Estes riscos serão minimizados porque a professora-pesquisadora estará atenta à participação dos alunos e eles serão informados sobre a não obrigatoriedade da participação deles e de não haver nenhum prejuízo para os alunos que não quiserem participar da pesquisa.

Para participar deste estudo o (a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (a) responsável pelo Menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do Menor a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão o desenvolvimento de posturas questionadoras nos alunos, desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de ideologias presentes em textos com os quais tenham contato dentro e fora da escola.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da participação do (a) seu (sua) filho (a) serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não está previsto indenização por participação do aluno (a), mas se ele sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, ele (a) tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você autoriza seu filho (a) a participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que

está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, seu filho (a) não será penalizado (a). Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

Caso o Senhor (a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar o consentimento de participação do Menor sob sua responsabilidade da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Carla Mendes Aranha Nunes

Rua Vieira de Melo, S/N, Vila de Abrantes, Camaçari-BA

(71) 98837-9816

carlamendes_10@hotmail.com

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, permito que o (a) meu (minha) filho (a) participe do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação do (a) meu (minha) filho (a).

Assinatura do Responsável legal

Assinatura do pesquisador

Data: _____ / _____ / _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPEE).

Endereço do CEPEE: Rua Augusto Viana, S/N, Campus do Canela.

CEP. 40110-060

telefone: 3283-7615

e-mail: cepee.ufba@ufba.br

ANEXO A – Carta de anuência

ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO ISAAC MARAMBAIA

Carta de Anuência***DECLARAÇÃO***

Eu “**Telma Maria dos Santos Souza**”, na qualidade de responsável pela “**Escola Municipal Deputado Isaac Marambaia**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Leitura Crítica no Ensino Fundamental: questões de gênero**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “**Carla Mendes Aranha Nunes**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da para a referida pesquisa.

Salvador, 08 de agosto de 2018

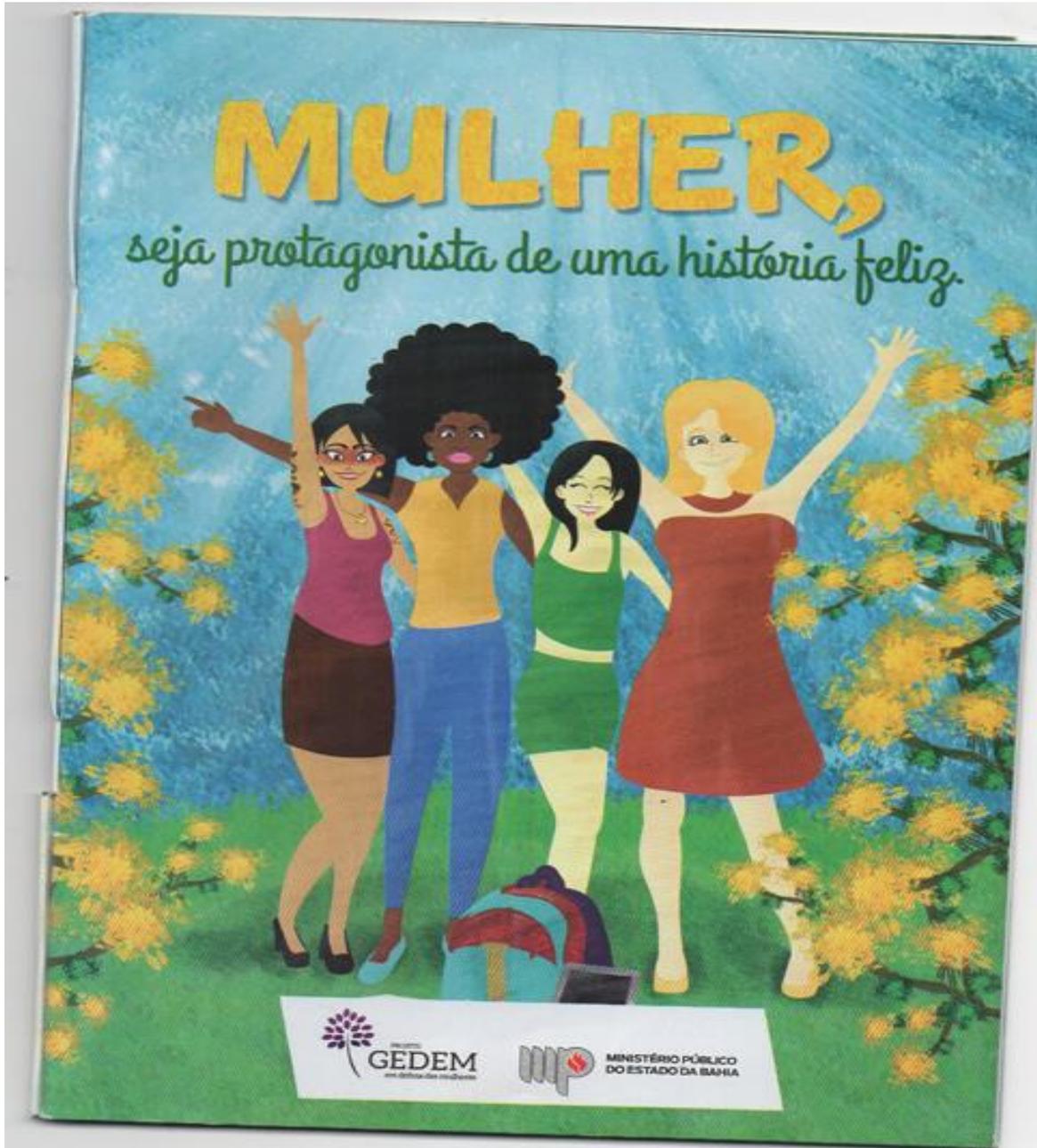
Telma Maria dos S. Souza

ASSINATURA**(carimbo da Instituição)**

ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO ISAAC MARAMBAIA
Telma Maria dos Santos Souza
Diretora
Portaria 105 / 2011

ANEXO B – Cartilha “Mulher, vire a página”







APRESENTAÇÃO

Em 2016, comemoramos 10 anos da vigência da Lei Maria da Penha, e também da criação do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher e da População LGBT-GEDEM. Nesse percurso, o Ministério Público da Bahia vem atuando em três frentes prioritárias: I, atuação institucional interna — o uso das lentes de gênero de forma transversal quando da adoção das políticas institucionais e ações de formação técnica e profissional para o fortalecimento das capacidades no trabalho de enfrentamento a qualquer forma de violência praticada contra as mulheres, inclusive dando suporte aos Promotores de Justiça e servidores com atuação na área, com a realização de cursos, oficinas, seminários, entre outros; revisão e análise de algumas práticas institucionais para contribuir com a eliminação de marcadores negativos de gênero; II, atuação comunitária — participação junto às redes existentes de atenção às mulheres em situação de violência e fortalecimento de instituições e movimentos de mulheres para criação de novas redes; III, atuação extrajudicial e judicial — atendimento ao público, participação em audiências, requerimentos de medidas protetivas, realização de palestras, campanhas, cursos e oficinas para a sociedade civil, instauração de inquéritos civis e ajuizamento de ações civis públicas.

A Cartilha “MULHER, vive a página”, generosamente compartilhada pelo Ministério Público do Mato Grosso do Sul, tem por objetivo compartilhar informações sobre a Lei Maria da Penha e sua aplicação, bem como propor reflexões sobre o conceito de gênero para todos e todos que atuam na defesa dos Direitos Humanos das Mulheres. O material também constitui ferramenta fundamental para que mulheres que estejam em situação de risco e/ou de violência doméstica e familiar busquem o conhecimento necessário para a adoção das providências e elaboração de estratégias para viver uma vida sem violência.

Márcia Regina Ribeiro Teixeira

Coordenadora do Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos

Livia Maria Santana e Sant'Anna Vaz

Coordenadora do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher e Pop LGBT

LEI MARIA DA PENHA



A Lei Maria da Penha, embora dialogue com diversos ramos do Direito — entre eles o Direito Penal e o Direito de Família —, não se destina a regular relações privadas das pessoas, mas sim a dar ênfase ao papel do Poder Público como educador, fiscalizador e repressor das violações aos direitos humanos das mulheres.



O Brasil é signatário da **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**, do sistema internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1981.

É também signatário da **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** (Convenção Belém do Pará), do sistema regional da Organização dos Estados Americanos (OEA) desde 1994.

Por integrar os supracitados sistemas internacional e regional de proteção aos direitos humanos e ser signatário de suas convenções, o nosso país comprometeu-se a evoluir em civilidade e organização social a fim de não mais perpetrar, compactuar ou tolerar desigualdade e violência contra as mulheres.



Por ser uma AÇÃO AFIRMATIVA do Brasil:

- a Lei Maria da Penha somente se aplica a vítimas do sexo feminino
- homens e também mulheres podem ser considerados agressores na forma da Lei Maria da Penha — o que significa que, entre outras hipóteses, a lei se aplica às relações homoafetivas femininas

CRÉDITOS

Redação: Ana Lara Camargo de Castro

Ilustração: Iris Comunicação Integrada

Diagramação: Thayssa Maluf



AÇÃO AFIRMATIVA, do que se trata?

- de medida especial adotada pelo país, a título temporário,
- com o objetivo de erradicar desigualdades
- compensar grupos historicamente discriminados

Quer dizer que a lei não protege os homens?

- o microsistema de proteção da Lei Maria da Penha não se aplica a vítimas do sexo masculino
- por se tratar de uma ação afirmativa para reparar a disparidade histórica nas relações de poder entre homens e mulheres
- a lei brasileira protege também os homens
- as agressões por eles sofridas também configuram delitos da lei penal
- há outros mecanismos legais de proteção, mas não aqueles desenhados como políticas públicas para as mulheres



Violência doméstica, familiar ou íntima não é simples conflito de parentes ou briga de casal.

Entenda a diferença!

- a convivência entre pessoas é um exercício sociológico que, não raro, resulta em confrontos
- ideias, projetos, ambições e desejos colidem cotidianamente e, por óbvio, podem resultar em acalorados debates, desgaste das relações e rupturas
- as disputas decorrentes desses desencontros podem acarretar grande dor emocional, entretanto, deixam de ser mero desassossego quando representam um padrão de **violação aos direitos humanos das mulheres**



É importante saber que a Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu, na Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (1993), que:

A violência contra as mulheres constitui manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, que conduziram ao domínio e à discriminação das mulheres por parte dos homens e impediram o progresso pleno das mulheres, e que a violência contra as mulheres são forçadas a assumir uma posição de subordinação em relação aos homens.



Então, dá para perceber que a violência doméstica e familiar contra a mulher está inserida em um contexto muito mais amplo: o da violência de gênero.

- gênero é a organização social da diferença sexual percebida; é a forma primária de dar sentido às relações de poder [1]
 - nem corpo nem gênero podem ser percebidos fora da cultura
 - entretanto, sem introduzir neste reduzido espaço de informação as teorias de desconstrução (quer), é possível entender, em linhas gerais, que:
1. **sexo** é um conceito mais universalizado como algo determinado pela biologia
 2. **gênero** é um conceito político, dinâmico e socialmente construído

REFERÊNCIA: [1] Scott, Joan W. *Gender: a useful category of historical analysis*. The American Historical Review, Vol. 91, No. 3 (Dec. 1986), pp. 1053-1075.





GÊNERO — conceito que varia conforme a evolução histórica.

Como assim?

Exemplificando para descomplicar:

- as mulheres alcançaram inúmeros **direitos** apenas ao longo do **século XX**: o direito a votar e ser votada, o direito de andar desacompanhada em público, o direito à educação, o direito ao reconhecimento da capacidade mental plena, o direito ao divórcio, o direito à lavatura de contratos e à constituição de empresas, o direito ao exercício de atividade profissional, o direito de recusa ao débito conjugal imposto, o direito à voz igual na gerência da família são, todos, conquistas muito recentes para as brasileiras
- a **História mudou e, junto com ela, o conceito do que é ser mulher**
- desse modo, **o que é ser mulher**, como ela deve se comportar, quais atributos a compõem são **estereótipos** que variam conforme o meio social e o período histórico

Estereótipos? s.m. [2]

Vamos ao dicionário?



- * algo que se adequa a um padrão fixo ou geral
- * esse próprio padrão formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão
- * ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações
- * aquilo que é falta de originalidade; banalidade; lugar-comum; modelo, padrão básico
- estereótipos profundamente arraigados sobre o **gênero feminino**, a **sexualidade** e o **papel da mulher** na vida familiar e pública permanecem presentes na vida cotidiana e resultam em incontáveis casos de discriminação e violência
- assim, **fragilidade, dependência, romantismo, poder, docilidade, domesticidade, rivalidade, desejo sexual hipopositivo** e tantas outras são noções agregadas à compreensão social das mulheres

REFERÊNCIA: [2] Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa



O que se pode concluir?

- a **violência de gênero** é aquela destinada à mulher simplesmente por ser mulher — ou seja, por razões da condição de sexo feminino, e é, portanto, um padrão cultural
- É bom lembrar que, em certa medida, **todas as mulheres enfrentam alguma espécie de discriminação de gênero.**



Pense se já esteve em uma ou mais das situações que veremos na próxima página.



Agora pense e responda:

- julgaram você pela roupa que vestia
- teve medo de sair desacompanhada em razão da cultura do estupro
- insinuaram que não é decente ter desejo sexual
- mediram sua honra pelo número de parceiros sexuais
- pediram para você se cobrir enquanto amamentava em público
- cobraram padrão ideal de beleza
- exigiram que você fosse bonita ou inteligente – as duas coisas não dá!
- acusaram você de mandona ou histérica quando foi contundente na defesa dos seus argumentos
- recebeu pagamento inferior pela mesma função exercida por um homem
- disseram que seu lugar é na cozinha ou que um tanque de roupa suja resolve qualquer depressão
- fizeram você acreditar que é a rainha do lar – daí você limpa e lava sozinha o que todo mundo suja
- colocaram na sua cabeça que você não tem racionalidade para chefiar
- perguntaram se a sua irritação era TPM
- esperaram que você resolvesse a discussão com lágrimas
- sugeriram que você gosta é de dinheiro e que um cartão de crédito soluciona qualquer crise
- convenceram você de ser incapaz de admirar e respeitar outra mulher
- você notou a desproporcionalidade da representação feminina na atividade política
- pediram para você segurar o seu homem, porque o mercado está difícil
- avallaram sua inaptidão feminina para negócios, números, ciência ou condução de veículo automotor
- incutiram na sua cabeça que ciúme é sinal de amor
- cantaram "um tapinha não dói"
- juraram que sapo vira Príncipe Encantado se você tentar o suficiente



Se você respondeu sim a uma ou mais das alternativas ao lado, bem-vinda ao clube da percepção.

VOCE VIVE EM UMA SOCIEDADE MACHISTA E JÁ EXPERIMENTOU VIOLÊNCIA DE GÊNERO – AINDA QUE SIMBÓLICA



A discriminação de gênero também impacta negativamente os homens.

Será? Como é possível?

- os estereótipos atribuídos às mulheres encontram seus contrapontos naqueles atribuídos aos homens; dos quais a sociedade exige prova de constante valentia e virilidade, negação da sensibilidade, possessividade, conquista pela força ou poder econômico e dominação pela brutalidade

- a cultura que oprime as mulheres e endossa a violência obsta que mulheres e homens vivam de forma livre e impede que ambos atinjam potencial máximo, tanto no âmbito familiar como na vida pública, conforme seus aptidões pessoais e características individuais



Mas se os homens são machistas, o que fazer?



- **NÃO É BEM ASSIMI!** O machismo é a reprodução cotidiana desses estereótipos que levam à discriminação de gênero
- **homens e também mulheres podem ser machistas**, ou seja, reproduzem noções depreciativas sobre as mulheres
- **se o machismo é produto da cultura e do momento histórico**, homens e mulheres são responsáveis por assimilar e disseminar esse conhecimento
- **assim, homens e mulheres são responsáveis por transformar o meio social**
- embora essa seja uma luta de mulheres e, portanto, a participação feminina ativa e persistente seja indispensável, há muitos homens seriamente engajados na tarefa de tornar o mundo um lugar mais justo e igualitário

E feminismo, o que é?

- primeiro, você precisa saber que **feminismo não é o contrário de machismo**
- **feminismo é um movimento político e social que luta pela igualdade de direitos** — na teoria (lei) e na prática (vida) — entre homens e mulheres
- se você — mulher ou homem — acredita nessa igualdade, surpresa: **Você é feminista!**



DE VOLTA A LEI MARIA DA PENHA



Quais hipóteses configuram relação doméstica e familiar?

- no âmbito da **unidade doméstica**
- espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar
- no âmbito da **família**
- comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados (laços naturais, afinidade ou vontade expressa)
- em qualquer **relação íntima**, com convivência atual ou finda, independente de coabitação

Compreenda as formas de violência



FÍSICA – conduta que ofende a integridade corporal
Podem resultar em lesões aparentes, como:

- equimose (infiltração de sangue na pele por ruptura de vasos capilares – pode ser linear e/ou apresentar coloração azulada ou violácea)
- hematoma (infiltração de sangue na pele por ruptura de vasos de maior calibre – pode apresentar coloração azulada ou violácea)
- mordida
- inchaço
- escarificação (lesões por atito, esfregaço, arrastamento ou arranhões na superfície da pele)
- laceração (corte)
- hemorragia ocular
- perda de dente
- fratura
- aborto



Mas, atenção!
A violência física nem sempre resulta em lesões corporais



E, mesmo sem marcas aparentes, a agressão é delito – tapas, empurrões, esganaduras, socos na cabeça, afogamento são modalidades de violência física que nem sempre deixam marcas aparentes.

A violência contra as mulheres constitui manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, que conduziram ao domínio e à discriminação das mulheres por parte dos homens e impediram o progresso pleno das mulheres, e também constitui um dos mecanismos sociais fundamentais por meio dos quais as mulheres são forçadas a assumir uma posição de subordinação em relação aos homens.



PSICOLÓGICA – conduta que cause dano emocional ou diminuição da autoestima
Por exemplo:

- adjetivação depreciativa, destinada à humilhação ou à indução de sentimento de menos valia
- isolamento social, consistente na proibição de contato com familiares, amigos ou meio cultural
- regulação das atividades pessoais (controle de vistas, saídas, e-mails, redes sociais)
- destruição intencional de propriedade ou de objetos pessoais
- negação injustificada de autonomia, ou exercício exclusivo do domínio da receita conjugal, a fim de conservar dependência econômica
- proibição de educação ou de exercício de atividade profissional
- maus-tratos a animais domésticos
- intimidação e/ou efetiva divulgação de imagem em situação de nudez ou ato sexual (vingança pornográfica/revênge porn)



SEXUAL – conduta que constringe a participação em atividade sexual indesejada com o(a) parceiro(a) ou terceiros, ou que viole o livre exercício dos direitos sexuais e reprodutivos



O estupro marital também é crime. Não há, na legislação brasileira, isenção para a prática sexual forçada sob alegação de débito conjugal.



PATRIMONIAL – conduta que configure retenção, subtração ou destruição total ou parcial de bens, instrumentos de trabalho e recursos econômicos.



MORAL – conduta que configure:

- Calúnia = imputar falsamente a alguém a prática de crime
- Difamação = imputar a alguém fato ofensivo à honra ou à reputação
- Injúria = ofender a dignidade (por exemplo, com xingamentos e vocabulário depreciativo)



Se você está em situação de violência



- saiba que não está sozinha
 - não é culpa sua
 - não se trata de briga de casal e, sim, de violação de seus direitos humanos
 - é responsabilidade do Estado e de toda a sociedade o enfrentamento à violência de gênero
 - procure os órgãos públicos – saúde, assistência social, segurança pública e justiça – para conhecer os equipamentos disponíveis (por exemplo, casa da mulher brasileira, casas de passagem, casas-abrigo, CAM, CRAS, CREAS, CAPs, unidades de saúde e varas judiciais, promotorias, defensorias e delegacias especializadas)
 - não tenha vergonha de pedir ajuda, inclusive psicológica se necessário, para atravessar as fases de conscientização, preparação, ação e manutenção
 - ligue para a SPM - Governo Federal, no número 180 e peça informações
 - se possível, registre ocorrência na delegacia (especializada da mulher, se houver na sua região) de todos os episódios de violência
 - mas saiba que não há apenas a solução criminal para seu caso – há alternativas psicossociais e providências nos Juízos Cível e de Família, inclusive indenização por danos materiais e morais
 - solicite medidas protetivas
- elas não são apenas um pedaço de papel, porque:
1. facilitam o acionamento de emergência via 190
 2. marcam a data a partir da qual o(a) agressor(a) deve se afastar ou se abster de aproximação e contato, sob pena de decretação de prisão preventiva

Se a situação é de emergência

Ligue para o número 190 (Polícia Militar)

Se você está em situação de violência constante ou rompu, mas o(a) agressor(a) está informado(a), procure desenvolver um plano de segurança. Algumas das opções abaixo podem se aplicar ao seu caso, confira:

- tenha um celular consigo a todo momento
- coloque ao menos o número de uma pessoa de sua confiança para discagem rápida em seu celular
- oriente essa pessoa para, ao receber a ligação, se houver silêncio ou gritos, acionar o número 190, ou combine com essa pessoa palavra ou frase para indicar sua situação de risco
- mantenha aparelho telefônico em cômodo que você possa trancar pelo lado de dentro
- informe a seus vizinhos a existência de medida protetiva e peça-lhes para acionarem o número 190 em caso de aproximação do(a) agressor(a) e/ou combine com eles palavra, frase ou gesto para indicar sua situação de risco
- se o(a) agressor(a) se mudou, troque o segredo das fechaduras
- identifique a saída mais fácil (porta ou janela) da sua casa
- corra para esse cômodo previamente identificado
- evite banheiros, *closets*, despensas ou cômodos muito pequenos onde o(a) agressor(a) possa encurralar você
- evite cozinha, depósitos, garagem ou todo local em que o(a) agressor(a) possa ter acesso a arma de fogo ou arma branca (faca, facão, tesoura, canivete)
- pense antecipadamente quem (vizinho, amigo, familiar) você procuraria em caso de emergência
- memorize endereço e/ou telefone dessa pessoa, ou tenha no celular ou local de fácil acesso
- mantenha sua bolsa organizada com tudo o que possa precisar em caso de fuga
- mantenha bolsa extra, em local próximo a sua saída mais fácil, contendo cópia de documentos seus e das crianças, dinheiro, medicamentos e chaves
- mantenha consigo todo o tempo cópia da medida protetiva (na bolsa, na bolsa extra, dentro do seu veículo)

- forneça cópia da medida protetiva para as pessoas de sua confiança
- forneça cópia da medida protetiva à coordenação da creche ou da escola de suas crianças
- informe à coordenação quem está autorizado a retirar as crianças
- forneça cópia da medida protetiva a sua chefe no trabalho
- forneça fotografia e/ou descrição do(a) agressor(a) a seus colegas de trabalho e funcionários da recepção e segurança para que possam identificá-lo(a)
- ensine a seus filhos o endereço da própria casa e o seu telefone, bem como os de familiares e amigos, mostre a saída de segurança,
- indique quem procurar em caso de emergência e como ligar 190
- não viole a medida protetiva — recebendo, telefonando ou trocando mensagens com o(a) agressor(a)



Na nossa Constituição, vigora o princípio da presunção da inocência. O que isso quer dizer?



- ninguém pode ser condenado sem provas
- o Ministério Público precisa dessas provas para sustentar uma acusação em juízo
- as vítimas, seus parentes, amigos, colegas de trabalho e a sociedade em geral podem auxiliar o Ministério Público

Como contribuir com o Ministério Público?

- procure ajuda tão logo o delito tenha ocorrido – se há lesões aparentes, o atendimento imediato facilitará a elaboração do exame de corpo de delito e a lembrança detalhada dos fatos
 - faça registro de foto ou vídeo das lesões corporais
 - se não houve exame de corpo de delito direto, o prontuário do posto de saúde, do hospital ou atestado do médico em consultório são registros admissíveis
 - se há ameaça ou perturbação da tranquilidade por meio de ligação telefônica, sms, e-mail, redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, Tinder, Periscope e outros) e dispositivos multiplataforma (Whatsapp, Telegram, Viber e outros), imprima ou salve a imagem da tela para posterior impressão contendo as chamadas recebidas e/ou mensagens
 - conserve todos os escritos ameaçadores e ofensivos – cartas, bilhetes, anotações, mensagens
 - se há constante perturbação da tranquilidade e/ou reiterado descumprimento da medida protetiva, faça anotações desses acontecimentos – em papel ou em meio eletrônico – conteúdo datas, horários e locais dos acontecimentos, bem como dizeres e atitudes do(a) agressor(a)
- Se você conhece ou convive com uma mulher em situação de violência, pode ajudar se dispondo a ser testemunha ou informante – seja presencial do episódio criminoso ou simplesmente conhecedor(a) da relação abusiva, do estado emocional da vítima em razão da violência ou das lesões aparentes.

Atenção! Conhecimento geral da situação NÃO É BOATO

Vejam algumas situações:

- você ouviu gritos e pedidos de socorro?
- conversou com as crianças?
- ouviu os relatos da vítima sobre a violência sofrida e viu o estado emocional dela em razão disso – desalento, dor, angústia, lágrimas, desespero?
- recebeu ligação ou visita dela logo após os fatos – nervosa, chorando, pedindo apoio moral, acolhida, pouso para si e para os filhos, ajuda financeira, companhia para ir à delegacia ou ao posto de saúde?
- leu as mensagens no celular ou no computador?
- viu as lesões no corpo da vítima no ambiente de trabalho ou em evento social?
- é membro da família e acompanha a rotina de sofrimento da vítima?
- conhece o comportamento violento do(a) agressor(a)?
- presenciou episódios anteriores de agressão verbal ou física?



Se você respondeu sim a um ou mais dos itens

anteriores, **então você pode ajudar**

- não julgue a mulher em situação de violência
- se ela perdeu ou não o seu algoz em ocasião anterior ou se ela pretende continuar a viver com ele
- faça sua parte como gesto de cidadania, reprovação à violência de gênero e em prol de uma sociedade melhor

Se você é vítima:

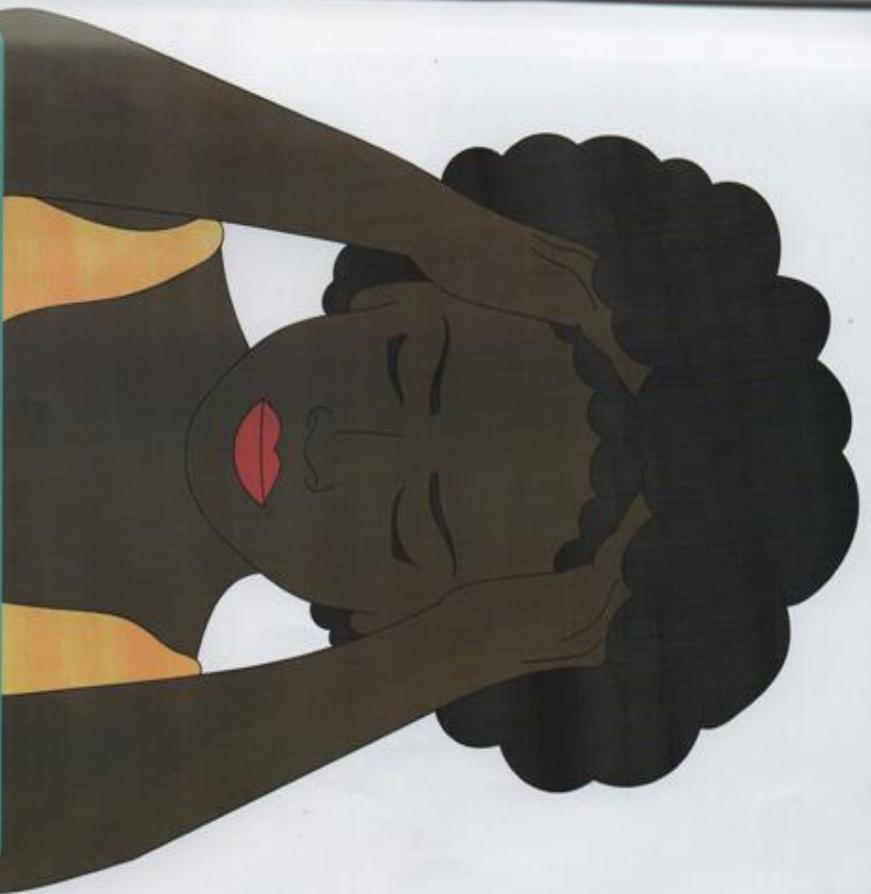
- mesmo sendo difícil, em razão do medo, da reconciliação, do desconforto emocional, da dor, tente não destruir e/ou apagar provas – deletar mensagens e fotografias, rasgar cartas, excluir relação de chamadas
- saiba que a sua palavra é muito valorizada pelo sistema de justiça – ninguém melhor do que você pode descrever o drama cotidiano de um relacionamento abusivo e violento
- procure manter a coerência de sua narrativa



O meu relacionamento é abusivo? [3]

- Ele(a) é ciumento, possessivo e controlador?
- Ele(a) me xinga, deprecia ou tenta me fazer passar por louca?
- Ele(a) monitora meu celular, computador e atividades?
- Ele(a) me isola de familiares e amigos?
- Ele(a) me humilha publicamente?
- Ele(a) controla sozinho(a) o dinheiro e as despesas do casal? Mesmo quando o dinheiro é fruto do meu trabalho?
- Ele(a) me impede de estudar ou trabalhar?
- Ele(a) me segura, empurra, chacoalha e bate de vez em quando?
- Quando ele(a) me agride, tenta colocar a culpa em mim? Diz que foi para me dar um corretivo? Diz que eu mereço?
- Ele(a) destrói bens e faz ameaças?
- Ele(a) me culpa constantemente por erros e comportamentos dele(a)?
- Ele(a) maltrata os animais domésticos para me amedrontar e mostrar o que pode fazer comigo?
- Ele(a) maltrata os filhos para mostrar força ou para me punir?
- Ele(a) pede perdão depois de um ato violento, diz que não vai acontecer mais e pede para eu "retirar a queixa"?
- Ele(a) faz um ou mais dos itens anteriores, mas diz que é por amor?

[3] Pesquisa baseada no computador "You're an unhealthy relationship?" produzida por The Family Justice Center of New Jersey, Newark, Estados Unidos.



Por que ela não o abandona?

Há muitos motivos pelos quais uma mulher não sai ou retorna para um relacionamento abusivo. Então, não use jargões populares e sem sentido para lidar com o assunto!

FALA SÉRIO!

#apanhaporquegosta #mulherdebandido
#elasabeporqueestáapanhando #nãosemetacolher
#aiquesaudadedeAmélia #sãoneuróticasreagem

O QUÊ? SOCORRO! SUPERA ISSO!

#machistañãopassaráo #meucorpominharegras
#taoséculopassado #vouligarpro190 #nãosua culpa
#vireapágina

Contra abaixo alguns dos obstáculos para a ruptura de um relacionamento abusivo: [4]

- medo
- negação da realidade
- amor
- sentimento de culpa
- baixa autoestima
- vergonha
- sensação de impotência
- esperança de que o(a) agressor(a) vai mudar
- pressão social, de familiares ou filhos
- origem em lar onde a violência era o modelo
- dependência econômica
- temor de perder a guarda dos filhos
- temor de perder o direito aos bens do casal
- gratidão a auxílio que recebeu no passado
- dependência emocional
- isolamento
- crenças religiosas ou culturais
- afastamento do mercado de trabalho
- analfabetismo
- problemas de saúde física ou mental
- desconhecimento das opções de ajuda
- desconhecimento de que o abuso é crime

[4] (Linha inspirada no artigo "Why Don't Women Stop?" da advogada americana Sarah M. Bort (28-01-1999) www.law.com, 199).

Cada caso é um caso

- As particularidades de cada relação e as características psicológicas dos envolvidos variam.
- Em consequência, cada caso é único, mas há algumas teorias que podem explicar a permanência da mulher em um relacionamento abusivo.
- Informação é poder! Saiba mais!



Síndrome do desamparo aprendido / síndrome da mulher espancada (BWS) [5]

Espécie de transtorno do estresse pós-traumático a partir da repetição do ciclo da violência.

Paralisia psicológica que torna a mulher incapaz de controlar o que acontece consigo por acreditar que nada que faça afastará o domínio que o(a) agressor(a) tem sobre ela.

Ciclo da violência?

Repetição de padrões previsíveis no relacionamento que se pode resumir em três fases:

1. evolução da tensão (aumento do conflito, sentimento de culpa, negação, minimização)
2. incidente de agressão (episódio de fúria)
3. lua de mel (comportamento gentil e amoroso e pedidos de perdão)

[5] Conceito desenvolvido por Lenore E. Walker, no livro "The battered woman", publicado pela Editorial Harper Perennial (1979).



Teoria do vínculo traumático [6]

Desnecessidade do ciclo da violência e suas três fases previsíveis.

Vínculo se desenvolve a partir de duas características:

1. **desequilíbrio nas relações de poder**
2. **intermitência de tratamento bom e ruim**

A alternância e não a previsibilidade é o que acentua o vínculo traumático.

Essa intermitência faz a vítima tentar ganhar a proximidade do(a) agressor(a).

A intermitência faz a vítima considerar o abuso uma excepcionalidade no relacionamento.

Correlata à teoria do reforço (indulgência e punição) utilizada com animais.



Teoria do controle coercitivo [7]

Explica o processo de controle com uso de mecanismos que **implicam destruir**, às vezes brutalmente, a resistência da vítima.

Tem dois objetivos:

1. **o completo controle da vítima**
2. **fazer parecer que ela é cúmplice da própria dominação**

Usa métodos consistentes e **propositais** para garantir o controle: coação, ameaças, abuso econômico, vigilância, isolamento, intimidação por meio dos filhos e animais domésticos, inversão de culpa, negação, minimização, depreciação.

Correlata à síndrome de Estocolmo.

[6] Conceito desenvolvido por Donald S. Osofski e Susan Finkelhor, na pesquisa "Emotional numbingness in abusive relationships: A test of Traumatic Bonding Theory", publicada pela Springer Publishing Company (1993).

[7] Conceito desenvolvido por Evan Stark, no livro "Coercive Control: How men entrap women in personal life", publicado pela Oxford University Press (2007).

Se você integra os serviços públicos de saúde, assistência, segurança pública ou justiça

- a segurança da vítima deve ser sua primeira preocupação
- deixe seus preconceitos de lado
- seu pré-julgamento é um obstáculo à ruptura da violência
- confidencialidade faz parte do seu trabalho
- conheça a Lei Maria da Penha e os serviços disponíveis na sua região
- explique sua função e esclareça o que está a seu alcance
- não faça promessas que não possa cumprir
- não presuma que a situação não é de risco
- informe as providências possíveis
- faça encaminhamento aos setores corretos
- faça perguntas simples e objetivas
- não insinue que a vítima é a culpada pela violência sofrida
- obtenha relato lógico e sequencial
- pergunte todos os elementos essenciais para a adoção de providências (datas, horários, locais, pessoas presentes ou conhecedoras da situação, descrição da forma das agressões e das lesões resultantes)
- anote e descreva todas as informações de forma direta, sem considerações pessoais
- confira se há medida protetiva ou agressões anteriores
- todos temos problemas, mas se esforce para não aumentar o estresse da vítima sobrepondo o atendimento com o seu próprio estresse
- sua voz é a fala do Estado Brasileiro, ame o que faz ou, ao menos, seja profissional

Controle de qualidade do seu mitômetro

- a causa da violência é álcool ou drogas
- a causa da violência é o desemprego
- os agressores são transformados mentais
- essas mulheres são desequilibradas
- isso só acontece nas classes sociais mais pobres
- isso só acontece com gente sem estudo

MITO

Se você marcou sim em alguma das afirmações anteriores:
O SEU MITÔMETRO ESTÁ QUEBRADO!

É ainda muito comum associar-se violência de gênero com classe social, nível de instrução, transtorno mental, ou dependência alcoólica e química. Esses são fatores exacerbadores do episódio violento, mas não são sua causa. Estamos diante de uma doença social: o machismo!



FEMINICÍDIO

Essa é a parte mais difícil, mas, sim, vamos precisar falar sobre isso:

- **femicídio é o ato extremo de violência de gênero**
- femicide (em inglês) foi expressão utilizada pela socióloga sul-africana Diana Russell em depoimento perante o Primeiro Tribunal Internacional de Crimes contra as Mulheres (1976)
- femicide foi conceituado como o **assassinato misógeno de mulheres realzado por homens**
- a antropóloga mexicana Marcela Lagarde optou por traduzir "femicide" como "**femicídio**", em vez da tradução literal "femicídio"; para ela, em castelhano, o termo "femicídio" seria homólogo a homicídio e significaria somente assassinato de mulheres

- o termo **femicídio** é um neologismo e significa **assassinato de mulheres por sua condição de gênero**, levando em conta as **relações de poder** e a participação do Estado por ação ou omissão, devido à impunidade

- o Brasil optou pelo termo **femicídio**; com a entrada em vigor da Lei 13.104/2015, o Código Penal passou a dispor sobre essa modalidade referindo-se ao assassinato praticado:

- Contra a mulher por razões da **condição de sexo feminino** em situação de:

1. **Violência doméstica**
2. **Menosprezo à condição de mulher**
3. **Discriminação à condição de mulher**

Você sabia que...

violência de gênero, doméstica ou não, deve sempre ser avaliada levando em conta variadas interseccionalidades



Interseccionalidade?

É a análise sobreposta de vários sistemas de opressão e discriminação, com recorte de identidade e expressão de gênero, raça, etnia, classe social, deficiência, entendendo que todas essas identidades sociais interagem simultaneamente de modo que, por exemplo, a experiência da violência para uma mulher negra, indígena, lésbica, idosa ou do campo tem impacto diferente e cumulativo considerando essa sobreposição de identidades e isso influencia as camadas de dominação e preconceito.



Há estudos identificando maus-tratos a animais domésticos (*pet abuse*) como mecanismo de efeito psicológico devastador para as vítimas de violência doméstica

- O abuso sinaliza o que o(a) agressor(a) seria capaz de fazer com a vítima se ela o deixar
- Serve como impeditivo para que ela deixe o lar por temer tortura ao animal
- Em alguns países, a vítima pode incluir expressamente seu animal de estimação na medida protetiva

Sororidade é o primeiro passo para combater a violência de gênero

Sororidade

- Vem da palavra latina *soror*, que significa "irmã"
- É um conceito social e político que significa aliança entre mulheres
- Defende a identificação das mulheres como semelhantes
- Prega a solidariedade e o apoio mútuo
- Estimula a consciência crítica sobre a centralidade masculina
- Repele a competição gratuita e a autodepreciação feminina
- Tem de levar em conta as interseccionalidades
- Você pode praticar todos os dias sendo mais generosa — um gesto de cada vez!



Esganadura (mãos) e Estrangulamento (objetos)

- (*strangulation*) São condutas corriqueiras em violência de gênero e, mesmo quando não resultam em lesões corporais aparentes, são tipos de violência gravíssimos porque:
- Há obstrução de ar ou fluxo sanguíneo
 - A perda de consciência pode ocorrer em dez a quinze segundos
 - A morte cerebral pode ocorrer em quatro a cinco minutos
 - Em razão de lesões internas, a morte ainda pode ocorrer horas depois do fato
 - São indicadores de intenção de subsequente feminicídio

