

DISCURSOS SOBRE O FEMININO E O MASCULINO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA COM PRÁTICAS DE LEITURA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

DISCOURSES ABOUT FEMALE AND MALE AT SCHOOL: A PROPOSAL WITH READING PRACTICES ACCORDING TO THE DISCOURSE ANALYSIS

Raquel Danielli Mota¹, Andréa Rodrigues²

¹ *Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil*
raquel.danielli@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-0679-5153

² *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
andrearodrigues.letras@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9091-6108

Recebido em 15 de maio de 2021
Aceito em 4 jun. 2021

Resumo: O presente artigo apresenta um projeto desenvolvido em uma turma de nono ano de uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, com práticas de leitura voltadas para os modos de produção de sentidos sobre o feminino e o masculino em diferentes materialidades discursivas. As propostas foram pensadas a partir de observações iniciais a respeito do modo como discursos estabilizados sobre o feminino e o masculino ressoavam em algumas produções de leitura, fala e escrita por parte dos alunos. A abordagem teórico-metodológica adotada no trabalho é a da Análise do Discurso materialista (PÊCHEUX, 1969; 1975; 1983; ORLANDI, 1988; 1998), e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (2003). A pesquisa contou também com teóricas feministas como Simone de Beauvoir (2016), Angela Davis (2016) e Judith Butler (1993; 2018), bem como com a contribuição de outros autores que se voltam para as questões de gênero como Pierre Bourdieu (2018). Com essas práticas, buscamos percorrer um caminho de desconstrução dos sentidos estereotipados, naturalizados, sobre o feminino e o masculino para que, então, os alunos pudessem refletir e produzir novos sentidos. Para além do envolvimento e engajamento da turma, que pode ser percebido pelas análises do processo bem como da produção escrita dos/as alunos/as, houve uma reflexão sobre a própria prática pedagógica no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Práticas discursivas. Leitura. Feminino e masculino.

Abstract: This article presents a research developed with an elementary school class from a public school in the state of Rio de Janeiro, with practices of reading involving the meanings about female and male in different discursive materialities. The proposals were thought from initial observations regarding the way in which stabilized discourses about the female and the male resounded in some of the students reading, speaking and writing productions. The methodological approach adopted in the work is that of materialist Discourse Analysis Michel Pêcheux (1969; 1975; 1983; ORLANDI, 1988; 1998), and developed in Brazil by Eni Orlandi (2003). The research also included feminist theorists such as Simone de Beauvoir (2016), Angela Davis (2016) and Judith Butler (1993; 2018), as well as the contribution of other authors who turn to gender issues like Pierre Bourdieu (2018). With these practices, we seek to follow a route of deconstruction of the stereotyped, naturalized meanings about the female and the male so that, then, the students could reflect and produce new meanings. In addition to the commitment and engagement of the class, which can be perceived by the analysis of the process as well as the students' written production, there was an awareness of the pedagogical practice itself throughout the research.

Keywords: Discursive practices. Reading. Male and female.

INTRODUÇÃO

Os dizeres sobre o feminino e o masculino são recorrentes na vida das pessoas desde cedo, na fala de familiares, nos programas e propagandas da televisão, do rádio e da internet, nos sermões de líderes religiosos, entre muitas outras formas discursivas, produzindo, muitas vezes, a naturalização de desigualdades e de certos estereótipos.

Na escola, a recorrência desses dizeres pode ressoar, de diferentes maneiras, na produção de leituras, falas e escritas. Como nos lembra Freda Indursky (2019, p.104), “um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento”. Promover essas diferentes possibilidades de produção de sentidos em práticas de leitura na escola torna-se fundamental num ensino que esteja comprometido em criar condições para que o aluno se torne um sujeito-leitor – e não meramente um leitor-reprodutor¹.

A partir de observações sobre o modo como determinados discursos estabilizados sobre o feminino e o masculino eram recebidos ou se manifestavam em aulas de língua portuguesa com uma turma de nono ano em que uma das autoras era professora, duas questões se delinearam: De que forma esses/as alunos se percebiam como leitores/as? Que atividades poderiam convocar os alunos a refletir a respeito da produção de sentidos sobre o feminino e o masculino em diferentes materialidades discursivas?

Tomando por base essas perguntas, propusemos um conjunto de práticas de leitura de diferentes materialidades discursivas, com o principal objetivo de promover a possibilidade de os alunos transitarem de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica² na produção de sentidos sobre o feminino e o masculino. Foram realizadas rodas de leitura e de conversa, atividades de leitura e produção de textos

1 Em entrevista recente, Indursky aponta para essa possibilidade, observando que as práticas de leitura e o modo como são propostas na escola são fundamentais para esse processo: “(...) é preciso pensar que não é de imediato que o aluno passa de leitor-reprodutor a sujeito-leitor. Essa passagem se faz praticando”. (INDURSKY; RODRIGUES, 2020, p.19)

2 A distinção entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2015) será abordada na seção seguinte.

verbais e não verbais, oficinas para confecção da boneca *Abayomi*³, criação e apresentação de uma performance. Todas as produções, além dos textos levados pela professora para a aula, colaboraram para criar uma rede de memórias sobre o tema, um “arquivo pedagógico”, tal como define Freda Indursky (2019, p.103)⁴.

Para o presente texto, fizemos um recorte da pesquisa⁵, e por isso apresentaremos quatro práticas desenvolvidas com a turma: na primeira foi realizada a leitura de *memes* e debate sobre questões de gênero; na segunda, foi feita a leitura de imagens e produção de *memes*; na terceira, a leitura de um texto literário e produção de um diário de leitura, e por último, a organização e apresentação de uma performance.⁶

Como aporte teórico-metodológico para a pesquisa, tomamos por base a Análise do Discurso materialista (PÊCHEUX, 2010 [1969]; 1990 [1983]; ORLANDI, 2006b; 2012a; 2015; INDURSKY, 2006, 2011), com foco principalmente na noção de leitura e nas reflexões sobre práticas de leitura no ensino (ORLANDI, 2006a; 2012a; 2012b; INDURSKY, 2001; 2010b; 2019). Também recorreremos aos estudos sobre gênero (BEAUVOIR, 2016; BUTLER, 1993, 2018; CARNEIRO, 2011; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 2019; HOOKS, 2017; entre outras), e às pesquisas sobre leitura do texto literário na escola (PETIT, 2009; JOUVE, 2012, 2013; LAROSSA, 2002). Nas

³ A produção das bonecas *Abayomi*, que tradicionalmente são símbolo da resistência e do poder feminino, fez parte do trabalho com a leitura do texto *Vozes-mulheres*, no qual a ancestralidade se faz presente. De origem iorubá, a palavra *Abaiomi* significa “presente precioso” e as narrativas que circulam sobre elas são material de reflexão para muitas questões acerca da mulher que foram levantadas pelos/as alunos/as durante a leitura do texto. A seguinte página apresenta mais informações sobre a origem e narrativa que envolve a confecção dessas bonecas. <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino>. Acesso em: 10 fev. 2020.

⁴ Indursky (2019, p. 103) define o arquivo pedagógico como uma coletânea de textos ou outras materialidades discursivas, a partir da qual um professor pode desenvolver suas atividades. Ela pode ser composta de produções de outros autores e também dos próprios alunos. Esses arquivos funcionariam como uma espécie de intertextualidade, como um “simulacro” de redes de memória. (INDURSKY, 2019, p. 107), em que os saberes sobre um determinado tema poderiam estar organizados e aos quais os alunos poderiam recorrer na produção de novos textos.

⁵ A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras e a totalidade de exemplos e de atividades pode ser conferida em Mota (2020).

⁶ As atividades orais e escritas realizadas pelos alunos estão sendo consideradas dentro do conjunto de práticas de leitura, já que todas tiveram como ponto de partida a leitura na perspectiva discursiva, na qual está presente a ideia de que a leitura é “produzida” (ORLANDI, 2006a, p.180).

próximas três seções, apresentaremos os principais conceitos que foram mobilizados em nosso trabalho.

ANÁLISE DO DISCURSO, ENSINO E LEITURA

A Análise do Discurso materialista (doravante AD) inscreve a língua em sua relação com a exterioridade, com a história, a ideologia⁷ e o inconsciente (ORLANDI, 2003, p. 3)⁸. Na AD, a ideologia é um mecanismo que produz o efeito de evidência do sentido no sujeito. Este não existe em si, mas depende da formação ideológica na qual se inscreve. Assim, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e, dessa forma, não há sujeito sem ideologia, ela percorre os já-ditos logicamente estabilizados.

A AD visa compreender o modo como os sentidos são produzidos, isto é, como se dá o funcionamento discursivo de um texto (ORLANDI, 2004, p. 19). O discurso é concebido por essa corrente teórica como mediação entre o homem e a realidade social, e é definido por Pêcheux (1969, p.82) como *efeito de sentido entre interlocutores*. Ele é efeito de sentido em condições de produção determinadas das quais fazem parte sujeitos e as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato, o aqui e agora do dizer, bem como o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo (ORLANDI, 2017). Sendo assim, o discurso tem relação com o que é dito, com o já dito em outros lugares, com o não dito e com o silenciado.

Assim, o texto nessa perspectiva é uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática da leitura (INDURSKY, 2001, p. 28). Os seus sentidos resultam de diversos fatores – relações intratextuais, intertextuais, contextuais, discursivas – que fazem parte da sua

⁷ Nessa perspectiva, o conceito de ideologia, que, tal qual apontam Magalhães e Mariani (2010, p. 400), “tem, a partir do materialismo histórico-dialético, seu centro conceitual na noção de práxis”. Dessa forma, a ideologia é concebida como um processo segundo o qual determinadas práticas se instalam e se legitimam materialmente e que, segundo Althusser (1999, p. 130), “são regidas por rituais em que elas se inscrevem, dentro da existência material de um aparelho ideológico”, produzindo no sujeito efeitos de sentido cuja existência é material.

⁸ Pêcheux (1999, p. 148) ressalta que ideologia e inconsciente têm em comum “o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades subjetivas evidentes, como subjetivas significando aqui, não que afetam o sujeito, mas em que o sujeito se constitui”.

constituição.⁹ Pertencem a uma formação discursiva¹⁰ que interpela os indivíduos em sujeitos e determina os ditos e interditos.

O leitor, na perspectiva da AD, “vai aproximar-se do texto enquanto um lugar material e opaco, para produzir sua leitura, examinar os processos semânticos que aí se instauram e submetê-los à interpretação” (INDURSKY, 2010, p. 172). Assim, a leitura não é um gesto automático, já que a língua se faz nessa relação com sujeito perpassada pela história, pela ideologia, mas um trabalho de produção de sentidos possíveis, não há sentido em si, ler discursivamente é saber que o sentido pode ser outro.

Diferentes posições-sujeito¹¹ estão envolvidas na produção de sentidos da leitura e, inscrito em uma formação discursiva¹² dada que determina o que pode e deve ser dito, o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo em que é submetido às regras das instituições (ORLANDI, 2012 a, p. 67). Nessa perspectiva, o texto é um objeto simbólico linguístico-histórico que constitui discurso, é uma unidade significativa ligada à sua exterioridade, e “resulta de uma trama bem entrelaçada de diferentes fios discursivos que assumem uma determinada materialidade linguística” (INDURSKY, 2010, 171).

Ao longo da pesquisa, buscou-se, junto com a turma, concretizar uma proposta de trabalho que visa à prática da leitura na perspectiva discursiva (INDURSKY, 2001; 2010; 2019; ORLANDI, 2012^a, 2015). Considerando que foram postos a ler

⁹ “Pode-se pensar o texto como espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é a um só tempo simbólica e indispensável. Dito de outro modo, o sentido do texto se estabelece, nesse quadro teórico, no intervalo entre os sujeitos sociais relacionados pelo viés do texto”. (INDURSKY, 2017, p. 77)

¹⁰ Pêcheux (2014, p. 147) define formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”

¹¹ Segundo Orlandi (2015, p. 47), “devemos lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz: é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz”.

¹² O conjunto dessas formações discursivas forma o interdiscurso, um complexo com as formações dominantes que são, por sua vez, afetadas pelas formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 149).

diferentes materialidades significantes¹³, é preciso observar que, como afirma Orlandi (2012b, p. 68), ler é um gesto de interpretação e que leituras diferentes “atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem”.

A distinção entre paráfrase e polissemia contribui para pensarmos as diferentes possibilidades de leitura. Orlandi (1999, p.34) descreve os processos parafrásticos como aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, enquanto pelos processos polissêmicos o que ocorre é o deslocamento, a ruptura dos processos de significação (ORLANDI, 1999, p. 34). Assim, a paráfrase inscreve um retorno ao mesmo, ao espaço da estabilização do dizer, enquanto a polissemia se instala no equívoco, no diferente. Dessa tensão discursiva decorrem leituras outras ou sedimentação do já posto, transformação ou repetição, que movimentam as tramas da significação e produzem sentido.

Todas essas reflexões produzidas pela AD podem ser apropriadas por professores¹⁴ na realização de práticas de leitura que propiciem processos polissêmicos, que provoquem nos alunos esses movimentos de leitura.

AS ESPECIFICIDADES DO TEXTO LITERÁRIO

Em pesquisa com aporte teórico da AD, Glauce da Silva Henge (2014, p.4) afirma que “o texto literário parte e chega na experiência subjetiva do gesto de interpretação”, na produção de sentidos, que não são homogêneos ou evidentes. O discurso literário tem caráter de não previsibilidade, “o seu significado não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher” (PETIT, 2009, p. 40).

¹³ De acordo com Lagazzy (2011, p. 113), “dois conceitos fortes para a Análise Materialista do Discurso, que em sua composição me permitem referir o discurso como a relação entre a materialidade significativa e a história. Uma deriva da definição de discurso como a relação entre a língua e a história, deriva com a qual pode concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como o efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se forma”.

¹⁴ Há trabalhos recentes que apresentam projetos já realizados em escolas a partir da mobilização da AD, como por exemplo Santa e Sarian (2020) e Rodrigues, Moraes e Domingues (2020).

Como já mencionado, algumas das atividades desenvolvidas com a turma envolveram a presença do texto literário. Assim, contamos com a contribuição de teóricos como Vincent Jouve (2013), Michèle Petit (2009) e Jorge Larrosa (2002), para realizar essas atividades, a partir de uma concepção de que a prática de leitura do texto literário pode ser um convite a uma experiência¹⁵ a ser vivenciada via literatura. Nesse sentido, a experiência, como nos aponta Jorge Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca”

Os textos selecionados para essas atividades com leitura literária foram *Vozes-mulheres*, *Olhos d'água* e *Da calma e do Silêncio*, da autora Conceição Evaristo (2016; 2017), escolhidos pela possibilidade de propiciar ao/à leitor/a o contato com uma escrita tocante sobre as vivências de mulheres na sociedade brasileira, personagens centrais significadas de uma forma profundamente humana e não estereotipada. Neles, não por acaso, a mulher é presente e cada uma das suas personagens femininas apresenta diferentes subjetividades, diferentes formas de estar no mundo que nos provocam experiências de solidariedade, de empatia, de dor e afeto.

Dessa forma, a leitura do texto literário permite também ver o outro como um sujeito em construção de si, do objeto e do mundo, é um caminho constante de troca que propicia o exercício da problematização. As propostas de leitura desenvolvidas nesta pesquisa buscaram sustentar a construção dessa relação não normatizada do sujeito consigo mesmo ao invés de pretender disciplinar, massificar a sua existência.

¹⁵ A experiência, como nos aponta Jorge Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca”

O FEMININO EM (DES)CONSTRUÇÃO

Com o intuito de fundamentar o estudo, bem como afirmar a importância das teorias feministas na construção de uma prática pedagógica crítica e libertadora, que promova experiências dialógicas e igualitárias e o pensamento de que as relações não necessariamente têm que ser construídas sob a égide da tomada de poder, contamos com a contribuição de diferentes teóricos/as como Simone de Beauvoir (2016), Angela Davis (2016), bell hooks¹⁶ (2017;2018), Judith Butler (1993; 2018), Margareth Rago (2013), Sueli Carneiro (2011), Lélia Gonzalez (2019), Djamila Ribeiro (2017), além de outros/as que se voltam a pensar sobre as questões de gênero como Pierre Bourdieu (2018).

A proposta considerou que práticas polissêmicas de leitura podem levar ao questionamento das relações de poder institucionalizadas pela cultura sexista e reforçadas pelos micromachismos enraizados no fazer social, possibilitando a desnaturalização dessas leituras machistas de mundo, viabilizando paradigmas interacionais mais simétricos e mobilizando a percepção de que há outras leituras possíveis.

A noção de *Desconstrução*, aqui mobilizada, se apresenta num trabalho no interior do discurso e vai além do mundo concebido por oposições, rejeita a estrutura binária. Segundo Derrida (1973), o trabalho de desconstrução opera na identificação do princípio que forma as unidades de sentido para acessar o ponto através do qual pode ser desconstruído, não é uma destruição, mas um trabalho de desmontagem que permite uma remontagem.

No âmbito da AD, Indursky (2013, p.26) nos lembra que o analista do discurso busca desconstruir a materialidade discursiva para que sejam analisados os funcionamentos discursivos que instauram a ilusão de um sentido único. É na tensão discursiva entre a paráfrase e a polissemia que o sujeito significa e se significa.

¹⁶ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora feminista norte-americana. O nome é grafado em letras minúsculas, num desafio às convenções linguísticas e acadêmicas, deslocando o foco de atenção para sua escrita. A escritora acredita que nomes e títulos não têm tanto valor quanto ideias.

E o que significa ser mulher numa sociedade sexista? De que modo os estereótipos de gênero começam a operar na vida dos sujeitos? Existiria uma “essência” comum aos indivíduos que compartilham o mesmo “gênero”? Há espaço para generalizações calcadas no sexo? De que mulher estamos falando? Será possível questionar a própria noção de gênero? Como essas questões aparecem nos discursos estabilizados sobre o feminino e o masculino? Todos esses questionamentos ratificam a complexidade, bem como a urgência, da promoção desse debate numa proposta de educação como prática da liberdade e de formação de sujeitos-leitores.

NATUREZA DA PESQUISA

Por ser uma abordagem não-positivista, à AD não interessa quantificar dados, “mas verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que se constituem e se significam” (INDURSKY, 2011, p. 330)

Partindo do quadro epistemológico definido por Michel Pêcheux (1988), que trabalha na imbricação do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística, a AD toma o texto como unidade linguística na qual os discursos funcionam em determinadas condições de produção e de leitura, portanto, o texto resulta de uma “interlocução discursiva” (INDURSKY, 2010, p.171) estabelecida entre sujeitos que são interpelados ideologicamente e historicamente situados. Assim, como afirma Solange Mittmann (2017, p. 253), “a partir deste olhar, não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção/leitura”.

Para compreender como o texto produz sentidos, o trabalho que se dá em etapas, desde a superfície linguística, num processo de de-superficialização¹⁷ que a transforma em um objeto discursivo e deste para o processo discursivo. O próximo passo se encontra no domínio da enunciação, analisando o esquecimento que dá a ilusão de que o que é dito só o pode ser feito daquela maneira. Nessa etapa, trabalha-se para desfazer os efeitos dessa ilusão, então, de acordo com Orlandi

¹⁷ Analisando o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias se diz etc.

(2007, p. 65), “começamos por observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise”.

A proposta foi a de debruçar-se sobre a linguagem criticamente, exercitando um olhar analítico sobre ela, permitindo o desenvolvimento de uma prática de leitura discursiva que pode movimentar interpretações sobre os textos lidos, sobre os discursos que circulam, os modos de produção de sentidos sobre as relações de gênero nos textos lidos, relações socialmente construídas nesse em diferentes formações discursivas.

CONTEXTO EM QUE O PROJETO FOI DESENVOLVIDO

A escola em que foi realizada a pesquisa fica num bairro bastante carente e violento, onde os alunos convivem de perto com a violência urbana que, muitas vezes, dificulta o acesso à escola e estabelece uma rotina de tensão na comunidade como um todo. Sendo assim, esses/as jovens têm no ambiente escolar e nas igrejas que frequentam locais onde podem escapar à violência que os afeta tão diretamente.

As igrejas, assim como a escola, têm uma influência bastante considerável nos hábitos de leitura dos integrantes dessa turma, que, em grande parte, participam de círculos de estudos bíblicos e reuniões de grupos de jovens com regularidade. Assim, tomamos como ponto de partida a hipótese de que esses fatores, que constituem as condições de produção das formas de discursos que ali se engendram, interferem diretamente nas práticas sociais desses alunos e, especialmente, no lugar socialmente concedido à mulher.

Nesse contexto, as igrejas parecem funcionar, sobretudo, como elemento de coesão social. Tal como define Émile Durkheim (1996), há um regulamento comum baseado num certo grau de consenso entre os indivíduos motivado por um sistema de crenças e práticas introduzido pela religião. Conforme esse autor, “as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos que se designam a suscitar, a manter, ou a refazer certos estados mentais desses grupos” (DURKHEIM, 1996, p.38). Assim, se o comportamento humano é

moldado também pelo contexto social no qual ele é inserido, o discurso religioso normativo, que opera sob uma ótica maniqueísta, pode ser muito relevante no que se refere às práticas discursivas, às interdições, às ideias e às crenças compartilhadas pelo grupo.

Ainda de acordo com esse entendimento, o sujeito é atravessado por circunstâncias que o fazem crer que é ele quem elabora o que lhe é imposto de fora. Sua conduta e seu pensamento não viriam de uma consciência particular, mas são exteriores ao sujeito, são orientados por fatos sociais¹⁸ que, seguindo os princípios da coercitividade, generalidade e exterioridade, como afirma Durkheim (2007, p. 3), “constituem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se opõem a ele”.

Dessa forma, se a educação tem justamente por objetivo produzir o ser social, podemos ver nela de que maneira esse ser constituiu-se na história (DURKHEIM, 2007). É, portanto, fundamental examinar como ocorrem esses movimentos de coerção no espaço escolar, refletir sobre os discursos que ali circulam, as práticas que ali se instauram para que seja possível não só a conscientização do que nos é imposto, mas também a contestação, a desnaturalização de discursos estabilizados e fazeres sociais que são reproduzidos no espaço escolar.

No decorrer dos primeiros bimestres do ano de 2018, notamos que os/as alunos/as da turma em questão apresentavam grande dificuldade em tarefas que envolviam a leitura e interpretação de texto, além de não se sentirem autorizados ao exercício da oralidade¹⁹. Considerando as falas autodepreciativas dos/as próprios/as alunos/as, é possível presumir que existiria um desprestígio social associado ao modo como se expressam, reforçado no ambiente escolar pelo discurso de alguns profissionais da educação que privilegiam a variedade linguística padrão e desqualificam a que os/as alunos/as utilizam predominantemente. Essas condições

¹⁸ Como define Durkheim (2007, p. 3), “é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais”.

¹⁹ Estamos nos referindo ao fato de não se sentirem dignos de crédito pelo conteúdo de sua fala ou pelo modo como se expressam.

histórico-sociais parecem ter acarretado uma autoimagem distorcida já que os/as estudantes não se reconhecem como sujeitos-leitores, mas como aqueles a quem se pede que encontrem e reproduzam informações explícitas no texto.

Como observa Bethania Mariani (2016, p. 52), muitos falantes “não se identificam com o que é chamado de língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e acabam por introjetar o preconceito contra o seu próprio modo de falar”. Do mesmo modo, o distanciamento dos leitores e leitoras com a leitura acontece e eles/as não percebiam que “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (GOULEMOT, 2001, p. 116). Assim, eles aceitam como verdade leituras feitas por terceiros sem questionar ou refletir de forma autônoma sobre o que é lido.

Percebemos, nesse grupo de alunos/as, que suas práticas de leitura eram, muitas vezes, segundo eles/as mesmos/as, mediadas. São leituras feitas por pessoas autorizadas como membros das congregações das quais fazem parte, familiares e membros da comunidade escolar, que não só leem para eles/as como também disponibilizam uma interpretação própria que não era por eles/as problematizada. O fato é que esses/as adolescentes não questionavam os sentidos gerados por esses discursos, mas quase sempre os reproduziam, atualizando dizeres estabilizados sobre o feminino e o masculino em nossa sociedade. A falta de um posicionamento crítico em relação a esses discursos poderia sinalizar um dos fatores que os/as encaminhava para uma visão sexista de mundo, promovendo a repetição de comportamentos que interferem nas relações interpessoais e na dinâmica de interação, não só em sala de aula, mas também no contexto social do qual fazem parte.

Considerando o contexto dos alunos e sua relação com a religião, a proposta de atividades de leitura sobre o feminino e o masculino, mediada pelo recorte teórico metodológico da AD, poderia trazer a esses alunos a possibilidade de ocupar uma posição-sujeito leitor que lhes permitisse ler outros textos (além dos textos religiosos), de modo a transitar nessas outras posições e perceber novas possibilidades de significar os papéis de mãe e pai, feminino e masculino, em direção a uma leitura polissêmica.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Como já mencionado, em leituras que vínhamos fazendo com as turmas, parecia que a imagem socialmente construída sobre a mulher e a relação de poder que dela subjaz era reproduzida de modo naturalizado entre os/as alunos/as. Essa naturalização aparecia nas práticas de leitura e interpretação de textos na sala de aula, o que nos levou a refletir sobre a necessidade de analisar formas de leitura que possibilitassem a desconstrução - no sentido de desfazer para possivelmente reconstruir - desses conceitos tão enraizados no nosso corpo social. Segundo Roger Chartier (1995, p. 42),

definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas sobretudo, identificar para uma configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “natural”, portanto biológica, a divisão social, e, portanto, histórica, dos papéis e das funções.

Além disso, ao observar os relatos dos/as alunos/as sobre seus hábitos de leitura, notamos que as redes sociais eram citadas como um dos principais espaços nos quais exercitam essa atividade. Acreditamos, portanto, que realizar práticas discursivas de leitura dos textos que circulam nas redes sociais não só aproximaria a leitura do universo desses/as adolescentes como seria um ponto de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o feminino e o masculino, o que proporcionaria uma oportunidade significativa para o exercício da reflexão sobre a visão de mulher tão estereotipada que acabava sendo reproduzida nas suas práticas discursivas. Uma vez que é ao ler que se dá a interlocução entre leitor e texto, entre o leitor e o mundo, como afirma Indursky (2001, p. 34),

é preciso frisar que o leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma Formação Discursiva. Isso implica dizer que o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não. Ou seja, o sujeito-leitor vai produzir sua leitura desde seu lugar social e este pode ou não coincidir com o lugar social a partir do qual o sujeito-autor produziu o texto.

Desse modo, a escolha dos materiais postos a ler nessa proposta pretendeu provocar a possibilidade de uma experiência de leitura transformadora. A leitura do

texto literário, tal qual abordamos, trouxe novas possibilidades de leitura e de participação dos sujeitos no processo, uma vez que engendrou também a escrita dos diários e as rodas de conversa, provocando um novo paradigma de relações e motivando o protagonismo dos/as alunos/as, pois, como afirma Michèle Petit (2009, p. 100) “a leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros”.

Tendo em vista o seu alcance, suas especificidades e observando suas condições de produção, foi feito também um recorte dos textos que circulam nas redes sociais da internet, mais especificamente o Facebook. Nesse espaço, sob uma nova roupagem, são reproduzidos e reforçados estereótipos que promovem a opressão da mulher e a reverberação desse discurso, muitas vezes pelo viés do humor, naturalizando certos comportamentos já enraizados na nossa cultura. De acordo com Solange Mittmann (2015, p. 352), “todo novo texto que é produzido, postado e posto a circular numa rede social no âmbito do ciberespaço só é possível de ser produzido e significado pela intervenção de uma memória que faz retorno de efeitos de sentidos já produzidos em outro lugar”.

Nesse contexto, se materializam diferentes discursividades e os dizeres circulam publicamente sob uma falsa impressão de neutralidade. Convém, portanto, observar os sentidos gerados pelo dito, pelo já-dito e pelo não-dito, já que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que significam” (ORLANDI, 2015, p. 81). O *não-dito* está ligado ao dizer, pode ser o implícito, o pressuposto, o subentendido. O silêncio, por outro lado, “intervém como parte da relação do sujeito com o dizível, permitindo os múltiplos sentidos ao tornar possível, ao sujeito, a elaboração de sua relação com outros sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 89), é aquilo que é apagado, colocado de lado, ele significa por si, não tem relação com o que é dito, ele indica que o sentido pode ser outro.

Dessa forma, partimos da ideia de que é possível que, participando de atividades de leitura que não estimulem a problematização dos modos de produção de sentidos, os/as alunos/as da turma em questão acabariam por reproduzir certos comportamentos machistas e repetir discursos sem muita reflexão. Considerando que “todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a

apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44), a escola torna-se um espaço onde essas práticas sociais podem ser repensadas e/ou legitimadas.

A linguagem, dependendo de como é usada, pode servir de instância mantenedora dessas relações de poder, do *status quo*, e/ou criar espaços de transgressão que subvertam essa opressão da figura feminina. Perceber essas práticas na interação em sala de aula e no modo como concebem a figura da mulher de maneira geral, nos fez refletir sobre possíveis formas de atuação junto aos alunos e alunas para que possam ressignificar esses conceitos e suscitar a progressiva dissolução desses comportamentos já tão arraigados. Segundo Ribeiro (2017, p. 35), “de modo geral, dizem que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação com o homem”, portanto se faz necessário problematizar o modo como a mulher é significada, gerar reflexões que desafiem o pensamento sexista.

Ao longo do projeto, buscamos concretizar a proposta de desenvolver leituras como práticas discursivas – ou seja, considerando as condições de produção do texto e da recepção desse texto, o contexto social, histórico e ideológico, bem como o suporte em que o texto era veiculado (INDURSKY, 2010; ORLANDI, 2012 a) pressupondo um conjunto de práticas que envolvia todos/as, num processo cujo engajamento de sujeitos-leitores autônomos e críticos fosse uma condição. Partindo da concepção de que o/a aluno/a vai disponibilizar saberes, visões de mundo anteriores às leituras que seriam feitas, algumas atividades foram sendo construídas coletivamente durante o trabalho.

Após levantar algumas hipóteses no que concerne à prática da leitura e à relação desta com as práticas sociais desses/as adolescentes, foi feita uma série de atividades de leitura voltadas para a questão do masculino e do feminino, conciliando-as com o conteúdo pedagógico previsto pelo Currículo Mínimo²⁰ para o nono ano do ensino fundamental da rede estadual.

Foram realizados, ao todo, 23 encontros nos quais alunos/as fizeram algumas leituras de diferentes materialidades, escreveram diários, discutiram as questões levantadas durante os encontros nas rodas de conversa e elaboraram em grupo

²⁰ A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro possui um Currículo Mínimo proposto aos professores da rede disponível em <http://docenteonline.educacao.rj.gov.br/>. Acesso em 10 jan.2020

propostas de atividades que culminaram numa performance que aponta o caminho trilhado pela turma desde o início do projeto de forma artística, com a produção de um teatro de sombras organizado, planejado e executado coletivamente. Como já mencionado, considerando o número de encontros e a produção extensa que deles resultou, fizemos um recorte e serão apresentadas quatro atividades. As duas primeiras foram selecionadas por marcarem o início das discussões e a forma como a prática discursiva da leitura foi se desenvolvendo. As das duas últimas atividades, por outro lado, vão sinalizar uma sensibilização do grupo sobre as questões de gênero, bem como a autonomia e o senso de pertencimento que alunos e alunas foram conquistando durante o processo.

A primeira traz uma reflexão acerca das práticas e discursos atrelados ao gênero que permeiam a experiência dos sujeitos desde a infância na nossa sociedade. Nesta, num primeiro momento, meninas e meninos receberam questionários relativos às questões de gênero²¹. Os questionários respondidos foram entregues à professora para que fossem usados na segunda etapa da atividade. Posteriormente, fizeram leituras de um *meme*, projetado na sala de aula, que circula nas redes sociais.

Fig. 1 – Meme

**Você deixa seu filho brincar de boneca?
Não tem medo que ele vire...**



O que, um PAI?

Fonte: Disponível em: www.spaceamigos.com/2996128/voce-pensa-respeito-crianca-menino-gosta-brincar-com-bonecas. Acesso em: 5 mar. 2019.

²¹ O modelo de questionário que criamos está disponível em Mota (2020, p. 153-154).

Após a discussão sobre as expectativas e papéis atribuídos aos gêneros, alunos/alunas receberam os questionários respondidos por eles/as no início da aula e formaram grupos para discutir como a questão do gênero afeta a experiência de cada um/uma dentro de uma sociedade de base patriarcal.

Exemplo 1: Transcrição da resposta de uma das alunas²²:

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

SD1: Esperam que eu sempre me comporte, que nunca fique andando só com garotos, que eu sempre me viste como uma mocinha.

Exemplo 2: Transcrição da resposta de um dos alunos

1. O que as pessoas esperam de mim por ser menino?

SD2: Arrumar um emprego bom, ser sempre firme e nunca demonstrar fraqueza.

Podemos ver nas respostas dos alunos a repetição de discursos sobre a mulher e o homem, ainda que não necessariamente eles estejam se identificando com esses dizeres. Na SD1, no trecho “que eu sempre me viste como uma mocinha”, a palavra *mocinha* faz ecoar um dizer ligado a uma determinada formação discursiva que dita as expectativas sociais ligadas ao gênero. Na SD2, a presença das expressões “emprego bom” e “sempre firme” também remetem para uma formação discursiva normativa em relação ao papel e ao comportamento do homem na sociedade. O uso dessas palavras e expressões foi trazido ao debate, para pensarmos os efeitos de sentidos produzidos por esse pré-construído, esse sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam em uma formação discursiva dada, esse sempre já lá na interpelação ideológica (PÊCHEUX, 2014)²³, sobre o *ser* masculino e *ser* feminino.

Ao longo do debate, os alunos tiveram a oportunidade de pensar de que modo a presença dessas palavras poderia ou não reproduzir os sentidos do discurso

²² Todos os participantes da pesquisa entregaram, no início do projeto, um documento assinado pelos/as respectivos responsáveis, autorizando que os textos produzidos pelos/as alunos/as fossem utilizados na dissertação e divulgados em publicações científicas.

²³ Originalmente publicado em 1988.

estabilizado sobre os papéis da mulher e do homem, o quanto seria possível fazer um movimento em direção a outros sentidos, assumindo outros posicionamentos.

Dando continuidade às discussões que se iniciaram com os questionamentos acerca das diferentes experiências permeadas pela questão do gênero, na segunda atividade a proposta, o foco foi a leitura de imagens²⁴ relacionadas à mulher e ao homem na posição-sujeito de mãe e pai respectivamente. O trabalho com as imagens, durante mais de uma aula, abriu o diálogo sobre os ditos, não ditos e os silêncios²⁵ que podem estar envolvidos nos modos de produção de sentidos, bem como pode-se pensar o contexto de circulação, as condições de produção e de leitura de cada uma delas.

Fig. 2 – Imagem da mãe sobrecarregada



²⁴ Para a leitura das imagens foi fundamental a compreensão do conceito de intericonicidade formulado por Jean-Jacques Courtine (2013), para denominar o funcionamento discursivo de imagens sob a perspectiva da memória. Para o autor, “a questão da imagem deve ser colocada para nós em relação ao discurso de duas maneiras, porque a imagem é como o discurso, de um lado, e que a imagem está com o discurso, de outro. Como no discurso você vai ter sempre já um discurso, na imagem você vai ter sempre já outra imagem. Portanto, a intericonicidade se fundamenta sobre isso. Sobre essa possibilidade de que tenha já sempre uma imagem. Isso quer dizer que há sempre uma imagem sob a imagem” (COURTINE, 2013, p. 3).

²⁵ O silêncio, nessa concepção, produz efeitos de sentido, não é pensado aqui como a ausência de palavras, mas como elemento constituinte de significado, o dizer não está dissociado do silenciar. Como explicita Orlandi (2007, p. 156), o silêncio “é o ponto de apoio do giro interpretativo. Que produz o efeito de sustentação da ilusão do sujeito como origem de si e dos sentidos: o sujeito não se vê como interpretando, mas como “dando” sentido. Porque pode estar em silêncio, porque pode significar em silêncio”.

Fonte: Disponível em: <http://mama-likes.ru/trogaet/zhenshhina-v-dekrete-installyatsiya.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Fig. 3 – Imagem do pai



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/maecorujaofc/posts/792738707589905>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Após a leitura de cada imagem, ao/as alunos/as produziram listas com as funções socialmente atribuídas à mulher na posição-sujeito de mãe e ao homem na posição-sujeito de pai.

Exemplo 3:

SD 3: Cuidar de si própria; trabalhar para não depender de ninguém; cuidar dos filhos; arrumar a casa; lavar a roupa. (Transcrição da lista com funções socialmente atribuídas à mãe).

Exemplo 4:

SD 4: Trabalhar; sustentar a casa; fim de semana não fazer nada, só ver tv; educar os filhos; impor respeito. (Transcrição da lista com funções socialmente atribuídas ao pai).

Comparando as duas listas, podemos perceber que como as tarefas e responsabilidades da mãe e do pai são significadas de modo bastante desigual. A leitura em grupo destas, bem como o trabalho de leitura polissêmica que foi sendo construído, foi ao encontro de uma desconstrução de paradigmas que fez o grupo pensar em quais seriam as funções dos pais. A análise partiu do uso de expressões do tipo “arrumar a casa”, “lavar a roupa” na lista da mãe e “fim de semana não fazer nada, só ver tv” na lista do pai, com a discussão sobre o quanto esses dizeres poderiam ser uma recorrência de discursos estabilizados sobre o que é ser mãe e o que é ser pai em nossa sociedade. Partindo desse ponto, em grupos, os/as

adolescentes elaboraram memes, que significam na imbricação da materialidade verbal e imagética, que refletissem a ideia de que as tarefas domésticas e responsabilidades deveriam ser divididas de forma igualitária.²⁶

Exemplo 5: Meme produzido por aluno(a)s



A produção dos memes levantou inúmeras outras questões que começaram a ser debatidas pela turma, os/as alunos/as pareciam perceber que há sempre a possibilidade da não reprodução de sentidos, que os sentidos produzidos poderiam ser outros. Por isso, para dar oportunidade de ampliar a interlocução e levar as discussões para fora dos muros da escola, foi criado um grupo no Facebook no qual poderiam compartilhar outras leituras e ampliar o olhar sobre as questões de gênero. As diferenças entre a SD 5 – “Ajuda a esposa”- e a SD6 – “Dividir tarefas”- foi bastante explorada também em outros textos postados no grupo, e tivemos a oportunidade de discutir o quanto a palavra “ajuda” estaria remetendo a um papel já determinado para a mulher na sociedade, como a responsável por cuidar das tarefas domésticas.

A terceira atividade que envolveu a leitura do texto literário, já mencionada anteriormente, teve a participação dos/as alunos/as na elaboração das propostas

²⁶ Como aponta Indursky (2015, p. 291) “a sustentação dos sentidos que uma imagem evoca é dada por uma memória de dizeres a ela associados. entretanto, esses sentidos podem deslizar em função da formação social, bem como da Formação Discursiva em que se dá a produção e circulação, de tal modo que os sentidos até então não autorizados podem se estabelecer sobre sentidos anteriores, transformando-os”.

seguintes. Num exercício de liberdade e autonomia, os/as alunos/as escolheram fazer a leitura na área externa da escola, embaixo de uma árvore. A leitura do texto *Vozes-Mulheres*, da autora Conceição Evaristo, se deu coletivamente, com pausas que abriam espaço para os comentários, perguntas e observações. Ao final da leitura em grupo, cada um/a tinha seu tempo com o texto para a escrita do diário de leitura seguido de uma roda de conversa para que fossem discutidas não só questões relativas ao texto, à forma como ele os/as afetara como também era o momento de elaborar a atividade que seria proposta a seguir.

Exemplo 6: Texto: vozes-mulheres

O texto fala sobre a geração de uma família escrava que não tem voz na sociedade. Eu entendi que durante quatro gerações essas mulheres não tiveram voz por serem escravas. Eu achei o texto interessante, da época da bisavó para a avó mudou muita coisa, a bisavó ficava no porão dos navios, já a avó não ela só obedecia, e a cada geração mudava uma coisa. Quando eu li o texto eu achei muito triste, pesado porque eu lembrei que isso realmente aconteceu, e pessoas negras sofreram muito. (Transcrição do diário de leitura produzido por uma aluna).

A produção dos sentidos a partir da leitura do texto despertou em todos/as sentimentos diversos e a questão que ficou latente foi: o que fazemos com nossos sentimentos? Sugerida por um dos alunos, a proposta foi escrever anonimamente como lidamos com as emoções e discutirmos juntos na roda de conversa seguinte, formando um grupo de apoio e acolhimento.

Exemplo 7:

Minhas formas de lidar com alguns problemas: tento mudar o meu foco, tento me distrair. Medito, ou faço exercício de respiração (geralmente faço isso quando ataca a ansiedade). (Se você se sentir a vontade) desabafar com alguém de confiança. Pode não resolver os seus problemas mas tira um grande peso das costas. (Transcrição do texto de um/a dos/as alunos/as)

A atividade possibilitou um espaço de fala tanto para as experiências pessoais deles/as como a oportunidade de pensar formas de se lidar com esses sentimentos. Foi um momento de olhar para si e para o/a outro/a, uma experiência de afecto²⁷ (DELEUZE, 2002). Em decorrência da proposta, houve uma maior aproximação

²⁷ O uso da palavra “afecto” está relacionado ao sentido de desobstruir a capacidade de ser afetado pelo outro, pelo texto. Deleuze (2002, p. 56) afirma que “a affectio (afecção) remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o affectus (afeto) remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes”.

entre ao/as alunos/as da turma, uma sensibilização sobre os sentimentos e dificuldades dos/as colegas e o começo de uma rede de cooperação, de acolhimento.

A quarta atividade presente neste recorte é uma performance, resultado de todas as discussões feitas ao longo do projeto. Ao final de tantas leituras, produção de grupo de discussão no Facebook, produção de memes, diários de leitura e rodas de conversa, foi decidido que fariam um teatro de sombras que contasse a trajetória de todo o trabalho com um texto construído com palavras, expressões e ideias que foram ditas pelos/as alunos/as durante os encontros. Com autonomia, organização e criatividade, eles/as criaram o roteiro, atribuíram as funções desempenhadas por cada um/a, escolheram música, cenário e um nome para a apresentação: Somos.

Fig. 4 – Imagem da performance com teatro de sombras.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Inicialmente, foi redigido, coletivamente, um texto que continha falas e reflexões que foram feitas ao longo do processo. Com base neste, um grupo de alunos/as ficou responsável pela criação de um roteiro para a apresentação do teatro de sombras, outro comporia o elenco, outro a direção, providenciaram a música, cenário e iluminação. A performance foi realizada a partir de um conjunto de esquetes em que os alunos atuaram, com diálogos sobre os papéis atribuídos aos homens e às mulheres em diferentes cenas do cotidiano. A performance ocorreu sem hesitações ou interrupções, os/as alunos/as trabalharam em grupo para

apresentar ao público que ali estava²⁸, de forma artística, todo o trajeto de quase um ano em alguns minutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, propusemos formas de interpretar os textos, analisando o funcionamento discursivo destes, de modo a refletir sobre os sentidos ali inscritos. Para tanto, salientamos a importância de estimular no/a aluno/a a refletir sobre a própria língua, sobre as palavras e expressões presentes nos textos que lêem – e que podem ressoar em outros textos, inclusive naqueles que eles escrevem. Dessa forma, torna-se possível produzir a leitura polissêmica, colaborar para a compreensão das disputas de sentidos, da forma como os sentidos são produzidos a partir de uma determinada formação ideológica e propiciar a desconstrução do pensamento hegemônico, possibilitando a irrupção da voz dos sujeitos e ressignificando o feminino sob uma ótica não hierarquizada.

Sabemos que não há garantias de que as mudanças provocadas por essa experiência sejam definitivas, ou que todos os/as participantes desta tenham realmente desconstruído os discursos identificados com uma formação ideológica patriarcal-machista, no entanto acreditamos que as práticas de leitura realizadas contribuíram para provocar uma desestabilização desses sentidos, produzindo outras leituras e criando um paradigma igualitário de relações entre esses meninos e meninas. Para além da desnaturalização dos sentidos postos provocada com as leituras feitas, os efeitos desse trabalho poderão ser percebidos em outras leituras, outros momentos, com práticas que possibilitem a leitura polissêmica em diferentes condições de produção.

Com a análise tanto dos textos escritos quanto das observações feitas ao longo do projeto, procurou-se investigar se o trabalho com práticas de leitura na perspectiva discursiva e a estrutura dialógica das atividades podem contribuir para desfamiliarizar os olhares, movimentar as evidências e favorecer à desnaturalização

²⁸ A performance teve como público, além da professora da turma, a coautora desse texto e uma outra professora do Mestrado Profissional em Letras da UERJ, além da presença da diretora da escola. Os alunos estavam visivelmente motivados pela presença de pessoas de fora da escola, professoras “visitantes”, além da diretora – condições de produção que destacavam a relevância daquele projeto.

do discurso sexista, promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino. Desse modo, consideramos que a produção de sentidos pôde se realizar a partir de processos polissêmicos.

Além disso, o desenvolvimento do projeto com os alunos a partir da apropriação da AD e das contribuições das teóricas feministas e dos estudos sobre a leitura do texto literário provocou uma série de reflexões sobre a nossa própria prática, ressignificando a nossa posição como professoras, repensando nosso fazer pedagógico de um outro lugar, ao tencionar, inclusive, a criação de uma dinâmica igualitária de relações, calcada no respeito mútuo e não em um sistema de hierarquia.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BUTTLER, J. P. **Bodies that matter, on the discursive limits of sex**. New York: Routledge, 1993.

BUTTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHARTIER, R. Diferença entre os Sexos e Dominação Simbólica. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p. 37-47, 1995.

COURTINE, J-J. Entrevista. *In*: COURTINE, J-J; MILANEZ, N. **Intericonicidade sem papel na memória**, 2013. p. 2-3. Disponível em: <http://nilton-milanez.blogspot.com/2017/01/intericonicidade-sem-papel-na-memoria.html>. Acesso em: 19 maio 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

- DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-256.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.
- HENGE, G. da S. Texto e interpretação: aproximações entre Análise do Discurso e Literatura. **Interletras**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 20, p. 1-9, 2014.
- HOOKS, b. **A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, b. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- INDURSKY, F.; RODRIGUES, A. Entrevista com Freda Indursky. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, jan./abr. 2020.
- INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.
- INDURSKY, F. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 289-303.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. *In*: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. p.327-340.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: Língua e ensino. **Organon(UFRGS)**, v. 24, p. 35-54, 2010a.

INDURSKY, F. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010b. p. 163-178.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do Discurso à heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo de Leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, pp. 27-42.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; RESENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAGAZZI, S. A materialidade significativa em análise. *In*: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 311-324.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista brasileira de educação*. n. 19. 2002.

MARIANI, B. S. C. O Político, o Institucional e o Pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 43-63, 2016.

MITTMANN, S. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 351-364.

MOTA, R. D. **A análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. [Originalmente publicado em 1999].

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012 a. Originalmente publicado em 1988.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores. 2012b.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No Movimento dos Sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006a

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 15-35. Originalmente publicado em 2006b.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1., 2003. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 1-18.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. Maio de 68: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 59-71.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 59-158. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, M. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 1990. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, M. O Mecanismo do (Des)conhecimento ideológico. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 143-142.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, A.; MORAES, M. A. de O.; DOMINGUES, M. V. O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 220-240, jan./abr. 2020.

SANTANA, F. F. ; SARIAN, M. C. Gestos de leitura e escrita discursiva de memes: efeitos do digital em uma escola pública do campo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 204-219, jan./abr. 2020.

Sobre as autoras**Raquel Danielli Mota**

Mestre em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2007 é professora de língua portuguesa e de língua inglesa da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

Andréa Rodrigues

Doutora em Letras pela PUC-Rio (2001), com estágio de Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (França, 1997) e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO (2013). Fez Mestrado em Linguística (UFRJ, 1993) e Graduação em Letras (UFF, 1987). Professora Associada do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), onde ministra aulas na Graduação em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na mesma instituição.