



Discurso, política e direitos:

*por uma análise de
discurso comprometida*

Viviane de Melo Resende
Carolina Lopes Araújo
Jacqueline Fiuza da S. Regis
(Organizadoras)

EDITORA
UnB 60 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos

Discurso, política e direitos:

*por uma análise de
discurso comprometida*

Viviane de Melo Resende
Carolina Lopes Araújo
Jacqueline Fiuza da S. Regis
(Organizadoras)

Ilustração de capa

Baseada no trabalho de Mariana Henrique Mariano da Silva para o VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil

© 2020 Editora Universidade de Brasília
Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa,
1º andar – Campus Darcy Ribeiro,
Asa Norte, Brasília/DF – CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Bibliotecário responsável: Fernando Silva - CRB 1/2001

D611 Discurso, política e direitos : por uma análise de discurso
 comprometida / Viviane de Melo Resende, Carolina Lopes
 Araújo, Jacqueline Fiuza da S. Regis, organizadoras. – Brasília
 : Editora Universidade de Brasília, 2022.
 240 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-138-8.

1. Estudo crítico do discurso. 2. Análise de discurso crítica. 3.
Direitos humanos. 4. Associação Latino-Americana de Estudos
do Discurso. I. Resende, Viviane de Melo (org.). II. Araújo,
Carolina Lopes (org.). III. Regis, Jacqueline Fiuza da S. (org.).

CDU 82.085



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação: uma análise de discurso comprometida	7
1. Estudo das reações sociodiscursivas verbais em ambientes de interação virtual	17
2. Reflexões sobre a(s) política(s) habitacional(is) na CABA: uma aproximação da análise de discurso crítica	51
3. Reflexões sobre a luta mobilizada do MNPR e sua relação com o Estado brasileiro: uma perspectiva discursivo-crítica localizada ...	85
4. “Eu me sentia um professor”: reexistências decoloniais no âmbito do projeto Mulheres Inspiradoras	115
5. Análise crítica do discurso e teorias jurídicas feministas: um olhar sobre a cidadania das mulheres	147
6. Discurso e direitos: por uma análise crítica do discurso jurídico em decisões judiciais	171
7. Análise do discurso de ódio contra uma blogueira	203
Sobre as organizadoras	235
Sobre as/os autoras/es	237



4

“Eu me sentia um professor”: reexistências decoloniais no âmbito do projeto Mulheres Inspiradoras

Juliana de Freitas Dias

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

Introdução

O projeto Mulheres Inspiradoras inaugurou em Brasília, no ano de 2014, uma nova consciência do trabalho educacional em torno da escrita, da literatura e das questões de gênero, de raça e de classe na escola. A professora e autora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, ao tomar sua posição crítica no centro dessa interseccionalidade, entregou-se ao trabalho pedagógico, que durou um ano, com adolescentes. Nesse processo defrontou-se com o medo da liberdade quando se movimentou pela chamada “consciência crítica” e toda a sensação de desmoronamento que persegue esse movimento, já alertado por Paulo Freire, ainda em 1971. Ao abrir essa fenda na escola, o projeto Mulheres Inspiradoras inseriu esses/as estudantes como sujeitos diante de suas histórias, as quais penetraram os portões da escola sob a roupagem de currículos vivos e legitimados por uma prática pedagógica crítico-transgressiva (HOOKS, 2014).

Com ênfase na valorização da mulher, o programa Mulheres Inspiradoras fomenta um projeto que incentiva o protagonismo de jovens estudantes a partir da leitura de diferentes obras de autoria feminina e da produção sociopolítica e consciente de textos autorais. Também contribui para uma formação de professoras/es com base na concepção de docentes como intelectuais transformadoras/es (GIROUX, 1997), que adotam metodologias ativas (BERBEL, 2010) para a promoção de uma educação democrática, transformadora e humanizada.

Neste capítulo apresentaremos o projeto Mulheres Inspiradoras e sua linha biográfica desde 2014 até os dias atuais. Em seguida, a voz da autora Gina Vieira tomará o protagonismo no texto para contextualizar sua história de vida como professora, mulher, negra, filha da periferia e autora de um projeto premiado e hoje alocado como política pública educacional da capital do país. Na última seção, propomos um diálogo entre as vozes de professoras e alunas/os participantes do projeto¹ e as vozes de pensadoras/es e pesquisadoras/es engajadas/os com a educação crítico-transgressiva decolonial.

Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social

O projeto Mulheres Inspiradoras foi desenvolvido em 2014 e 2015, em duas edições, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Ceilândia. A iniciativa surgiu de uma percepção de que as meninas, provavelmente como resultado de um processo de

¹ Essas falas são parte dos dados gerados em dois momentos da pesquisa: no contexto da primeira realização do projeto, no CEF 12 de Ceilândia, em 2014, analisados em 2015 pela própria autora do projeto; e no contexto da ampliação do projeto, gerados pelo grupo de pesquisa Gecria/UnB em 2017.

gendramento ao qual são submetidas desde que nascem, tendem a reproduzir, em suas redes sociais, uma representação da mulher objetificada. Tereza de Laurettis (2001) discute como as produções culturais, os filmes, as novelas e os discursos atuam como tecnologias de gênero que determinam de que maneira homens e mulheres podem performar na nossa cultura.

Tornou-se corriqueira entre as jovens a prática de *sexting*, que é o comportamento de postar fotos e vídeos nas mídias sociais digitais em que elas se apresentam performando de maneira erotizada. A estratégia metodológica do projeto foi apresentar outras referências com base nas quais elas pudessem questionar os lugares preestabelecidos para as mulheres na nossa cultura e pudessem também ter outras fontes de inspiração e vislumbrar outras possibilidades identitárias. Para tanto, as seguintes ações foram propostas: leitura de seis obras escritas por mulheres (*O diário de Anne Frank*; *Eu sou Malala*; *Quarto de despejo – diário de uma favelada*; *Não vou mais lavar os pratos*; *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*; e *Espelhos, miradouros e dialéticas da percepção*, os três últimos de autoria de Cristiane Sobral); estudo da biografia de dez grandes mulheres (Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns); entrevista com mulheres da comunidade de Ceilândia: Patrícia Melo Pereira, jovem negra que sempre estudou em escolas públicas de Ceilândia e que, após enfrentar grandes privações econômicas que poderiam afastá-la da escola, ao receber o apoio de uma professora, além de permanecer cursando o Ensino Médio ainda se matriculou em um curso pré-vestibular e conquistou uma bolsa de estudos para cursar medicina fora do Brasil. Passou sete anos na Venezuela enfrentando uma série de dificuldades, retornou formada em medicina comunitária e já teve seu certificado validado no Brasil.

A segunda personalidade feminina a ser levada à escola foi Madalena Torres, que pretendia dedicar sua vida aos mais pobres engajando-se como freira em uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica e acabou envolvendo-se nos movimentos sociais. Construiu uma trajetória de dedicação à alfabetização de adultos em Ceilândia, tendo sido um dos nomes importantes para a criação do Centro de Alfabetização Paulo Freire (Cepafre).

Outra mulher que esteve na escola para ser entrevistada pelos/as estudantes foi Creusa Pereira dos Santos Lima, que dedicou mais de trinta anos de sua vida à alfabetização de crianças em Ceilândia. E, por fim, também foi levada à escola Cristiane Sobral, escritora, atriz, professora e dramaturga que produz uma literatura que promove a celebração da estética negra e a reflexão sobre questões de gênero, raça e classe.

Na última etapa do projeto, as/os estudantes foram convidadas/os a escolher e entrevistar a mulher inspiradora de suas vidas. O objetivo era que, com base nos dados obtidos, elas/es produzissem um texto autoral, escrito em primeira pessoa, contando a história dessa mulher. Também foram realizadas atividades relacionadas à prevenção da violência virtual contra mulheres, com base em estudos de casos e produção de audiovisuais, em que as/os estudantes veteranos na escola (9º ano) elaboraram curtas-metragens, peças de teatro e documentários nos quais orientavam as/os estudantes mais jovens sobre como lidar com as mídias sociais digitais com ética, responsabilidade e segurança. O projeto também promoveu uma campanha de combate à violência contra as mulheres pelas redes sociais.

Depois de sua primeira edição, já em 2014, o projeto foi agraciado com o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e com o 8º Prêmio Professores do Brasil. Em 2015, obteve também o I Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos. Em 2017, a partir do Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável entre o governo do Distrito

Federal (GDF) – por meio da Secretaria de Educação – e a Corporação Andina de Fomento (CAF), o projeto passou por uma expansão para 15 escolas da rede pública do Distrito Federal e ganhou o estatuto de Programa de Ampliação. A Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) também colabora nessa parceria como gestora dos recursos repassados pela CAF.

O programa de ampliação levou, em 2017, a outras escolas o projeto Mulheres Inspiradoras, trabalhando ativamente para a difusão de uma perspectiva de educação para a cidadania, para a equidade de gênero e para a transformação social. As ações do programa se iniciaram em 2017 com o curso de formação docente ofertado a mais de trinta professoras de diferentes componentes curriculares selecionadas para desenvolver o projeto. O curso teve como objetivo apresentar os princípios que fundamentam o programa, as metodologias e as temáticas que envolvem o projeto e oferecer orientações e subsídios para seu desenvolvimento. Outra ação do programa que merece destaque foi a distribuição de um pequeno acervo com as obras propostas pelo PMI para o trabalho de leitura nas escolas contempladas. Cada escola recebeu 21 exemplares dos livros *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, de Cristiane Sobral, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, *Diário de Anne Frank*, escrito por Anne Frank e publicado por seu pai, Otto Frank, e *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca.

Ao longo da formação, professores e professoras selecionados para realizar o projeto em suas unidades de ensino têm a oportunidade de entrar em contato com o percurso didático-metodológico proposto no projeto piloto e conhecer os princípios que nortearam sua sistematização. Esses princípios são: *i*) concepção do/a professor/a como intelectual transformador/a e autor/a da própria prática (GIROUX, 2017); *ii*) valorização do protagonismo e dos saberes prévios de estudantes (FREIRE, 2002); *iii*) compreensão de

que professores/as de todas as áreas são agentes de letramento (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010); *iv*) fomento à leitura em sala de aula (PENNAC, 1993); *v*) concepção da escrita como prática social (GARCEZ, 2012); *vi*) utilização de metodologias ativas (BERBEL, 2011); *vii*) valorização do legado de mulheres inspiradoras em diferentes narrativas históricas e âmbitos da sociedade (HOOKS, 2018); *viii*) alinhamento com a pedagogia de projetos (PRADO, 2005); *ix*) compreensão da aprendizagem como processo (DEMO, 2006); *x*) trabalho pedagógico integrado à comunidade; *xi*) transformação da sala de aula em uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017); *xii*) educação em e para os direitos humanos; *xiii*) respeito à diversidade e promoção da equidade de gênero (AUAD, 2018). Na primeira edição, o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras chegou a cerca de 3 mil estudantes e formou 47 professoras e um professor.

Ainda em 2017, quando o projeto se transformou em programa de governo, foi necessário contar com o apoio de um grupo de pesquisa para proceder à avaliação dos resultados obtidos. A Universidade de Brasília (UnB) tem apoiado a iniciativa por meio da realização de avaliações qualitativas da aplicação do programa e de pesquisas em Análise de Discurso Crítica, em Literatura e em Educação. Compartilhamos, ao longo de quase dois anos, experiências e conhecimentos novos e inovadores, unindo o fazer/pensar/ser de professoras/es do chão da sala de aula de escolas públicas da periferia de Brasília e o fazer/pensar/ser de professoras/es e pesquisadores/as de mestrado e de doutorado por intermédio do convênio firmado pelo Programa de Ampliação da Área de Abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras e o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (Gecria) da UnB.

Em 2018, o Programa de Ampliação tornou-se uma política voltada para o processo formativo de professores e professoras visando à

construção de projetos autorais. Está filiado à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da SEEDF-Eape e à Subsecretaria da Educação Básica (Subeb), especificamente na Coordenação de Educação do Campo, Temas Transversais e Diversidade (Coete). Para a realização da iniciativa naquele ano foram selecionadas mais 26 escolas de seis regionais diferentes de ensino e cerca de 50 professores e professoras estiveram em formação às segundas e às quintas-feiras na Eape.

A voz da autora do projeto *Mulheres Inspiradoras*: a narrativa de vida de Gina Vieira

A paixão pela palavra escrita entrou em minha vida pelas narrativas de minha mãe. Venho de uma família simples. Pai não alfabetizado, branco, nascido em Sobral, no Ceará, filho de um homem do campo, e mãe mineira, negra, nascida em Manhuaçu, filha de agricultores, que depois que migrou para a cidade grande atuou, boa parte de sua vida, como trabalhadora doméstica. Ela foi alfabetizada já adulta e só estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Meus pais viveram experiências diferentes com a leitura, mas em alguns aspectos semelhantes. Meu pai teve a possibilidade de aprender a ler porque meu avô pagava professora particular para alfabetizar os filhos. Porém, ele se ressentia de não ter conseguido levar seu processo de alfabetização a termo. Minha mãe, por sua vez, nunca pôde ir à escola na infância. Aos 5 anos, no lugar de um brinquedo, deram-lhe uma enxada para trabalhar. Cultivavam a terra alheia para obter o sustento.

Assim, os dois, por motivos diferentes, viveram a experiência de conduzir suas vidas e suas existências desprovidos dos saberes dos mais letrados. Porém, ambos eram doutores na arte de educar e ensinaram-nos

a amar a escola com todas as nossas forças. Quando os filhos foram chegando, e foram oito filhos ao todo, minha mãe decidiu ficar em casa para cuidar de nós. Tínhamos de viver com o orçamento de meu pai, que era vendedor ambulante. Ele vendia bolachões, montado em sua bicicleta cargueira, fornecendo o produto para os pequenos comércios, quitandas e bodegas que surgiam na recém-fundada Ceilândia

Minha mãe fez questão de ficar em casa para cuidar de nós porque acreditava que, se delegasse essa tarefa a outra pessoa, não haveria o zelo pretendido por ela. E foi assim, ficando conosco em casa, que ela se tornou contadora de histórias. Contava histórias de assombração, de almas penadas, de “mula sem cabeça”. Eu ficava apavorada com as narrativas. Ia dormir com medo. Tinha pânico de andar no escuro, mesmo dentro de casa, à noite. Mas como eu amava aquelas histórias!

Ela contava também acontecimentos de sua própria vida, de sua infância. Falava sobre como era difícil trabalhar na roça, na “panha” de café, as dificuldades que enfrentava por viver de favores, na casa de um tio, trabalhando à exaustão para garantir o teto e o prato, sem jamais receber o afeto esperado. Contava-nos como ela, já adulta, desejava aprender a ler e a escrever. Dizia-nos que pegava um pedaço de jornal ou qualquer outro papel que tivesse letras impressas e mostrava a um e a outro, pedindo-lhes que dissessem para ela que letras eram aquelas. O desejo que ela tinha por aprender a ler era tão grande que foi em busca de alcançá-lo, quando já adulta; aprendeu as primeiras letras com a ajuda da irmã mais velha e pôde, também, frequentar classes do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – projeto do governo federal brasileiro para alfabetização de adultos durante a ditadura militar no país.

Os únicos livros aos quais ela pôde nos dar acesso foram a Bíblia e os livros didáticos. Durante muito tempo ela não frequentava igrejas,

sentia-se decepcionada com o racismo manifestado em algumas delas: “Como podem exigir que eu tenha um cabelo longo como um véu se o meu cabelo é crespo e só cresce para cima?”, ela dizia. Mas não abria mão de que conhecêssemos a palavra de Deus. Nós a líamos todos os dias. Ela sentava e lia em voz alta para que ouvíssemos. À medida que alguns passavam a ser alfabetizados, ela os convidava a lerem também.

Meu pai veio para Brasília à época da construção da cidade. Trouxe uma quantia de dinheiro razoável para começar uma vida nova por aqui. Ele queria construir a própria autonomia e sair da dependência de meu avô. O fato de não ser alfabetizado o fez ser vítima fácil de golpistas. Perdeu todo o dinheiro que havia trazido e, por um sentimento de dignidade, disse que não voltaria para o Ceará com “uma mão na frente e outra atrás”, e por aqui ficou. Assim, os dois, cada um a seu modo, sabiam bem a falta que a escola e o saber formal faziam.

Dessa maneira, ter uma vida limitada pelas imposições aos que não sabem ler fez com que minha mãe e meu pai apresentassem a leitura a mim e a meus irmãos como a coisa mais importante do mundo. A forma como falavam da leitura me fazia crer que quem lia era alguém iluminado, com superpoderes, alguém capaz de vencer tudo e todos. E eu passei a desejar entrar na escola como se isso fosse, de fato, a coisa mais importante da minha vida.

Minha irmã, dois anos mais velha que eu, já sabia ler, já frequentava a escola. Eu a via como um ser mágico, superior. Eu queria muito aquilo para mim. Porém, quando entrei na escola, uma pequena escola pública próxima à minha casa, descobri que ler não era tarefa fácil. Ao debruçar-me sobre as letras, expostas na cartilha de alfabetização, elas não faziam nenhum sentido. As palavras escritas não eram tão eloquentes quanto os meus me haviam contado. Para mim, elas eram silenciosas. Não diziam

nada. Quando cursei a primeira série, parecia que todos sabiam ler. Parecia que toda a minha turma era alfabetizada, menos eu. Passei a ter pavor de que a minha professora descobrisse a minha ignorância. Tinha medo de que meu desconhecimento das letras fosse exposto.

Recordo-me de que a professora colocava textos no quadro e tomava a nossa leitura. Eu ficava atenta, ouvindo a leitura de outras crianças, e decorava as pequenas histórias que elas liam para que, quando chegasse a minha vez de ler, eu o fizesse de forma a convencer a minha professora de que, assim como as outras crianças, eu já sabia ler. Só eu sei a luta que era para decorar aqueles textos! Eu suava frio, ficava tensa a aula inteira.

Fui aprovada para a segunda série com notas medíocres. Mas, felizmente, na série seguinte tive uma professora que iluminou meus dias na escola. Ela percebeu as minhas fragilidades e ofereceu-me o acolhimento afetivo que eu precisava para vencer o medo de aprender. À ocasião, eu havia me transformado em uma criança silenciosa, quieta, pelos recorrentes episódios de agressões e xingamentos motivados pela cor da minha pele, pelo meu cabelo crespo e pelas roupas puídas que eu vestia. Fui me silenciando na esperança de que as agressões cessassem. Uma das minhas fantasias de infância era ter o poder de tornar-me invisível para que as pessoas não me vissem e, portanto, aquelas situações tão recorrentes de agressão deixassem de acontecer. Essa professora percebeu-me apesar do meu silêncio. Foi tão amorosa que me colocava no colo e ensinava-me com uma paciência e um zelo jamais percebidos por mim antes.

A partir daquele momento fui resgatando a ideia implantada por minha mãe em minha cabeça de que a leitura poderia trazer sentimento de realização e alegria. Foi como ter um grande clarão. Aprendi a ler, a escrever e, o mais importante, passei a obter prazer naquilo. Ali, naquele momento, passei a crer também que ser professora era a coisa mais

relevante que o ser humano poderia querer ser na vida. E defini um sonho a perseguir: eu seria professora para ajudar outras crianças a se libertarem do medo de aprender. Eu queria ser professora para ajudar crianças a acordarem os sentidos guardados nas letras, nas palavras, nos textos.

Dessa forma, depois que aprendi a ler, à medida que fui cursando as séries seguintes, estabeleci como meta não deixar que meus irmãos, mais novos que eu, vivessem o sofrimento que eu havia vivido. Assim, a partir dos meus 8 anos de idade, brincando de escolinha com eles, ensinei-os a ler, a escrever, a somar e a subtrair. Eles entraram na escola alfabetizados, e um deles foi até mesmo passado para uma série seguinte dada sua desenvoltura na leitura de textos.

Depois da aprendizagem consolidada, passei a transitar com mais segurança no mundo da leitura. Adotei a prática de escrever diários. A essa altura minha mãe teve de voltar a trabalhar, e ela trazia da casa de suas patroas agendas usadas que elas lhes doavam. Eu pegava aquelas agendas e nelas passei a guardar os meus segredos. Eu escrevia o que acontecia comigo todos os dias e lia, relia, escrevia, lia novamente. Aquilo me acalmava, dava-me prazer.

Depois, meu acesso ao material de leitura foi ampliado porque os meus dois irmãos começaram a trabalhar como jornalheiros. Traziam gibis velhos para casa e eu amava lê-los. Devorava as histórias da Turma da Mônica, eram as minhas preferidas. Mas também gostava das histórias de Walt Disney.

Com muito custo realizei o sonho de ser professora. Estudei na Escola Normal de Ceilândia dos 15 aos 17 anos. Com 18 anos prestei meu primeiro concurso público para a Fundação Educacional do Distrito Federal. Aos 19 anos já estava em sala de aula.

Atuei como alfabetizadora durante seis anos e, em 1996, recebi o convite de uma amiga para trabalhar em uma biblioteca como professora

articuladora de projetos literários. Não tinha muita noção do que seria aquilo, mas aceitei o desafio pela possibilidade de fazer algo diferente. Na ocasião, as políticas públicas para a formação de leitores/as ganharam uma força nunca vista em Brasília. Começaram a ser oferecidos cursos de formação para professores/as atuantes em biblioteca, cursos para professores/as regentes trabalharem na perspectiva de formação do aluno leitor.

Passei a fazer todos os cursos oferecidos, ir a todas as palestras. E foi nessa ocasião que me dei conta da minha ignorância em relação ao texto literário. Eu havia passado pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio sem ter criado laços com a literatura. Recordo-me de duas professoras de português, nos anos finais do Ensino Fundamental, que nos incentivavam a ler. Uma trabalhava com os livros da Série Vagalume, na 5ª série, e a outra trabalhava com as Histórias para gostar de ler, na 7ª série. No Ensino Médio, estudávamos literatura, mas sem o contato com o texto literário. Só teorias, todas estudadas no manual didático de Douglas Tufano.

Nesse período, nos cursos e nas palestras de formação oferecidos, ouvi a fala de muita gente apaixonada pela literatura. Luiz Milanese, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Wanderley Geraldi, Lucília Garcez. E foi em uma das palestras dadas, em que Lucília fazia parte da mesa, que alguém da plateia perguntou-lhe que obra da literatura brasileira ela considerava a maior de todas. Lucília, então, passou a falar sobre *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Mas não foi qualquer fala. Foi uma fala apaixonada, uma fala de encanto, de devoção por aquela obra. Uma fala que me envolveu e fez-me desejar ler o livro.

Somado a isso, quanto mais eu me aprofundava nos saberes relacionados à formação de leitores, mais eu tinha consciência da trajetória restrita que eu tinha na literatura. Passei a sentir-me um embuste, um engodo. “Como eu posso estar em uma biblioteca com o compromisso

de formar leitores/as do texto literário se eu mesma conheço tão pouco de literatura?” E foi nessa ocasião que eu, até então sem formação em nível superior, decidi cursar Letras – Português e Respectivas Literaturas na Universidade Católica de Brasília. Queria tornar-me uma professora de biblioteca mais competente, mas queria também experimentar aquele prazer estético sobre o qual os apaixonados pela literatura falavam.

Entrei no curso de Letras com assombro. Que mundo é esse da palavra poética, do texto literário? Tive a alegria de ter grandes mestres como Susana Souto, Sebastião Rios, Socorro Vale, que me fizeram compreender a complexidade do texto literário, sem, contudo, perder de vista a beleza dele. Tive o prazer de conhecer Machado de Assis, Clarice Lispector, Adonias Filho, Autran Dourado, Manuel Bandeira e encontrei o tão celebrado prazer estético sobre o qual eu ouvia os amantes da literatura falarem.

Em especial, o professor Sebastião Rios e a professora Susana Souto auxiliarem-me nesse processo de entendimento do texto literário ao desenvolverem um projeto voltado para o estudo de obras que tinham como temática “os sertões”. Lemos *O sertanejo*, de José de Alencar, *Os sertões*, de Euclides da Cunha, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e o tão esperado *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Foi um enorme achado! Lutei para vencer a dificuldade de compreensão das primeiras cem páginas e descobri naquele romance novas chaves para elaborar minha existência. Encantei-me com as máximas que atravessam a obra. Refleti sobre meu sentido no mundo quando vi Riobaldo repetir, reiteradas vezes: “Viver é perigoso, carece de ter coragem” (ROSA, 2001, p. 26).

Depois da leitura daquele romance eu nunca mais fui a mesma. Encontrei nos livros, nas obras literárias, as pontes necessárias para que eu conseguisse dialogar melhor comigo mesma. Descobri nas páginas dos romances,

nos versos dos poemas o caminho mais rico, mais pulsante para elaborar minha existência, para colocar-me no mundo com mais lucidez e coragem.

A partir da minha própria experiência com o texto literário, estabeleci a literatura como prioridade em meu trabalho como professora. Hoje, tenho como princípio básico do meu fazer pedagógico que todo projeto, toda intervenção feita na escola para promover aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as, deve ter como base a leitura. A leitura do que circunda o/a aluno/a, a leitura do mundo que ele/ela traz inscrita em si mesmo, a leitura de suas potencialidades e também a leitura do texto literário. Fui percebendo que a literatura apresenta-se como um elemento decisivo para a humanização, como uma ferramenta imprescindível ao processo de construção da nossa existência.

Assim, segui fazendo meu trabalho como formadora de leitores, coordenadora pedagógica e professora dos anos finais do Ensino Fundamental. Tudo ia bem até que, em um dado momento, passei por um longo processo de adoecimento que me afastou das salas de aula. Passei dez meses enfrentando a angústia da depressão e tentando compreender o que havia me levado para aquele lugar e para aquele estado de ânimo. Após várias reflexões, fui percebendo que meu adoecimento estava relacionado, em certa medida, ao meu contexto de trabalho. Eu sentia dificuldades para estabelecer conexão com os/as estudantes. Eu os/as percebia apenas fisicamente na escola, alienados de tudo o que era proposto para eles/elas. As condições de trabalho às quais eu estava submetida, a sobrecarga de turmas, a carga horária extenuante, tudo cooperava para que eu me sentisse triste, desmotivada e sem esperanças.

Entendi que havia chegado a uma encruzilhada: ou eu abandonaria a profissão e buscaria outro caminho que me proporcionasse maior satisfação, ou eu seguiria, mas queria seguir feliz.

Escolhi a segunda alternativa. Fui apercebendo-me de que meu lugar é no chão da escola, na sala de aula. Mas entendi, também, que minha formação até ali estava sendo insuficiente para ajudar-me a lidar com todos os desafios que me estavam sendo postos no exercício do magistério. A partir daí decidi reinventar-me. Entendi que precisava fortalecer minha formação. Inseri-me em vários cursos de extensão e em duas especializações promovidas pela Universidade de Brasília. Tornei-me especialista em Educação a Distância, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e participei dos cursos “Gestar Português”, “Tecnologias na Educação” e “Alfabetização e Linguagem”, além de um curso sobre Juventude, Diversidade e Convivência Escolar promovido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape).

Depois dessas vivências, meu olhar para o espaço escolar e para o fazer pedagógico foi transformado. Senti ainda mais a necessidade de adotar práticas consistentes e sistemáticas de trabalho com a leitura e a escrita autoral. Buscava fugir de um paradigma de ensino de língua que passava por uma prevalência de tarefas escolares muito associadas a cópias do quadro e cópias do livro didático e uma abordagem estruturalista da língua. Ao longo da minha passagem por oito escolas diferentes, observei que aos/às estudantes eram apresentadas muitas categorias e terminologias gramaticais, mas eles/elas não eram colocados/as em situações de produção textual que lhes permitissem aplicar os conhecimentos apreendidos ou compreender como se procede à análise linguística de um texto.

Somado a isso, como parte da inserção das novas tecnologias à minha prática pedagógica, criei uma página em uma rede social para interagir com os/as estudantes e conhecer os conteúdos postados e acessados por eles/elas. Em certa ocasião, ao acessá-la, deparei com um vídeo produzido

e postado por uma aluna de 13 anos no qual ela se apresentava trajando roupas que expunham o corpo. Ela dançava uma música com forte apelo sexual e executava uma coreografia com gestos erotizados. Observei que, pelo *post*, a menina obteve centenas de visualizações e dezenas de “curtidas”². Notei também que alguns comentários postados pelas pessoas que visualizaram o vídeo eram ofensivos e depreciativos e traziam um conteúdo misógino e machista. Para minha surpresa, a estudante não percebeu nos comentários nada que a ofendesse. Ao contrário, sentiu-se valorizada e passou a fazer outras postagens, cada vez mais provocantes.

Fiquei muito incomodada com o fato de uma menina de 13 anos se expor nas redes sociais, em especial no Facebook, no qual há o risco de enormes danos. Realizei algumas pesquisas sobre o tema e descobri que aquele comportamento tem sido uma prática cada vez mais recorrente entre jovens e adolescentes – postar as próprias imagens e vídeos contendo teor sexual. Decidi, então, sistematizar um projeto que permitisse aos meninos e às meninas refletirem de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade e, principalmente, que lhes desse condições de ampliar seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral. O princípio básico que norteou o projeto foi: se as meninas e os meninos estão tomando para si o referencial da mulher reduzida a objeto sexual, uma intervenção possível seria oferecer outras mulheres como referência para que eles e elas pudessem se inspirar.

O projeto traduziu-se em uma alternativa ao modelo educacional prevalecente que eu percebi que precisava superar. Os resultados obtidos foram positivos e incluíram a mudança de percepção da minha identidade como educadora, como mulher negra e como pessoa no mundo.

² Curtidas é o termo adotado pela rede social Facebook para demonstrar apreciação ou concordância com uma postagem.

Também percebi mudanças na identidade dos/as estudantes em relação a como eles viam o espaço escolar e as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.

Por uma pedagogia crítica de projetos

Escolhemos três tópicos relevantes que marcaram o projeto Mulheres Inspiradoras nessa trajetória de ampliação: *i*) conceito de cultura; *ii*) conhecimento crítico; *iii*) visão de futuro. Esses eixos são ampliados para realçar uma dialogia com os pressupostos da educação crítica em Freire (2002) e Giroux (1997) na perspectiva decolonial e feminista, em hooks (2017), Lugones (2014), Alzandua (2005) e Somé (2007).

Noção de cultura

A filósofa argentina Maria Lugones (2014) defende o lugar da interseccionalidade de raça, gênero e classe nos estudos decoloniais e levanta a bandeira de que é preciso lançar uma lente aprofundada na lógica da opressão, que é uma lógica categorial. Ou seja, precisamos nos libertar das categorizações que dividem o mundo e os seres baseadas em um pensamento dualista, mecânico e homogêneo. A decolonialidade é o espaço de superação das divisões, as quais existem apenas porque há uma história de dominação que narra o mapeamento de uma lógica categorial em seu funcionamento como lógica da opressão, ambas como criações ideológicas da modernidade. Resistir a essa lógica categorial de realidades binárias é o primeiro passo da resistência ao pensamento colonial.

Nesse sentido, podemos nos fazer perguntas importantes com ênfase na colonialidade do saber no que tange a uma pedagogia crítica de projeto:

i) Esse conhecimento que me é colocado me impede de compreender o mundo a partir do lugar e do modo onde e como vivo? ii) Minha experiência de vida é apartada desse saber? iii) Qual a epistemologia que me diz respeito? iv) Como sei das coisas da vida com base na minha visão de mundo e no modo de saber dos meus ancestrais?

O projeto Mulheres Inspiradoras desloca/rompe o conceito tradicional de cultura dominante ao tratar a escola como lugar social. Desperta na/o docente o desejo de olhar mais a fundo as culturas das maiorias excluídas³ e, ao fazer isso, traz o confronto já constituído e solidificado entre culturas dominantes e subordinadas, questionando as bases de um paradigma binário sob a ótica colonial de ser e de existir.

O projeto ilumina e cria espaço para a visibilização das vozes e das histórias culturais dos sujeitos participantes da comunidade escolar – pais, professores, família, vizinhança –, e isso faz com que esses sujeitos “acordem” e “enxerguem” a escola de forma diferente. Sentem-se aceitos e incluídos. Destacamos o texto de um estudante que participou da primeira edição do projeto, no qual ele relata sua experiência de participação em um dos processos pedagógicos com ênfase no potencial agentivo protagonista dentro das estratégias metodológicas adotadas. Ele se refere a um evento coletivo que ocorreu na escola; por meio de seu texto, podemos focalizar as representações discursivas de uma ação social promovida pelo projeto na voz de estudante:

Pra mim esta foi a melhor parte de todas, tá ali na frente explicando e fazendo, isso pra mim é incrível, porque eu sempre gostei muito de tá falando de tá contando para

³ Termo utilizado por Giroux (1997) como uma forma de crítica diante das chamadas minorias.

as pessoas como foi o nosso trabalho, como que é cada uma dessas pessoas, tá ali na frente, sabe, é um negócio muito legal, você tá produzindo os seus textos, os seus cartazes, os seus folders, tudo foi maravilhoso para mim, porque eu nunca tive chance, o máximo que eu tive foi ficar na frente da minha turma explicando para alguns colegas meus, e não, isso foi totalmente novo, eu expliquei para várias turmas, várias pessoas, vários professores, várias estudantes, pessoas totalmente novas que eu não conhecia e para mim foi maravilhoso, porque eu podia ir me acostumando com as pessoas, vivendo daquele jeito, descobrindo, começando a conviver mais com as outras pessoas e a partir disso o meu vocabulário foi funcionando... eu comecei super tímido, quando eu comecei a explicar, nossa! eu estava mega nervoso, super tímido, no final do dia eu tava já como se fosse um professor, eu me sentia um professor, entrava turma e saía turma... o negócio era incrível, entrava turma eu explicava, saía turma eu explicava, foi impressionante para mim (V., 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental).

O texto evidencia a representação positiva que o estudante constrói sobre a experiência pedagógica vivida no evento do projeto escolar. São avaliações valorativas expressas no texto em uma escala crescente de intensidade, de modo que a experiência vai sendo construída textualmente por meio do uso de termos como “incrível”; “maravilhoso”, “funcionando”. O aluno apresenta a própria ação, de modo que o conjunto semântico passa por uma intensificação, iniciando com o uso de adjetivos, seguido da estratégia da repetição de operadores modais como “totalmente” e de qualificadores como “novo” e “vários”, e, por fim, com a ênfase em processos verbais como “foi funcionando”, “podia ir

me acostumando”, “vivendo daquele jeito”, o que reforça o dinamismo e a gradação da agência do estudante no evento discursivo do projeto. Os processos verbais “explicando”, “fazendo”, “ir me acostumando”, “descobrimo”, “começando a conviver mais” contribuem para caracterizar o processo mais amplo de recontextualização⁴ por meio da transformação de elementos da prática social vinculados aos modos cristalizados e naturalizados do “ser aluno/a” a partir do cruzamento com elementos da prática social ligada à docência e ao “ser professor/a”. Vemos aqui, sob a ótica da recontextualização, um aspecto discursivo identificacional importante, o qual pode ser entendido em sua faceta emancipatória que opera para desconstruir a lógica colonial característica da posição e da prática social hegemônicas ligadas à educação, como é expresso em “como se fosse um professor, eu me sentia um professor”.

Esse modo de considerar as redes de práticas e posições que operam no projeto contribui para a superação de separações, divisões e binarismos; em outras palavras, trata-se de uma prática que opera na esteira do eixo decolonial da educação. Nas palavras de Giroux (1997, p. 39): “Isto também significa que professores, pais e outros devem lutar contra a impotência dos estudantes, afirmando suas próprias experiências e histórias culturais”.

Dessa maneira, o projeto Mulheres Inspiradoras ajuda o/a professor/a, junto a seus/suas alunos/as, a indagar, a questionar como a cultura dominante, como a lógica binária colonial ainda funciona nos dias de hoje nas escolas, nos currículos, nas práticas – como todo esse construto

⁴ O conceito de “recontextualização” foi usado por Fairclough (2003) com base em Bernstein na sua sociologia educacional (BERNSTEIN, 1990). Nesse processo, ele chama a atenção para o fato de que a recontextualização pode operar em um movimento de apropriação, transformação e colonização, o que deve ser considerado de acordo com cada contexto discursivo em foco.

vai apagando o brilho, vai silenciando as vozes, vai se apegando a mitos, mentiras (que parecem “verdades”) e injustiças no cotidiano da escola.

Esse confronto ideológico gera muitas tensões. Desloca representações de mundo que estavam adormecidas, desperta sujeitos que estavam “mortos”, que, aliás, tinham sido “assassinados” (GIROUX, 1997). Mitos como: a execução do projeto impede o trabalho em torno de conteúdos das avaliações nacionais, como PAS e Enem; ou falsas crenças (mitos criados e naturalizados cotidianamente contados e recontados) calcadas em ideias de que ser um bom profissional tem a ver com “dar conta” de todo o conteúdo, do livro didático etc.; ou mesmo injustiças como ideias que aniquilam e enfraquecem a agenda gênero-raça-classe na escola, muitas vezes julgada como “modismo”. Concepções cristalizadas que precisam ser colocadas em questão e que são problematizadas pelo projeto Mulheres Inspiradoras, como a ideia de que teoria e prática não dialogam e de que as transformações necessárias ao espaço escolar virão de soluções trazidas por pessoas externas a ele. Uma das professoras que participou da formação e aplicou o projeto na unidade de ensino em que atua destaca como o projeto se apresentou como uma possibilidade para abordar temas essenciais, alinhados à ideia de educação em e para os direitos humanos, e a relevância de ele ter sido criado por uma professora da Educação Básica. Ela diz:

Além da formação, o que mais me marcou foi saber que o projeto saiu da experiência vivida em sala de aula e não da cabeça de uma pessoa que não conhece de perto esse universo. Não foi criado a partir de uma situação hipotética, mas sim de uma preocupação real, e teve um cuidado todo especial em não ditar regras engessadas e rigorosas, pois o projeto pode ser adaptado para a realidade de cada

escola, de cada sala de aula, de cada aluno. E quanto mais se trabalha o tema, mais ideias de valorização dos direitos humanos e de cidadania vão se agregando ao eixo central, que é a igualdade de gêneros, o empoderamento feminino e a valorização da mulher (D., professora do 1º ano do Ensino Médio no CEM 1 do Riacho Fundo).

Conhecimento crítico

O conhecimento deve ser ligado à questão do poder. Giroux (1997, p. 39) destaca que “o conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser”? As educadoras e educadores críticos precisam questionar suas fidelidades, seus vínculos às verdades epistemológicas às quais estão filiados, presos, enganchados. Suas concepções são abertas? Dialogam com outras visões de mundo, com outros saberes? Estão a serviço da libertação? Do sentimento de pertencimento?

Ecoamos neste momento com bell hooks ao chamar o amor de volta aos estudos científicos das ciências humanas e sociais de linha crítica. Para hooks (2006), o lugar do amor nas lutas pela libertação precisa ser resgatado, pois a ética do amor intervém naquele nosso desejo autocentrado e egoísta para a mudança. É preciso abraçar a mudança, como afirma hooks, ou abraçar a comunidade, como Sobonfu Somé (2007) conclama. As lutas partidas em nossos interesses e em nossas agendas pessoais contribuem para o fortalecimento da opressão e dos modos coloniais da existência. Nesse sentido, o projeto Mulheres Inspiradoras atua com foco emancipatório sobre as interconexões e as interdependências dos sistemas de dominação que tiram a força e a energia vital do ser, e não apenas do

negro, da mulher ou do pobre. O foco é o ser humano e a luta é contra a desumanização desse ser em nome da bandeira da opressão, da dominação e do poder de uns sobre os outros. Nessa perspectiva, uma estudante do Ensino Médio, com 15 anos de idade, fala sobre a experiência de ter entrado em contato com o projeto, de ter vivenciado a metodologia proposta por ele e do impacto disso na sua percepção das opressões e dos constrangimentos a que estava sendo submetida por ser mulher.

Através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente congelei comigo. Agora é tudo diferente. Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido, porque eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava [...] existem coisas que a força que nos move traz como presente pra nós, e, sim, tudo isso tem sido um presente, cujas marcas eu hei de carregar o resto da minha vida. Foi humano, foi acolhedor, foi mulher e foi força. Obrigada, mil vezes, pois graças a este projeto Mulheres Inspiradoras eu passei a me reconhecer e a me enxergar como uma mulher inspiradora também (G., estudante do Ensino Médio, 15 anos).

Ao abraçar a mudança, não podemos deixar pontos cegos nos guiarem e nos dividirem, pois corremos o risco de abraçarmos armadilhas, já visualizadas por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido*: a falsa coragem que defende a liberdade, mas que esconde o medo de perder um lugar “seguro”. Ao longo do projeto, durante a formação, reiteradas vezes foi destacada a razão primeira que motivou a sua criação: a necessi-

dade de construir outro paradigma educacional, a urgência em reinventar o fazer pedagógico, correndo todos os riscos inerentes a essa escolha. Professores e professoras foram, assim, motivados a pensar sobre seu trabalho em uma perspectiva de avaliar o potencial humanizador do que fazem, em uma perspectiva de reflexividade, como aponta a fala de uma das professoras aqui destacada:

Agora que está repleta de ideias, planos e sonhos é hora de organizar e colocar tudo isso para funcionar. Não se perder nisso tudo será seu maior desafio. O mais engrandecedor não obstante é que tudo se soma perfeitamente a tudo o que você já vem plantando e perseguindo na vida: a busca por um mundo mais diverso e sem opressão (A., professora do CED 07, Taguatinga, Ensino Médio).

Nesse sentido, as experiências construídas em sala de aula no projeto Mulheres Inspiradoras estão ligadas a processos profundos e sutis de mudanças de identidades que operam no âmbito da decolonização do “eu” dos sujeitos participantes. Maria Lugones (2014) relaciona a colonização do ser à ideia de desumanização desse ser, ou seja, abrange aspectos ligados à redução ativa da agência das pessoas com foco em questões articuladas na intersecção raça-classe-gênero.

Para pensar um processo de decolonização do ser é preciso tecer um caminho que vai de encontro à *i)* colonização das memórias; *ii)* colonização da relação do ser com o mundo e com a Terra; *iii)* colonização das noções de si e das pessoas; e, finalmente, *iv)* colonização das relações entre seres humanos. O projeto Mulheres Inspiradoras propõe um método ativo e coletivamente construído para palmilhar esse caminho decolonizador por meio do resgate das memórias de vida da comunidade escolar

por meio da abertura de novas possibilidades de relações humanas, materiais e simbólicas. Gina realça as raízes dessa construção ao retomar sua própria origem por meio de dona Djanira, sua mãe, a qual ganha voz no exercício reflexivo da própria filha:

Ter uma vida melhor... eu nem sabia direito o que significava ter uma vida melhor, mas a minha mãe falava disso com tanta clareza, contundência, com tanta persuasão que eu passei a desejar ter uma vida melhor. Eu imaginava que ter uma vida melhor pudesse ser dispor de sabonete para tomar banho, dispor de sapatos novos para calçar, não precisar comprar roupa usada, saber o que era comer uma maçã, por exemplo. E isso já bastava para que eu fosse atrás de uma vida melhor (ALBUQUERQUE, 2015, p. 15).⁵

Como clama Glória Anzaldúa (2005, p. 705) em sua linguagem poética desencaixada dos padrões acadêmicos de escrita,

[...] não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando perguntas, desafiando convenções patriarcais, brancas. Um ponto de vista contrário nos prende em um duelo entre opressor e oprimido. [...] A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a nova consciência, teremos que deixar a margem oposta como o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia (ALZANDÚA, 2005, p. 233).

⁵ Esse trecho faz parte de um trabalho acadêmico escrito por Gina em 2015.

Visão de futuro

Para pensarmos em processos educacionais de decolonialidades, podemos caminhar um pouco mais refletindo com Maria Lugones (2014), tomando consciência de que, para decolonizarmos esses poderes dominantes e opressores, é necessário encarar a resistência não como fim da luta, mas como começo. A feminista chicana Glória Alzandúa (2005) também afirma que o contrapositionamento é um passo em direção à liberação da dominação cultural, mas que não deve ser encarado como meio de vida. Até hoje, os estudos discursivos voltaram-se para a compreensão dos processos negados a subjetividades opositoras: legitimidade, autoridade, voz, sentidos e visibilidades – mas o que fazer com esses estudos? Aqui entra a articulação dos processos decoloniais do saber e do poder. Com Lugones (2014), vamos compreendendo a infrapolítica como a jornada do ser para voltar para dentro a fim de traçar uma nova política de resistência que não toma os ideais opositoras como sua meta, mas como seu começo. É assim que podemos revelar potencialidades das comunidades que recusam significados dados. Desse modo, construímos uma nova política, centrada em reexistências decoloniais.

E foi nesse momento que a professora Creusa irradiou a minha vida de esperança [...] eu via algo que ainda não tinha percebido nos olhos que me enxotavam, me empurravam e me xingavam pelo simples fato de ser negra e pobre. Hoje me pergunto se ela tinha uma sensibilidade tal que percebeu a minha tentativa de me esconder e de me tornar invisível e compreendeu a origem desse sentimento. Hoje me questiono se ela, ser ela mesma uma mulher negra, em um mundo tão preconceituoso e racista a fez ver em

mim a dor que ela talvez já carregasse. O fato é que ela me deu o acolhimento afetivo que eu precisava para crer que poderia aprender e que tinha algum valor, a despeito do que eu ouvia todos os dias, a todo momento, na escola (ALBUQUERQUE, 2015, p. 19).

Não se trata de apenas destituir os mitos, mas atingir, focar os desejos; desejos que se ligam ao “anseio por uma nova sociedade e novas relações sociais, relações livres da patologia do racismo, discriminação sexual e dominação de classes” (GIROUX, 1997, p. 40). Sobre o abraço da comunidade, Somé (2007, p. 40) nos ensina: “A maior parte das vezes, nossas crises não são complicadas. Quando as mantemos escondidas, elas vão crescendo a cada dia, e depois começam a nos estrangular. Então precisamos estar abertos a outras pessoas para que nossos relacionamentos funcionem”. O projeto Mulheres Inspiradoras colabora para a construção desse olhar no seio da educação.

Segundo hooks (2017), a comunidade de aprendizado tem como um grande propósito abraçar o multiculturalismo e a mudança. Um pouco do quanto o projeto anuncia de mudança é mencionado por uma das professoras em formação:

A cada nova dinâmica, a cada novo conceito, a cada nova apresentação de novos espaços você irá entrar num processo profundo de transformações pedagógicas com quebras dolorosas de conceitos e construções árduas de tantos outros. O nome desse processo é crescimento, e crescer dói muito (M., professora do 7º ano do CEF 34, Ceilândia).

Significa substituir o foco em segurança pela sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une, o que está na base

de uma educação crítica e holística (VIEIRA; DIAS, 2017). Trata-se de reconhecer o valor de cada voz individual dos/as alunos/as, dos/as docentes e de outros membros da comunidade escolar, em diferentes gêneros textuais, orais e escritos, sejam eles biografias, diários de bordo, memoriais de leitura, escritas literárias... O importante é o gesto de ouvir um ao outro, pois, segundo a educadora crítica, o som de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento que garante que nenhum/a aluno/a permaneça invisível em sala. Ilustrando como a proposta de ouvir o outro é materializada no projeto Mulheres Inspiradoras, uma das professoras participantes do Programa de Ampliação em 2017 afirma:

Vejo no projeto Mulheres Inspiradoras uma fonte muito rica de saberes que poderemos trabalhar com nossos alunos de forma mais sistematizada e coerente; uma forma de trabalhar as questões de gênero, de valorizar a imagem e a importância da mulher em nossa sociedade e em nosso país; uma forma de aproximar ainda mais a nossa comunidade da nossa escola, uma forma de autoconhecimento, pois, conhecendo um pouco mais a história de cada professor/a, de cada aluno/a e de cada responsável por nossos estudantes, poderemos minimizar os conflitos e angústias que constantemente se fazem presentes no ambiente escolar (M., vespertino, CILC de Ceilândia).

O currículo que traz em seu cerne uma perspectiva crítica impacta nos modos de conhecer e nos modos de ser e, assim, torna-se possível construir/pertencer a uma nova comunidade de aprendizado. A pensadora hooks discute essa perspectiva ao afirmar que “o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 65).

De acordo com hooks, temos, como professores/as, de abrir mão do nosso desejo secreto de ser amados/as pelos/as alunos/as e de nossa necessidade de afirmação imediata de sucesso no ensino. Trata-se de construir um processo novo. Leva um tempo para que os/as alunos/as sintam esse desafio como positivo. No contexto de aprendizagem multicultural, os/as professores/as e alunos/as têm de aprender e aceitar diferentes maneiras de conhecer novas epistemologias.

Considerações finais

Giroux (1997) e outros educadores críticos, como Paulo Freire (2002) e bell hooks (2017), lembram-nos da importância das alianças, das vinculações entre professores para juntos atuarem no processo de democratização da escola. O isolamento dos professores mina as possibilidades de construir os discursos da resistência, da mudança, da emancipação. O processo de separação entre professores/as e alunos/as está ligado a um processo ideológico de fragmentação (THOMPSON, 1995). A divisão em dois mundos, como o teórico e o prático, a universidade e a pesquisa de um lado e o/a professor/a e sua práxis de outro, contribui para validar a lógica da colonização do discurso educacional tradicional; contribui para separar o que é inseparável quando o que se pretende é o trabalho pedagógico crítico e comprometido com a mudança social.

O projeto Mulheres Inspiradoras trabalha, portanto, com foco nas alianças entre professores/as e professores/as, entre professores/as, alunos/as e comunidade escolar, entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática, trabalhando a favor de uma significativa comunidade de aprendizado que o projeto ajuda a criar. Traça um caminho metodológico inovador, crítico e criativo voltado para a decolonização do ser, com base em transgressões de poderes e de saberes legitimados.

As vivências relatadas e analisadas ao longo dessa experiência pedagógica inovadora revelaram que os/as alunos/as desafiaram todo o espaço educacional diante da abertura de um novo *sentir* em sala de aula; todos foram instados a praticar compaixão, empatia e humildade. Há dor em abandonar velhas formas de pensar e de saber. Educadores críticos devem respeito a essa dor, pois em uma pedagogia crítica decolonial toda dor precisa ter lugar. Este trabalho parte de uma visão de relações orgânicas e sistêmicas em que é preciso assentir para a vida e “tomar” a força dos que vieram antes de nós e abriam nossos caminhos de vida. Só assim é possível fortalecer os conceitos de comunidade, sociedade e humanidade.

Referências

ALBUQUERQUE, Gina. *Projeto Mulheres Inspiradoras: o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes por meio da pedagogia de projetos*. Monografia de final do curso de especialização Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série). CFORM: Universidade de Brasília (UnB), 2015.

ALBUQUERQUE, Gina. *Projeto Mulheres Inspiradoras: o papel da educação na promoção da equidade de gênero*. Artigo apresentado na disciplina Saúde Mental, sob orientação da profa. Valeska Zanella. Universidade de Brasília (UnB), 2018.

AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza/rumo a uma nova consciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3), p. 320, set.-dez. 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jul. 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DE LAURETTIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *O amor como prática da liberdade*. Nova York: Routledge, 2006. p. 243-250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/Seed/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odyseus Editora, 2007.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Viviane; DIAS, Juliana de Freitas. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. *Polifonia*, v. 23, n. 33, p. 51-69, 2016.

Sobre as organizadoras

Carolina Lopes Araújo

Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Mestre em Gestão pela HEC-Montreal (Canadá). Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta da Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina. Desenvolve estudos nas áreas de desenvolvimento e sustentabilidade, participação social e colaboração, gestão e educação e análise discursiva.

E-mail: carolinalopesaraujo@gmail.com

Jacqueline Fiuza da Silva Regis

Doutora em Linguística pela UnB e *Doctor philosophiae* (Dr. phil.) pela Universidade Friedrich Schiller, Alemanha. Professora vinculada ao Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade da Universidade de Brasília. Mãe da Ayumi (2009), da Inaê (2011) e da Nina (2017). Articula pesquisa e docência em questões afetas à decolonialidade, ao antirracismo, à análise de discurso crítica, a direitos sexuais e reprodutivos e à produção textual.

E-mail: fuzaregis@yahoo.de

Viviane de Melo Resende

Doutora em Linguística pela UnB, professora associada da mesma universidade. Pesquisadora do CNPq, coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS) e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Pompeu Fabra. Desenvolve pesquisas em estudos críticos do discurso, decolonialidade, interseccionalidade, com foco na situação de rua.

E-mail: resende.v.melo@gmail.com

Sobre as/os autoras/es

Débora de Carvalho Figueiredo

Bacharel em Direito e mestre e doutora em Linguística Aplicada e Análise do Discurso, professora no Departamento de Línguas Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Inglês/Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal de Santa Catarina. Seu foco de interesse são as relações entre discurso, gênero e poder, sobretudo no discurso jurídico.

E-mail: deborafigueiredo@terra.com.br

Gersiney Santos

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília, atua na área de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica e Método Sincrônico-Diacrônico de Análise Linguística de Textos. Professor vinculado ao Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade da UnB.

E-mail: gersiney@gmail.com

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Especialista em Educação a Distância, Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. Cursa mestrado em Linguística na UnB.

E-mail: ginavieiraponte@gmail.com

Juliana de Freitas Dias

Doutora em Linguística e docente na Universidade de Brasília desde 2009. É fundadora e atual coordenadora do grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (Gecria).

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

Lola Aronovich

Mestra e doutora em Literatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora associada do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará, autora do *blog* Escreva Lola Escreva.

E-mail: lolaescreva@gmail.com

Mariana C. Marchese

Doutora pela Universidade de Buenos Aires, professora de Mídia e Ensino Superior em Letras na mesma universidade, pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas, chefe de Trabalhos Práticos na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires.

E-mail: marianacmarch@yahoo.es

Maria Carmen Aires Gomes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa e colaboradora do Poslin-UFG. Articula pesquisas em Análise de Discurso Crítica com estudos de gênero e corpo (Grupo Afecto).

E-mail: mcgomes@ufv.br

Virgínia Colares

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco com pós-doutorado em Direito pela Universidade de Brasília. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco.

E-mail: virginia.colares@pq.cnpq.br

Os estudos críticos do discurso têm sido amplamente aprofundados nas incursões que pesquisadoras latino-americanas têm feito nesse campo. A Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso e a Rede Latino-Americana de Análise de Discurso Crítica e Pobreza são exemplos do muito que foi feito na América Latina na direção da ampliação do escopo da análise de discurso crítica e no refinamento de abordagens teóricas e metodológicas associadas a essa interdisciplina. A ALED é uma associação acadêmica com 25 anos de tradição que congrega estudos do discurso de diversas tendências. Para a sétima edição do colóquio da ALED no Brasil, definiu-se a temática “Discurso, política e direitos: por uma análise de discurso comprometida”, com o objetivo de trazer ao centro da discussão no âmbito da ALED-Brasil as relações de discurso-sociedade em termos de poder e abuso de poder. Para atingir esse objetivo, a ALED-Brasil convidou especialistas de diferentes campos dos estudos do discurso que trabalham com as categorias centrais a este debate: classe, raça e gênero, e consideram ambientes discursivos variados, desde os espaços virtuais de interação até as políticas públicas, passando pelos campos midiático, jurídico e educacional. Esse encontro mostrou-se uma oportunidade produtiva para a discussão do necessário comprometimento de acadêmicas e acadêmicos envolvidos em estudos das relações de linguagem-sociedade em termos de discurso e poder. Este livro reúne algumas dessas conferências.

