

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

VANESSA VILAGRANDE MARTINI

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO GABRIEL- RS**

Bagé, RS

2019

VANESSA VILAGRANDE MARTINI

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO GABRIEL- RS**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Dr^a. Carolina Fernandes

**Bagé, RS
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M386v Martini, Vanessa

Violência contra a mulher em uma abordagem discursiva nas
aulas de Língua Portuguesa em São Gabriel - RS / Vanessa
Martini.

98 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

"Orientação: Carolina Fernandes".

1. Análise do Discurso. 2. Violência contra a mulher. 3.
Ensino. 4. Autoria. 5. 9º ano. I. Título.

VANESSA VILAGRANDE MARTINI

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO GABRIEL- RS**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 13/12/2019

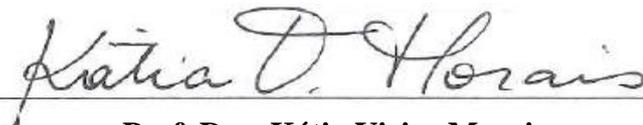
Banca examinadora



Prof. Dra. Carolina Fernandes

Orientadora

UNIPAMPA - Bagé



Prof. Dra. Kátia Vieira Moraes

Avaliadora

UNIPAMPA - Bagé



Prof. Dra. Luciana Iost Vinhas

Avaliadora

UFPEL - Pelotas

Aos amigos com quem aprendo a cada dia ser uma pessoa melhor;

Aos meus alunos, que fazem os meus dias mais felizes;

À minha família, presença constante na minha vida;

E ao Tito, meu melhor amigo e parceiro de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de todas as horas, que me incentivou (e acalmou) nos momentos difíceis da produção deste trabalho;

Aos meus alunos, pela oportunidade de vivenciar experiências durante o processo de ensino-aprendizagem;

Agradeço às colegas pela resistência.

Aos professores do curso de Mestrado, com os quais aprendi e cresci intelectualmente;

Agradeço a minha orientadora Carolina Fernandes, pela paciência e carinho. Não há palavras para agradecer a dedicação e atenção dedicadas a mim;

De maneira geral, agradeço a todos que colaboraram e que me encorajaram a seguir esse percurso.

A impunidade pela violência contra a mulher agrava os efeitos de dita violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. [...] a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal (Organização das Nações Unidas, 2006).

RESUMO

A construção da dissertação foi motivada por inquietações em relação à prática pedagógica e ao tema explorado, com isso buscamos construir uma proposta de intervenção pedagógica a partir da análise do discurso sobre a violência contra a mulher, a fim de possibilitar os sujeitos-alunos a refletirem criticamente sobre o tema e levá-los a assumirem a posição-autor em seus gestos de leitura e escrita. Como pressuposto teórico, filiamos-nos à Análise de Discurso de vertente materialista, abordando autores como Pêcheux (1995), Orlandi (1996), Fernandes (2017), entre outros. A partir disso, reunimos um arquivo de leituras e elaboramos uma Unidade Didática Discursiva, com atividades de leitura/escrita, que além de promover a autoria, visava que o professor se posicionasse através do discurso pedagógico polêmico. Essas atividades em torno do tema violência contra a mulher geraram um evento organizado pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, que encenaram esquetes representando situações de assédio e preconceito contra as mulheres e leram textos produzidos em aula sobre o tema, tendo em vista, a conscientização da comunidade escolar em relação a temática proposta.

Com essa pesquisa, percebemos que, ao posicionar-se através do **discurso pedagógico polêmico**, o sujeito-professor cria condições de leitura favoráveis à leitura polissêmicas que é mais adequada na perspectiva, com isso os sujeitos-alunos podem desenvolver sua criatividade e criticidade, ao assumirem a posição de autores em seus gestos de interpretação singulares. Logo essas atividades tornam o ensino de Língua Portuguesa mais significativo.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Violência contra a mulher. Autoria. Discurso pedagógico polêmico.

ABSTRACT

The construction of the dissertation was motivated by concerns about the pedagogical practice and the explored theme, with this we seek to build a proposal of pedagogical intervention from the discourse analysis about violence against women, in order to enable the student-subjects to reflect critically on the subject and lead them to assume the author position in their reading and writing gestures. As a theoretical assumption, we joined the Discourse Analysis from a materialist perspective, approaching authors such as Pêcheux (1995), Orlandi (1996), Fernandes (2017), among others. From this, we gathered a file of readings and elaborated a Discursive Didactic Unit, with reading / writing activities, which, besides promoting authorship, aimed at positioning the teacher through controversial pedagogical discourse. These activities around violence against women generated an event organized by ninth grade students, who staged skits representing situations of harassment and prejudice against women and read texts produced in class on the theme, with a view to awareness of the school community regarding the proposed theme. With this research we realize that by positioning themselves through controversial pedagogical discourse the subject-teacher creates polysemic reading conditions favorable to a discursive reading, with this the student-subjects can develop their creativity and criticality, by assuming the position of authors in their own. singular interpretation gestures, so these activities make Portuguese language teaching more meaningful

Keywords: Discourse Analysis. Violence against women. Authorship. Controversial pedagogical discourse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO	17
2.1	Discurso, sujeito e sentido	17
2.2	Imaginário	23
2.3	Práticas de leitura e autoria	32
2.4	O discurso pedagógico polêmico	43
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA ANÁLISE	49
4	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	53
4.1	Unidade didática discursiva – “Tô fora”	53
4.2	Construção da Mateada de Integração	56
4.3	Análise das ações de intervenção	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6	REFERÊNCIAS	67
	ANEXOS	70
	Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido	71
	Anexo B: Folheto 1 “Basta! De violência contra a mulher	72
	Anexo C: Folheto 2: “Que o medo não nos aprisione”	73
	Anexo D: Folheto 3: “Violência contra a mulher é crime”	74
	Anexo E: Aulas da Unidade Didática Discursiva	75
	Anexo F: Roteiro das apresentações da Mateada de Integração	81
	Anexo G: Textos que simulam notícias sobre “A Cartomante”	87
	Anexo H: Fotos da aplicação da Unidade Didático Discursiva	89
	Anexo I: Fotos do evento escolar Mateada de Integração	92
	Anexo J: Produto Pedagógico	97

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe trabalhar à luz da Análise de Discurso (AD), atividades de leitura, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de São Gabriel (SG) – RS. A proposta surge de uma preocupação dos docentes, pois de acordo com o Ministério de Educação e Cultura (2016) o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa¹) foi de “407 pontos”, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa avaliação a leitura é medida através de uma abordagem multidisciplinar, em que se considera a análise e reflexão dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, segundo as situações que lhes são apresentadas: “Trata-se de uma abordagem que ultrapassa os limites do ‘conhecimento escolar’” (BRASIL, 2015, p.127). Com isso, percebemos as dificuldades em interpretar textos, na direção de produzir sentidos, e não de responder de maneira escolarizada.

Entendemos por escolarização o processo de educação, cujos objetivos são institucionalizados, com efeito de sequenciar as atividades em aula de maneira meramente parafrástica, em que o aluno ao fazer uma atividade do livro didático, por exemplo, busca a sugestão de resposta ao final do livro, copia do colega ou espera que o professor o conduza, sem refletir ou questionar o porquê da atividade, apenas cumprindo uma tarefa escolar. Para Foucault (1999, p. 173) isso é uma forma de controle em que o espaço escolar funciona como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”, sendo assim, o aluno responderá de acordo com o que ele imagina que seja a resposta correta e esperada pelo professor.

Para elaborarmos as atividades de leitura, elegemos o tema violência contra a mulher, em virtude dos casos de feminicídio ocorridos na cidade de São Gabriel e a repercussão que tomam, tornando-se assunto discutido nos mais diversos ambientes, seja em redes sociais, em rodas de conversas ou durante as aulas, já que em cidades consideradas pequenas, há sempre alguém que se relaciona de alguma maneira com a vítima. Fatos como esses nos mostram como o imaginário construído em relação à mulher contribui para perpetuação de discursos de ódio e violência.

As atividades em sala de aula podem influenciar na constituição dos sujeitos, nela o professor tem a oportunidade de propor reflexões, visto que o sujeito-aluno é exposto à

¹ Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.

opacidade do texto. E, de acordo com o contexto histórico e ideológico que lhe determina, ele produz gestos singulares de interpretação.

Dado o exposto, uma de minhas motivações para essa abordagem foi o interesse pela leitura, porque desde criança ansiava por minha ida à escola. Sempre fui curiosa; não via a hora de aprender a ler. Julgo a leitura uma divisão de águas na vida de uma pessoa, em um momento são apenas letras; em outro, nos apresentam o mundo.

Então, relacionei muitas fases de minha vida com a escola. Desse modo, com minha trajetória profissional, não seria diferente. Assim, comecei a trabalhar como merendeira, em uma escola do campo de São Gabriel.

Este trabalho me proporcionou cursar Letras em uma instituição privada. Neste período, passei a refletir sobre como era ser professora, pois antes minha perspectiva era a de aluna. Lá na faculdade, eu era uma estudante que pensava e buscava algo para cativar meus futuros alunos.

Concluí minha graduação e, em seguida, cursei na mesma instituição a especialização em Fundamentos Linguísticos-Literários-Pedagógicos da Construção da Leitura e Escrita. Quando fui nomeada como professora de língua portuguesa, assumi minhas primeiras turmas na mesma escola em que era funcionária. Fiquei um pouco receosa no início, mas fui bem aceita tanto pela equipe diretiva quanto pelos alunos.

O primeiro ano não foi fácil. Como todo professor que inicia no ensino fundamental, recebi a “temível” turma de 5ª série do Ensino Fundamental, hoje o “famoso” 6º ano. Eu queria inovar, propor aulas dinâmicas, fugir do “copia e cola” de regras gramaticais (eu queria trabalhar muitas coisas). Porém, o desinteresse dos alunos e problemas de comportamento dificultavam à prática docente. No ano seguinte, me ofereceram 20h/a para atuar com o ensino médio também. Trabalhei com turmas da 6ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio. Foi uma experiência enriquecedora. O que facilitou quando passei a desempenhar minhas atividades também em uma escola estadual.

Mas a experiência de como agir nos diversos anos da educação básica não era suficiente, eu sempre me questionava sobre o que poderia fazer para melhorar minha prática docente. Não achava suficiente a formação pedagógica promovida pela secretaria municipal ou estadual de educação.

Como professora não me convencia com as imposições a serem seguidas, a cada troca de administração municipal, já que não há gestão democrática e os diretores são indicados pelo prefeito. Então, a oportunidade de cursar um mestrado profissional e adquirir conhecimentos relacionando-os com a prática pedagógica me encantava. Portanto, o Mestrado Profissional em

Ensino de Línguas está me proporcionando não só reflexões, mas a possibilidade de assumir a posição de professora-pesquisadora de maneira a qualificar e inovar a minha prática pedagógica. Considerando que “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo” (ORLANDI, 2010, p. 62), podemos trazer para a escola, através do trabalho com leitura, uma maneira de resistir a esse discurso e a essa violência que se perpetua.

Pois assim como me encantei pela leitura enquanto criança, estou novamente a descobrir um mundo novo, percorri caminhos através dos discursos, relacionei os ditos com os não-ditos, passei a observar dizeres que antes passavam despercebidos. Enfim, o campo teórico da Análise de Discurso (AD) está ampliando meus horizontes, pois contribui na construção de novas redes de sentidos e possibilita trazer para a escola temas que envolvam alguma inquietação social e assim posso contribuir com ações de conscientização em torno do tema escolhido.

Como discutir sobre violência contra a mulher pelo prisma da discursividade? Espera-se que os alunos assumam a posição de autor em seus gestos de leitura e escrita, pois vemos que alguns sujeitos reproduzem um discurso de ódio, e que muitas vezes culpam a vítima. Então ao considerarmos que todo o discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente e que sentidos podem vir a ser outros, poderemos proporcionar visibilidade sobre essa problemática, e contribuir para o fim da violência contra a mulher.

No ambiente escolar, podem surgir iniciativas capazes de fazer a diferença na mudança dessa realidade, pois, ao abordar esse assunto, os alunos poderão reunir informações, esclarecimentos e elaborar propostas de combate à violência. Como reconhecer o ciclo da violência², que aprisiona a mulher em um relacionamento abusivo? Nesse ciclo há três fases: primeiro o aumento de tensão, caracterizados por ofensas verbais, controle e críticas, logo depois o ataque violento, agressões físicas como tapas, socos e empurrões e, por último, vem a calmaria, em que o agressor pede desculpas, implora por perdão e promete que aquilo não irá se repetir.

É em alguma fase desse ciclo ou na tentativa de sair dele que pode culminar com a morte da mulher, esse tipo de crime recebe o nome de feminicídio por se caracterizar como a morte por razões da condição de sexo feminino, quando o crime envolve violência doméstica e familiar e/ou menosprezo ou discriminação para com a condição de mulher.

Assim consta na Lei 13.104/2015 que alterou o código penal datado de 1940 e qualificou o feminicídio como um crime hediondo, dando maior visibilidade a esse problema, pois muitas mulheres são mortas pelo simples fato de ser mulher. Sem falar em outras formas de violência,

² Esse ciclo foi desenvolvido por Lenore Walker em 1979 para explicar padrões de comportamento em uma relação abusiva.

que as vezes chamam a atenção da mídia e instigam a discussão sobre esse tema, mas pouco depois é esquecido.

Antes da criação dessa lei, casos de assassinatos repercutiram na mídia, como na década de 70, Ângela Diniz foi morta por seu namorado, que foi absolvido pelo júri por ter alegado defesa à honra. Devido à pressão popular de que “Quem ama não mata” um novo julgamento o condenou. Nos anos 90, o que causou comoção foi o assassinato da atriz Daniella Perez por seu colega de trabalho Guilherme de Pádua, com quem mantinha um relacionamento e fazia par romântico na novela “De Corpo e Alma”. O ator foi condenado a 19 anos de prisão, porém cumpriu apenas 7 anos e hoje é pastor de uma igreja evangélica. Em 2000, a jornalista Sandra Gomide, foi morta pelo também jornalista Antônio Marcos Pimenta Neves, ex-diretor de redação do jornal O Estado de S. Paulo. Ele ficou 10 anos respondendo o processo em liberdade, foi condenado a 19 anos, recorreu e a pena foi reduzida para 14 anos. Cumpriu apenas 4 anos e, devido a sua idade avançada, está cumprindo o restante da pena em regime domiciliar.

Em 2013, Bruno Souza, ex-goleiro do Flamengo, foi condenado a 22 anos e três meses de prisão pelos crimes de homicídio triplamente qualificado, sequestro e ocultação de cadáver, em razão do desaparecimento e morte da modelo Eliza Samudio, sua pena foi reduzida para 20 anos e nove meses. Em julho de 2019, a justiça de MG, concedeu a progressão de regime para o semiaberto domiciliar.

Sem falar nos inúmeros casos que não repercutem na mídia, de acordo com o Monitor da Violência³ do portal G1, produzido em parceria com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foram registrados 1.173 casos em 2018 frente a 1.047 em 2017. Essa violência amplia-se em situações de vulnerabilidade da mulher, seja por origem étnico-racial, orientação sexual, identidade de gênero, ou problemas de mobilidade, pobreza, ou ainda sobre suas posições políticas, como as jornalistas ou defensoras dos direitos humanos.

No Rio Grande do Sul, a Secretaria da Segurança Pública (SSP) monitora os indicadores⁴ de violência contra a mulher, somente no mês de maio de 2019 foram registrados 2.548 casos de mulheres vítimas de ameaça, 1.569 de lesão corporal, 86 de estupro, 9 de feminicídio consumado e 23 de feminicídio tentado. São indícios de um padrão de violência de gênero, resultado do discurso machista arraigado em nossa sociedade que contribuem para que a violência seja tolerada, o que favorece a sua perpetuação.

³ Ferramenta criada pelo portal G1 que está em constante atualização.

⁴ Os indicadores de violência contra a mulher são dados coletados pela Secretaria de Segurança pública.

Para contextualizarmos nossa proposta é fundamental saber que a cidade de São Gabriel, no RS, fica localizada na Fronteira Oeste, junto à BR a 230 quilômetros de distância da capital Porto Alegre, possui 60.425 habitantes de acordo com o censo realizado pelo IBGE⁵ em 2010. E é historicamente marcada por conflitos de poder e desigualdades sociais. Nesta região, também conhecida por Pampa ou Campanha Gaúcha, houve disputas territoriais para demarcações de fronteira, logo a vinda de militares fez com que eles, ao fim das disputas, adquirissem propriedades e se estabelecessem como estancieiros.

Desses costumes militares, formou-se uma mentalidade patriarcal e configurou-se uma formação discursiva machista, que vai além de uma conduta construída, aprendida e reforçada culturalmente, ela preconiza o controle das mulheres e a rivalidade entre homens, e está presente nas agressões ditas por ciúme, refletindo o medo da perda do objeto mulher. Como exemplo, cito o caso do marido que assassinou a ex-esposa dentro da igreja matriz, na década de oitenta e da médica assassinada por seu companheiro nos anos noventa, são fatos que repercutiram na região e são recordados quando ocorre outro feminicídio.

Os indicadores de violência contra a mulher não apresentam um índice de quais cidades são mais violentas, porém ao observar os números de feminicídios consumados e compará-los com as cidades da região, no período de 2012 a 2018 perceberemos que em São Gabriel foram registradas mais ocorrências. Esses dados passaram a ficar mais específicos depois da criação da Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, que afirma:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. (BRASIL, 2006, Art. 1º).

Então com a consolidação de leis como as citadas, cujas estruturas visam mobilizar para a proteção das vítimas e punição dos agressores, obtivemos uma maior visibilidade sobre a dimensão da violência contra as mulheres, principalmente na conscientização sobre os abusos cometidos, pois as agressões são atos que atacam não só a integridade física como a moral, portanto a violência pode ser moral, sexual, patrimonial e psicológica. E é cíclica, geralmente a mulher não se compreende como vítima, talvez por isso não consiga reagir, trata-se de uma violência camuflada em hábitos cotidianos, uma vez que algumas mulheres não reconhecem

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-gabriel/panorama>. Acesso em: 25 mar. 2018.

certas atitudes como agressão. Portanto, preocupar-se com a superação dessa violência é uma condição necessária para a construção de uma sociedade mais igualitária.

No intuito que meus alunos ousem a pensar por si mesmos sobre a camuflada violência contra a mulher, percebo a Análise de Discurso como possível resposta às inquietudes e questionamentos que a ávida leitora que fui e sou me impõe.

Neste contexto, visamos criar condições de leitura através de uma Unidade Didática Discursiva, para o 9º ano do ensino fundamental, organizada a partir de um arquivo de leitura sobre o tema, com atividades que permitam diferentes gestos interpretativos por parte dos sujeitos-alunos. Servirão como base para construirmos o *corpus* da pesquisa as falas registradas através de áudio/vídeo e no material escrito, como especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no anexo A. A partir da Unidade Didática, como ação de intervenção, apresentamos o evento escolar “Mateada” proposto pelos alunos, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a violência contra a mulher.

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação estrutura-se em: introdução em que trazemos a trajetória profissional, a contextualização e motivação para escolha do tema. O primeiro capítulo **Análise do discurso e ensino** abordamos os principais conceitos da Análise do Discurso (AD), nos quais nos baseamos para construir o nosso dispositivo teórico-metodológico. Na primeira subseção, discutimos as noções de **Discurso, sujeito e sentido** pois o discurso sobre a mulher na sociedade é produzido a partir de uma formação discursiva – FD dominante, que está em disputa com outras, visto que a ideologia dissimula para o sujeito seu assujeitamento produzindo a ilusão de controle, naturalizando certos sentidos como algo claro, evidente. De maneira inconsciente, o sujeito toma uma posição que o leva a ocupar determinado lugar em um grupo social.

Na segunda subseção, apresentamos o conceito de **Imaginário** para esclarecer que a imagem não vem do “nada”, ela fundamenta-se nas relações sociais é “uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 1997, p. 82), portanto há uma imagem criada para a mulher pela sociedade patriarcal.

Em **Práticas de leitura e autoria**, terceira subseção, pensamos o texto como acesso ao discurso, logo a leitura discursiva faz o leitor voltar ao texto para buscar compreender como os sentidos são construídos e ter nele um espaço de autoria, pois é no texto que o discurso se materializa, ou seja, é o lugar em que o sujeito discursivo fala.

E, para finalizar esse capítulo, trazemos o **Discurso pedagógico polêmico**, pertinente para embasar nossa prática docente, pois, ao posicionar-se de maneira polêmica, o sujeito-

professor em o cuidado de não impor apenas um sentido, evitando parafrasear seu próprio arquivo, com isso propõe a reflexão crítica e não direciona as respostas dos alunos, algo que o “sistema de ensino atual não favorece o desenvolvimento do pensamento seja ele lógico ou crítico” (FERNANDES, 2018, p. 21).

O segundo capítulo, **Percurso metodológico da análise**, explicitamos que não se configura uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa, pois não se atribui um modelo pronto a ser aplicado, portanto os procedimentos metodológicos que subsidiaram este trabalho foram os que permitiram incorporar as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, analisar gestos interpretativos e de autoria nas construções de sentido sobre a temática abordada. Por isso, julgamos necessária realização de um percurso de análise discursiva, em que, primeiramente, nos apropriamos dos pressupostos teóricos da AD para investigar o funcionamento do discurso. Em nosso caso, observamos a produção e circulação dos textos dos alunos do 9º ano e, através de uma Unidade Didática Discursiva e da aplicação dessa Unidade, os alunos organizaram o evento mateada como uma forma de intervenção social.

Cabe ressaltar que a proposta de intervenção pedagógica é característica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), ela é de cunho participativo, já que procura intervir no ambiente analisado. Isso contribui para que o sujeito-professor assuma a posição de pesquisador e aperfeiçoe sua prática docente.

No terceiro capítulo, **Análise das ações de intervenção** propomos a reflexão sobre as atividades da Unidade Didática Discursiva e sobre a construção da intervenção, e por fim, apresentamos as **Considerações Finais** com reflexões acerca do trabalho desenvolvido e como a leitura polissêmica pode contribuir para a assunção de autoria tanto por parte da docente quanto dos discentes.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO

2.1 Discurso, sujeito e sentido

Nesta seção, será abordada a Análise de Discurso Pecheutiana, como aporte teórico-metodológico para esta pesquisa, inicialmente versaremos sobre seu surgimento na França, para depois, discorrermos sobre às noções de discurso, sujeito e sentido e à medida que percorremos pela teoria, outros conceitos vão sendo desenvolvidos.

A década de 60 foi um período de efervescência coletiva, eclodiram na França manifestações por igualdade e justiça que contribuíram para as transformações nas relações sociais daquela época, com isso, buscava-se a quebra de paradigmas. É nesse período de contestações que Michel Pêcheux iniciou suas pesquisas no C.N.R.S. (Centre National de Recherche Scientifique), tornando-se o principal precursor da AD, articulando-se com outras áreas do saber, o que possibilitou, nas palavras de Leandro Ferreira (2010, p. 5).

Dar um caráter revolucionário ao modo como abordou o papel da linguagem; bem distante do aspecto meramente formal e categorizador a ela atribuído por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem. A linguagem pela ótica discursiva ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e vai distinguir-se também da condição que lhe confere a psicanálise.

Dado o exposto, Pêcheux desenvolve dois conceitos basilares para a AD, discurso e ideologia, sendo o primeiro proposto por Foucault, em Arqueologia do Saber, e definido como “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (2013, p. 143). E ideologia, extraído do trabalho de Althusser (1970, p. 46), que afirma que a classe dominante cria meios de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, por meio dos Aparelhos Repressores (AR) (Governo, Administração, Exército, polícia, tribunais, prisões) e pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (instituições como escola, igreja, família, política, sindicato, cultura, informação) enfim, o Estado intervém pela repressão ou pela ideologia.

No Brasil a vertente da AD, que podemos chamar de materialista, foi introduzida por Eni Puccinelli Orlandi (1996, p.14), para tratar da materialidade histórica e linguística do discurso e de como a ideologia se manifesta na linguagem, para a autora a relação entre sujeito e linguagem ocorre através do entremeio de três bases teóricas: a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico. Diferentemente da linguística que trata a linguagem como instrumento de comunicação, da dicotomia entre língua e fala, o estudo em AD busca entender a linguagem

como materialidade, neste caso a língua é o lugar material em que se produz os efeitos de sentido.

Retomando Pêcheux (1997), o discurso não é apenas transmissão de informação, mas “efeito de sentidos” entre interlocutores que constroem e distribuem na sociedade significações e interpretações. Portanto:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como um acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. (ORLANDI, 2010, p. 18).

Esse sujeito “afetado pela história” não é visto na AD como um indivíduo, é um sujeito constituído socialmente pela ideologia, definido por Orlandi como a “interpretação de sentido em certa direção” (1996, p. 31), ou seja, é um processo pelo qual determinadas direções de sentidos ganham evidências nas relações sociais.

Desse modo, em nossa pesquisa, levamos em consideração os sujeitos-alunos, cujos dizeres passam a existir diante das condições de produção em que se desenvolvem, esses dizeres emanam de suas experiências, de sua história de vida, de suas diferenças que não podem ser apagadas. Neste caso, vamos refletir e produzir gestos de interpretação a partir da relação sujeito-história-sociedade, por meio do discurso materializado na linguagem, dos jovens da periferia de São Gabriel, o qual tivemos acesso através de recortes discursivos das atividades produzidas em aula.

Assim, sujeito e língua se constituem ao mesmo tempo, pois o sujeito se constitui pelas relações sociais materializadas na língua, é nela que ele significa e produz sentidos, dissimulando assim, a história e a ideologia para que o movimento discursivo aconteça.

O modo de produzir sentidos se dá afetado pelas várias formações discursivas, reflete o que chamamos de historicidade, pois “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2010, p. 25). E a língua produz sentido na história através da fala do outro, portanto o discurso se constitui por meio da memória⁶, cuja relação é determinada pela ideologia materializada na linguagem. Dessa forma:

Pensar a historicidade na perspectiva em que estamos colocando: história do sujeito e do sentido. Inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor o sujeito se produz produzindo sentido. É essa dimensão histórica do sujeito - seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido. (ORLANDI, 1996, p. 57).

⁶ O conceito de memória discursiva será desenvolvido na subseção 2.2 Imaginário (p. 22).

Essa produção de sentido se dá a partir de uma posição, seja de uma sociedade ou instituição específica, desta forma o sujeito é determinado por posições ideológicas e não reconhece que seu dizer é efeito do processo ideológico, ele esquece que seu dizer parte das condições sociais e históricas de uma conjuntura social específica.

É um desafio para a escola a discussão acerca dos problemas sociais com os quais nos deparamos, como os discursos excludentes, de ódio ou de violência. Na sala de aula, lugar de ensino em que circulam muitos discursos, que proporemos o trabalho em uma perspectiva discursiva, considerando que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2010, p. 32).

Então para um dizer produzir sentido, é preciso que ele já faça sentido, quer dizer que outros enunciados são acionados através dos discursos. Por isso, ao construírem seus gestos de interpretação, os sujeitos-alunos posicionam-se como autores do seu dizer.

Em vista disso, um dos grandes desafios para o professor de Língua Portuguesa é concretizar propostas pedagógicas que formem um aluno-leitor, com capacidade de refletir, com criticidade e autonomia. Nessa perspectiva, é preciso considerar os efeitos de sentido que se podem produzir a partir de textos de diversos gêneros. Na perspectiva da BNCC:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017 p. 75).

Cabe aos professores não determinar os sentidos dos textos ou direcionar interpretações, como ocorre em alguns livros didáticos quando as atividades de interpretação ou produção textual exigem respostas específicas ou sobre informações explícitos que não incentivam o pensamento crítico ou a leitura espontânea, ainda por cima sendo avaliadas com certo ou errado apenas.

Dessa forma, pode-se ampliar as atividades de prática de leitura e escrita ao produzir atividades que reconheçam e questionem as atribuições de sentidos, uma maneira de propor

isso é pelo viés da AD, que trata a linguagem como um lugar de contradições, de processo, de interação social. Para Pêcheux (1995, p.91):

O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso.

Com essa reflexão, o filósofo, contestava a teoria estruturalista que tratava a língua como sistema abstrato, ao passo que a fala englobaria os usos desse sistema sem considerar o sujeito falante nessa relação língua/fala. A linguagem era vista como um processo de comunicação entre emissor e receptor, enfim como sinônimo de código.

É importante compreender que, para a AD, a língua é vista como algo mais complexo, que considera a ação de sujeitos históricos e ideologicamente constituídos, com isso, é necessário a construção de um dispositivo teórico que contemple discurso, sujeito, ideologia, sentido e a maneira que se inter-relacionam, ou seja, entender a linguagem como materialidade. Neste caso a língua é o lugar material em que se produz o discurso, “que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Portanto o discurso se constitui pelo social, por isso não pode ser compreendido fora do contexto sócio-histórico que o estabelece. É o efeito de sentido entre sujeitos e através dele que se constrói e se distribui na sociedade significações e interpretações.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

A ideologia dissimula para o sujeito seu assujeitamento produzindo a ilusão de controle, naturalizando certos sentidos como algo claro, evidente. De maneira inconsciente, o sujeito toma uma posição que o leva a ocupar determinado lugar em um grupo social.

O discurso sobre a mulher na sociedade é produzido a partir de uma formação discursiva – FD dominante, ou seja, hegemônica, mas que está em disputa com outras. A FD machista é predominante, mas não é única, nela criou-se um imaginário para a mulher, que é resultado do patriarcado, um sistema hierárquico de poder e opressão, que embora possua diversas concepções e tenha se transformado com o passar dos anos, continua presente. Logo:

O patriarcado é estruturado de forma que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas, mesmo que, em outras, haja liberdade em relação a limitações. A ausência de restrições extremas leva muitas mulheres a ignorar as áreas em que são exploradas ou discriminadas e pode até levá-las a imaginar que as mulheres não são oprimidas. (HOOKS, p 197-198. 2015).

Além da ideologia do patriarcado, há outros discursos de opressão, como os que se manifestam por intermédio de variadas nuances e sistemas, por exemplo os que se baseiam na etnia (raça) e classe, pois homens e mulheres “de pele clara” ocupam uma posição superior a homens e mulheres “de pele escura”, portanto mulheres “de pele clara” podem ocupar simultaneamente o papel de opressoras e vítima.

Há também imaginários perpetuados na sociedade através de pequenos gestos, atitudes invasivas, abordagens que objetificam e exploram o corpo da mulher, como na mídia que retrata a mulher como um objeto, seja em anúncios de cerveja, de produtos de limpeza ou de carros. Sem falar de programas ou revistas destinadas ao “público feminino” que trazem temas tradicionalmente remetidos à feminilidade, como: moda, culinária, beleza, decoração ou maternidade, fazendo ressoar o discurso de que a mulher é “bela, recatada e do lar”, devendo ser dócil e obediente.

Isso contribui para que se reproduza o discurso de que a mulher é um ser inferior e subalterno ao homem, característico da FD machista, assim como discursos que circulam em redes sociais. Como as piadas misóginas, que são tratadas por brincadeira e levam os sujeitos a acreditarem que esses tipos de comportamentos são aceitos socialmente e cristalizam a interpretação de que os homens são superiores, difundindo esse discurso de violência que transfere a culpa do agressor para a vítima.

Tanto que, ao propor a primeira atividade do produto pedagógico, a leitura do texto literário de Marina Colasanti, os sujeitos-alunos criaram hipótese, sobre os motivos do título ser “Para que ninguém a quisesse”, dizendo que a personagem era feia, que ninguém gostava dela, que era tímida, que não falava com ninguém, era metida. E ao começar a leitura do texto demonstraram surpresa e produziram outros gestos de interpretação, em que “todo mundo queria ela”, “porque ela era bonita”, demonstrando o discurso naturalizado de que de alguma forma, o que acontece com a mulher, decorre de sua atitude, enfim, por culpa sua.

Já a formação discursiva feminista visa produzir deslocamentos de sentido em relação à FD machista. Isto é, confronta os dizeres de supremacia masculina, produzindo um discurso de empoderamento, de liberdade, de igualdade de direitos, tentando romper com essas memórias solidificadas que tratam a mulher de forma estereotipada e depreciativa. Dentre as

várias vertentes do feminismo, sustentamos as que apoiam a ideia de igualdade política, econômica e social entre as pessoas. Por isso, concordamos com bell hooks⁷ quando ela afirma que:

Uma das mais divulgadas intervenções positivas do movimento feminista contemporâneo é, de longe, até hoje, o esforço para criar e sustentar uma maior conscientização cultural sobre violência doméstica, assim como as mudanças que devam acontecer em pensamento e ação, se quisermos ver o fim disso. (BELL HOOKS, 2019, p. 95).

A autora destaca-se por problematizar sobre o sexismo, o patriarcado, a supremacia branca heteronormativa e binária, e a naturalização da cultura machista, ela afirma que “o público raramente conecta o fim da violência masculina ao fim da dominação masculina e à erradicação do patriarcado” (*Idem*, 2019, p.160). Por isso buscamos uma ruptura com esse discurso machista, principalmente, ao nos depararmos com esse tipo de discurso nas turmas de 9º ano, primeiramente nas atividades do projeto piloto e posteriormente nas atividades para elaboração do produto pedagógico.

Em ambas, os sujeitos-alunos interagiram com os pares que se filiaram na mesma formação discursiva, ora machista, ora feminista, e se identificaram com os discursos que naturalizam esse imaginário de que o homem é autorizado a cometer atos de violência contra a mulher. Isso deriva de uma formação ideológica, pois a ideologia é responsável pela interpretação, por um modo de interpretar e não outro. Para Orlandi (1996, p. 66):

A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de constituição.

Ou seja, não existe um sentido único sobre as coisas, ao produzir um sentido, há um gesto de interpretação, que aparece como evidente. Mas ele é produzido na relação do simbólico com histórico, como veremos no capítulo a seguir.

2.2 Imaginário

⁷ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks (inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, escrito em minúsculas, com o fim de focar no conteúdo da escrita e não na pessoa), é uma autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

Para entendermos o que é o imaginário vamos refletir sobre a situação das mulheres e as condições de produção dos discursos construídos ao longo do tempo, compreendemos o porquê do uso de certas palavras e não outras para caracterizá-las, por exemplo chamar “uma mulher de Amélia”. Essa expressão surgiu da canção composta na década de 40 por Mário Lago e Ataulfo Alves que contribuíram para a produção do discurso “mulher de verdade”. Observe os versos: “Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer / E quando me via contrariado dizia / Meu filho o que se há de fazer / Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade”.

A partir desses versos, presume-se que Amélia era compreensiva, por isso, submetia-se à fome, e se sujeitava a ser “uma boa esposa”, era submissa e servil ao marido “o provedor da família”, era abnegada por não ter “vaidade”, não tinha objetivos pessoais, ou aspirava ascensão social. Essa formação discursiva era preponderante na década de 40, e infelizmente, ainda nos deparamos com ela, pois há meninas que buscam no casamento um objetivo de vida ou de ascensão social, o que as tornam dependentes do marido e em caso de violência, pode aprisioná-las em um relacionamento abusivo.

Isso ressalta a ausência de incômodo de certos sujeitos em relação aos discursos que normatizam ações que a mulher poderia desempenhar em nossa sociedade, como o trabalho doméstico, reforçando o papel da mulher nas funções do lar, já que a torna subjugada ao homem. Com isso criou-se uma imagem para mulher na memória dos sujeitos, igualando-a a um objeto, de propriedade masculina, em que o homem acredita ter ingerência sobre a vida da companheira, como se a mulher pudesse ser eliminada se assim “merecesse”. A ordem social oprime essa mulher e inverte sua posição de vítima para ser culpabilizada pelos atos alheios.

Desse modo, esse gesto interpretativo tem relação com o imaginário, pois é no discurso que se constroem as imagens. Pêcheux (1997, p. 82) destaca que “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Entende-se que essa imagem não vem do “nada”, ela fundamenta-se nas relações sociais, ou seja, são atitudes e representações, que se inscrevem na história e que fazem parte do funcionamento da linguagem, podendo se transformar.

Percebemos essa transformação através dos discursos que circulam em sala de aula, pois, os sujeitos se inscrevem em diferentes formações discursivas, isso determina o que pode ou deve ser dito por eles e desencadeia contradições/divergências nas atividades de leitura e escrita, nas quais buscamos provocar efeitos de sentido.

Ao pensar na relação discursiva entre leitura e escrita consideramos o texto como espaço simbólico que mantém relação com outros textos. Para Indursky (2009, p. 118):

Um texto marcado por suas condições de produção está aberto à exterioridade, ao interdiscurso, à ideologia. Isto significa que as condições de produção são de natureza sócio-histórica e relacionam o texto a um sujeito igualmente histórico. E o sujeito-autor de um texto é um sujeito ideologicamente interpelado e é nesta condição que ele vai produzir seu texto.

Dentro dessa perspectiva, propomos a leitura de contos, reportagens e relatos, primeiramente apresentados no projeto piloto em 2018 e retomados na elaboração do produto pedagógico, em que analisamos a construção imaginária sobre a mulher, materializada nesses discursos, destacando a memória e o saber discursivo que sustenta cada tomada de palavra na constituição da ideologia dos sujeitos-alunos.

Damos início com o primeiro objeto de análise, o texto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, publicado em 1986 no livro “Contos de amor rasgado”. Esse conto narra cenas da vida cotidiana de uma esposa e seu marido, da narrativa podemos anteciper um relacionamento conturbado, em que o marido demonstra um exacerbado ciúme da mulher que é bonita e vaidosa.

Ele oprime a esposa proibindo-a de “se pintar”, eliminando os decotes, descendo a bainha dos vestidos, até o ponto que “tosquiou-lhe os longos cabelos” (COLASANTI, 1986, p. 111). Ao final do conto, percebemos um apagamento da mulher, tanto que o marido passa a sentir saudade do desejo que tinha por ela antes de transformá-la e tenta fazê-la bonita novamente, mas ela se anula, não recebe os presentes e fica “mimetizada com os móveis e as sombras” (COLASANTI, 1986, p. 111) tornando-se mais um objeto da casa.

Com a finalidade de estimular os alunos a discutirem sobre os possíveis efeitos de sentido trazidos pelo conto de Colasanti e com o intuito de estabelecer um discurso pedagógico polêmico⁸ a partir do texto, propomos questionamentos. Em que os sujeitos-alunos pressupuseram uma formação discursiva machista manifestada na figura da personagem do marido, pois ele demonstra ciúmes e possessividade através de suas atitudes, enquanto há um apagamento em relação à personagem feminina, que não expressa sua vontade, já que suas ações são determinadas pelo personagem masculino.

Vemos que essa formação discursiva se repete em relação aos gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos-alunos, a partir do texto lido e de seu contexto histórico-social,

⁸ O discurso pedagógico polêmico será tratado na subseção 2.4 (p. 39).

cultural e ideológico. No momento em que o sujeito-professor pediu que dessem características à mulher descrita no texto, os sujeitos-alunos detiveram-se na leitura do seguinte trecho do conto “Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos” (COLASANTI, 1986, p. 111). E produziram gestos de interpretação de que a mulher era vulgar, por isso enquanto pesquisadora e buscando instaurar o discurso pedagógico polêmico, pedi que justificassem suas respostas.

Vejamos o efeito de sentido produzido ao partir de um recorte:

Recorte 1 (piloto)

M1⁹: Ela é vulgar!

P¹⁰: Por que é vulgar?

M2: Ah por causa do decote, andava de salto.

M3: De “coisa” de seda.

H1: Pelo jeito ela era bonita.

Observa-se neste recorte que os gestos de interpretação vão além do parafrástico, produzindo sentidos singulares ao texto, pois em nenhum momento no conto está dito que a mulher era vulgar. Foi criada uma imagem para a mulher, essa formação imaginária é uma mostra de como o discurso se materializa, pois “algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (Orlandi, 2006, p. 21), pois o sujeito esquece que ele não é primeiro a dizer. Então no próximo recorte apresentamos a posição assumida pelos sujeitos-alunos que continuaram a culpar a mulher, justificando com a maneira dela se vestir.

Recorte 2 (piloto)

M1: Ela era casada e não devia usar decote.

H3, M2, M1: de dia usava saltos, joias isso e aquilo...

H1: Bah! Mas isso aí não tem nada a ver.

O segundo recorte destaca o que foi dito anteriormente, e confirma que o enunciado é o “lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (Orlandi, 2010, p. 59), pois coloca o dito, neste caso o decote,

⁹ As siglas referem-se aos sujeitos-alunos em que M representa as meninas e H os meninos e a sequência numérica os diferencia substituindo seus nomes.

¹⁰ Sujeito-professor.

em relação ao não dito “considerar a mulher vulgar por vestir-se com roupa decotada”, ou de “*de dia usava saltos, joias isso e aquilo*”, portanto essa imagem criada para ela é produzida pela imaginário que os sujeitos-alunos fazem da personagem do conto. Percebemos que está no imaginário que produzem em suas interpretações a mulher sedutora, provocadora do assédio e merecedora do controle do marido.

Nesse imaginário prevalece a formação discursiva machista, em que a mulher deve ser recatada, o uso de decotes e joias remete a mulher pecadora citada na Bíblia que por ser vaidosa foi castigada¹¹. Desse modo, aderir a esses usos e costumes seria errado.

Podemos inferir que uma formação discursiva (FD) é regida por uma formação ideológica que se reflete na escolha das palavras pelos sujeitos, por exemplo a imagem designada às mulheres na sociedade está tão presente que os sujeitos-alunos ao serem questionados o porquê de culparem a mulher pelo ciúmes do marido, relacionaram ao uso do decote, porém em nenhum momento no texto foi descrito se o decote usado pela mulher era discreto ou revelava seu corpo. E ainda foi justificada a atitude do marido “porque os homens ficam olhando”. E eles não são culpados por olhar?

Cabe ressaltar o seguinte do recorte 3

M1: Prof. os homens “mexem”!

SP: Mas é culpa da pessoa que mexe ou da pessoa que veste a roupa curta?

H2: Bah! Culpa da pessoa que veste!

M4: Ah não! (Bate na classe) Tu “tá” sendo muito machista!

Por isso que as mulheres são assediadas “estupradas” E se fosse tua irmã?

M2: Eu não mando ela usar roupa curta. São assediadas e estupradas porque querem.

Eu acho errado a pessoa que usa a roupa curta.

É claro que os homens vão olhar, né?

Nesse recorte, há uma tensão discursiva, em que a menina assume a FD feminista, apontando o comportamento que fere seu direito, sua liberdade de vestir-se como quiser, de andar livremente na rua, e se opõe à FD machista, em que o homem usa de violência para “corrigir” a mulher, que tem um comportamento inadequado, assim comprova a sua “masculinidade”.

¹¹ A Bíblia traz a execução de Jezabel no Livro de Reis, capítulo 9. Por ser estrangeira ela era considerada prostituta.

Destacamos que ao trabalhar com o texto em uma nova turma de nono ano, o imaginário construído para a mulher se repetiu. Nesta turma começamos questionando o título, para depois ler o texto e eles criaram hipóteses sobre motivos do título ser “Para que ninguém a quisesse”, predominando o discurso filiado em uma FD machista, ele foi construído com as falas de que a personagem “era feia”, “ninguém gostava dela”, “era tímida”, “não falava com ninguém”, “era metida”, são manifestações desqualificadoras produzidas pelos sujeitos-alunos, porém ao começar a leitura do texto, demonstraram surpresa e produziram os gestos de interpretação de que “todo mundo queria ela”, porque “ela era bonita”, apesar de mudar o adjetivo, o discurso continua sendo de opressão, pois passa a valorizar a beleza e deixa de lado “o querer”, as vontades da personagem que se submete ao marido.

Os sujeitos-alunos são interpelados pela ideologia, e constroem certos efeitos de sentidos e não outros, cristalizando conceitos e naturalizando a violência. Podemos dizer que há paráfrase discursiva, que é a relação entre os “textos existentes, possíveis e imaginários” Orlandi (2009, p. 119). Ao discutirem sobre o conto os sujeitos-alunos passaram a questionar sobre a roupa com decote e de seda, da personagem mulher, e apesar de perceberem que a personagem homem se filia a uma FD que oprime, eles se inscrevem na mesma FD, pois nosso imaginário segundo Orlandi, (idem) surge nas relações sociais que são inscritas na história e conduzidas pelas relações de poder, contribuindo para o que está sendo dito. No próximo recorte a professora pergunta se a roupa influencia na maneira de agir de uma pessoa.

Veja isso, no recorte 4.

M1: A Roupa não define como a pessoa é.

M2: Não define, mas vai sair com uma sainha curtinha e uma blusa.

M3: Não é por definir.

M4: Depende da roupa que tu colocas, vai sair com uma sainha curtinha.

M3: Basicamente não vão chamar de puta¹², mas vão ficar olhando “pra” bunda dela e chamar de gostosa.

H1: Vamos botar uma roupinha mais ou menos, imagina seu eu sair de shortinho e com uma camiseta meia barriga vão me chamar de puto¹³.

M2: É o que pensam, as pessoas não falam, mas pensam.

M1: Quando a gente sai, aí é família, até eu me respeito mais. (fala da roupa ao sair com o namorado)

¹² Mulher que se prostitui. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/puta>. Acesso em 29 ago. 2019.

¹³ Homem homossexual. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/puta>. Acesso em 29 ago. 2019.

A construção do imaginário sobre a mulher é histórica e também discursiva, pois o discurso que circula filia-se à formação discursiva machista, em a maneira de se vestir define, nesse caso que a mulher é “puta”, já que a roupa é curta ou fora dos padrões imposto pelo discurso da sociedade, portanto as meninas devem seguir esse padrão.

Essa é uma evidência que resulta do trabalho da ideologia, tendo em vista que esse discurso se repete, conforme um dos efeitos de sentidos em funcionamento na sequência discursiva, em que o sujeito-aluno M1 reproduz esse discurso e ao dizer “eu me respeito mais”, está parafraseando o que foi dito anteriormente, e acredita que ao adequar sua maneira de vestir está agindo em nome da “família” assim como no texto em que a opressão do marido faz com que a mulher se anule.

O menino, ao não se enquadrar nos padrões de “macho”, como no discurso “vão me chamar de puto”, recebe a característica de afeminado que é uma maneira depreciativa de aproximá-lo da mulher e isso colabora por perpetuar discursos de exclusão, pelos quais os homossexuais também sofrem. Mas nosso foco são as meninas, que são ameaçadas com olhares, assobios e chamadas de “gostosa”, para M5: *É intimidador passar duas gurias por um monte de gurias que ficam na esquina!*, ao escolher “é intimidador” evidencia o discurso de “homem dominador” e define a mulher como um objeto que pode ser consumido como qualquer outro, sendo tomado a qualquer momento, sem ter direito sobre o próprio corpo.

Há um prejulgamento feito pelas pessoas como explicita M2: *É o que pensam, as pessoas não falam, mas pensam*, ou seja, o julgamento é da ordem do Outro, está no inconsciente é legitimado pela sociedade, faz com reproduzam esses discursos e culpabilizem a vítima.

No recorte 5 confirmamos esse discurso que dá mais atenção à roupa do que à agressão:

M3: eu acho que um veste o quiser, se quiser sair mostrando a bunda sai... (a maioria concorda)

M5: Eu acho muito engraçado! “Tá” todo mundo aqui bancando como se fosse o liberal, aí passa uma guria na rua, a gente vê de com short curto, e todo mundo, [...] vocês falam aquela lá é uma baita puta.

Ao compreender o contexto sócio-histórico, percebemos que os efeitos de sentidos não são únicos e fechados, dependem das condições de produção, logo o sujeito-aluno M5 filia-se a uma FD contrária a dos demais colegas, que através da paráfrase reproduzem o que já foi dito

e através da polissemia, trazem o novo “veste o que quiser”, havendo a tensão de não justificar atos pela maneira de vestir, mas retomam com o discurso depreciativo de “puta”, relacionado ao não dito, mas que está lá.

No recorte 6 o sujeito-aluno diz:

M5: Eu acho que a gente meio foi criada assim, [...] nos falam ‘essas gurias são putas porque andam com os guris’ e eu julgava as pessoas assim, aí depois que eu cresci, [...] eu vi que não era certo, o meu pensamento mudou, mas meus atos não, mesmo vendo uma pessoa e nunca ter falado com ela eu julgo ela, mesmo eu não querendo.

Podemos observar que o sujeito-aluno M5 está revendo sua posição ideológica ao questionar seu próprio discurso, essa posição crítica foi incentivada nas atividades de leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”, pois propormos uma reflexão sobre a imagem criada para mulher na sociedade, considerando os interdiscursos e a importância de se conhecer algumas formações discursivas e ideológicas e, assim, diminuir a possibilidade da perpetuação de discursos machistas no cotidiano. Isso é possível porque:

Não há sentido sem interpretação, mas este processo de constituição de sentido (sua historicidade) não é transparente para o sujeito. Ao contrário, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga linguagem/pensamento mundo. A interpretação como a ideologia, é igualmente necessária. (ORLANDI, 1996, p. 133).

Muitas vezes é na escola, o primeiro local em que os adolescentes se deparam com a possibilidade de serem questionados, de se posicionarem em relação ao que é reproduzido por sua família ou pela mídia, sendo muito importante, como esse gesto de interpretação produzido por M5 “*Isso é hoje, tu tem mais influência de mulher falando que é dona de si, que antes, antes era difícil*”, porque a FD machista está pressuposta e ressoa em um discurso retrógrado, pertencente ao passado, mas que se estrutura no presente em decorrência a dois eixos, conforme Orlandi “o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (1996, p. 33).

Logo o discurso constitui-se pelo que se repete, e instaura esse imaginário que culpabiliza a mulher e justifica a dominação masculina. Ainda se tratando do conto o sujeito-aluno H2 diz: “*Ela ficou no relacionamento porque gostava dele, por isso aceitou tudo que ele fez*” está cristalizado que a mulher tem que se submeter às vontades do homem. Confirmado pelo discurso de M4: “*Ela ficou porque naquela época era normal tudo isso*”, considerando

que “*era normal*” e continua sendo natural, visto que a mesma aluna considera se respeitar mais, ao não vestir roupa curta, depois que começou a namorar.

A mulher diante da constante luta por seus direitos, de ser independente, mostrar-se capaz, ainda sofre com discursos conservadores e discriminantes. Tentam nos silenciar, como o ocorrido com a ex-presidenta Dilma Rousseff, tirada do cargo através de artimanhas política e midiática, que contribuíram para desqualificar as conquistas da primeira presidenta do Brasil. Sua saída foi um retrocesso para a emancipação feminina e para a política nacional.

Após uma mulher ter sido tirada da Presidência à sua revelia, o então presidente Michel Temer, compôs um ministério formado por homens e em 2017, ao fazer um cumprimento às brasileiras pelo Dia das Mulheres, elogia as mulheres pelo “quanto fazem pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. [...], isso quem faz não é o homem, é a mulher [...] ela é capaz de indicar os desajustes de preços em supermercados e identificar flutuações econômicas no orçamento doméstico”, esse discurso reduz o papel da mulher à casa e ao supermercado, ou seja, é da mulher a responsabilidade do trabalho doméstico e o cuidado das crianças. Portanto, somos feitas para não ter autonomia e para obedecer ao marido.

Apesar de estarmos passando por um momento político conturbado, não podemos nos silenciar, frente a esse discurso contrário ao de igualdade de direitos das mulheres ou aos comentários que disseminam ideologias e pregam valores morais e de amor à família, que na verdade revelam desigualdades e preconceitos, inclusive sendo proferidos pela Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do atual governo.

Nesse ministério, partiu a decisão política de extinguir os comitês¹⁴ de enfrentamento à violência contra mulher e minorias. Nele a ministra que está em uma posição de poder, mostra-se contra as conquistas das mulheres por igualdade ao fazer declarações homofóbicas, contrárias aos direitos humanos e sexistas como “nova era” no Brasil, onde “menino veste azul e menina veste rosa”, isso retoma o imaginário de que a mulher deve ser como a “Amélia”, aquela cantada em versos e que “era mulher de verdade”.

Ao abordar o tema violência contra a mulher nas aulas de língua portuguesa e promover o debate sobre o imaginário construído sobre a mulher, oportunizamos a discussão e a produção de gestos de interpretação singulares, como apresentado pelo sujeito-aluno M5, morador de uma zona periférica de uma cidade do interior do Brasil, que vislumbra a resistência, já

¹⁴ Portaria nº 2.046, de 15 de agosto de 2019, extingue os comitês de enfrentamento à violência contra mulher e minorias.

pontuada em sua criticidade ao próprio dizer, isso fomenta a reflexão e o pensamento crítico, sendo uma forma de reagir a esse imaginário imposto pela ministra.

2.3 Práticas de leitura e autoria

Na disciplina de Língua Portuguesa, constantemente, trabalha-se com a leitura e a interpretação de modo conteudista, como se a linguagem fosse transparente, visando apenas à decodificação, sem considerar as condições de produção, o contexto histórico, ideológico e discursivo. Segundo Fernandes (2017, p. 87):

O sujeito-professor se coloca na posição de mero enunciador de regras, visto que a explicação recorrente para esses conteúdos gramaticais se faz na repetição das regras, da explicação trazida pela gramática, sem refletir sobre seu funcionamento. A metodologia cristalizada do ensino tradicional se baseia em frases descontextualizadas que são apresentadas como exemplos e em exercícios cujos enunciados remetem a ações de identificação e de classificação.

Essa posição assumida pelo professor não oportuniza que os sujeitos-alunos produzam gestos de interpretação e posicionem-se como autores de seu dizer, geralmente observamos a reprodução de falas e pensamentos do senso comum, logo não basta buscar organizar a prática centrada em textos, que circulam socialmente, se as atividades utilizam textos como pretexto para exercícios gramaticais e que não exploram a produção de sentidos.

Tanto que alguns professores adotam livros didáticos por considerar que eles “reforçam a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formação pela linguagem, de burocratização e não criação” (GRIGOLETTO, 2011, p.75), pois a maioria dos livros didáticos, propõe atividades que vêm com indicações de respostas em um manual específico, destinado à consulta do professor, e muitas vezes não é contestado, logo os sujeitos-alunos buscam reproduzir essas respostas de maneira escolarizada¹⁵, ou seja, da maneira que julgam ser a resposta correta esperada pelo sujeito-professor.

Ao assumir uma perspectiva discursiva em relação ao ensino de língua portuguesa, sustentamos que o texto na AD é uma unidade discursiva, cujo efeito de homogeneidade se dá pela função-autor, pois “o texto corresponde a diversos gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade” (ORLANDI, 1996, p. 14). Consequentemente, para ir além da mera reprodução e produzir sentidos o professor deve assumir a posição-autor no processo de ensino-aprendizagem para assim promover a autoria dos sujeitos-alunos.

Ao nos referirmos ao autor, não tratamos aqui como o escritor de uma obra, ou como um indivíduo que escreve, pois “não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um

¹⁵ Orlandi (2011, p. 31) atribui a escolarização ao sistema de ensino que dá a posse da metalinguagem ao professor.

texto” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 99), dessa forma autoria implica na responsabilização pelo seu dizer. Para Orlandi (1996, p. 74 -75):

Podemos dizer que a posição-autor se faz em relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor). O que, em análise de discurso está subsumido pelo chamando efeito-leitor. Assim se configura a determinação ideológica da autoria. O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação e que vem ‘de fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica).

Assim sendo, o texto se constitui como espaço de autoria, onde o discurso se materializa, é o lugar em que o sujeito discursivo fala no texto. Então, pensar em leitura discursiva é pensar no texto, como acesso ao discurso; e voltar ao texto para buscar compreender como os sentidos são construídos, pois a leitura não é algo dado, mas produzido.

É no discurso que percebemos as formações ideológicas em que os sujeitos se constituem, ou seja, através da formação discursiva (FD) que é a materialização da ideologia. Pêcheux (1995, p. 160) define formação discursiva “como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito”, logo os sujeitos não são donos de seus discursos e é dentro da formação discursiva que ocorre o assujeitamento.

Então a FD está relacionada à posição assumida pelo sujeito em um determinado momento e funciona a partir dos “dois processos fundamentais na linguagem: o da paráfrase e da polissemia que considera os procedimentos teóricos da AD, como a historicidade, a ideologia, as formações discursivas e ideológicas do sujeito-leitor e do sujeito-autor e as condições de produção.

De acordo com Indursky (2010, p.175), a prática discursiva de leitura é uma “trama” de fios discursivos, em que os movimentos de leitura deslizam, para novos efeitos de sentidos e novos gestos de interpretação, em um processo de “destramar/retramar”, cujos sentidos produzidos vão além dos conhecimentos da estrutura da língua.

Por isso, é importante compreender como se dão os gestos de leitura e interpretação pelos sujeitos-alunos diante dos textos, e o modo como eles se constituem autores, desses gestos que se apresentam a partir de escolhas, baseadas em uma condição de produção específica, pois o sujeito tem a impressão de que sua interpretação é única e verdadeira, já que “os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isso porque quando o sujeito fala, o sujeito também interpreta” (ORLANDI, 1996, p. 88).

Desse modo, não podemos dissociar leitura, interpretação e autoria, principalmente na prática escolar, que é uma prática política, logo reconhecemos a escola como um Aparelho

Ideológico do Estado, funcionando pela ideologia e secundariamente pela repressão, que é “atenuada, dissimulada ou até simbólica. Assim, a escola e as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção” (ALTHUSSER, 1970, p. 47). Esse processo pode ser transformado, estando ao alcance do professor demonstrar ao sujeito-aluno que o ambiente da sala de aula pode ser espaço em que se discuta conflitos e contradições cujas leituras podem ser discordadas, e a partir disso produzir sentidos singulares, uma vez que não há uma única leitura, e que o sujeito-aluno pode ser crítico e, assim, assumir sua posição de autor.

Na leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, circulou diversos sentidos, em que a FD machista foi predominante, os sujeitos-alunos tinham o imaginário da mulher sedutora, provocadora do assédio e merecedora do controle do marido e do homem dominador e autoritário.

Ao serem questionados sobre como era a relação das personagens os alunos produziram os seguintes enunciados “*Uma relação ruim, o marido achava que a mulher era propriedade dele*” ou “*A relação entre eles era possessiva, na parte dele, pois ele a proibia de se arrumar, de usar roupas que ela gostava*”, traçando uma posição no contexto patriarcal de submissão feminina. Vemos nisso a negação e a proibição de expressão de sua vontade, pois a personagem feminina se “mimetizou com os móveis” e em nenhum momento expressou sua vontade, frente as imposições do marido. Como professora-pesquisadora observei que os sujeitos-alunos relacionavam as atitudes das personagens com as roupas, justificando o ciúme e os atos de violência do homem.

Então, visando provocar a produção de outros gestos de sentidos trouxemos uma versão em História em Quadrinhos – HQ do conto “A Cartomante” de Machado de Assis, com a intenção de refletir sobre a questão do feminicídio, e de estimular a produção de gestos de autoria na leitura e escrita. Para isso, ampliamos o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos sobre a HQ, conversando sobre como era a vida no século XIX, já que a narrativa inicia em novembro de 1986, na cidade do Rio de Janeiro, buscamos relacionar com a cidade de São Gabriel, pois nessa época a comunidade local vangloriava-se por ter recebido a visita do imperador D. Pedro II¹⁶, isso facilitou que os sujeitos-alunos reportassem-se à cultura nesse período.

Antes de ler o conto, eles produziram gestos de interpretação em relação a hábitos ou atitudes características das pessoas, que viviam no século XIX, como vemos na seguinte SD “*roupas diferentes, compridas*”, “*a maneira de falar*” os sujeitos assumiram posições que se

¹⁶ Por ser uma escola municipal os alunos estudam sobre a história da cidade, de acordo com o memorialista Osório Santana Figueiredo, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

materializam discursivamente no repetível (a paráfrase), cujos sentidos se manifestaram na obrigação de responder ao sujeito-professor, enquanto que na SD “*As mulheres não usavam calças, não votavam, usavam vestidos e não podiam usar roupas curtas*”, temos o jogo discursivo entre a paráfrase e a polissemia, há um posicionamento do sujeito, em que a memória se constitui de acontecimentos sócio-históricos e culturais, a condição de produção do discurso, emergindo saberes e dizeres sobre a mulher, a ausência de direitos; “*mulheres não usavam calças, não votavam*”. Constatamos a imagem da mulher representada na sociedade e a maneira como contribui para a produção de sentidos, dessa formação imaginária resultam os novos processos discursivos.

Para isso, trouxemos um trecho de “A cartomante”, com efeito-início e efeito-fim da HQ¹⁷, cabe ressaltar, que as aulas são de quarenta e cinco minutos e para otimizar o tempo, disponibilizamos a HQ completa, em sua forma digitalizada, no grupo de *WhatsApp*¹⁸ da turma, e o livro físico foi emprestado para quem tivesse interesse, indo além da leitura exclusiva de uma dada materialidade na aula de língua portuguesa.

Continuando a nossa prática discursiva de leitura, concordamos com Indursky (2010, p. 175) que diz que o trabalho discursivo “desloca o sujeito de sua posição de leitor para inscrevê-lo em outro lugar, na posição de autor”, trouxemos o conto que fala sobre o triângulo amoroso entre Vilela, Rita e Camilo, e culmina com o assassinato dos amantes, para assim, explorar os efeitos de sentido possíveis da leitura e discutir sobre o feminicídio, pois esse tipo de morte, ligada diretamente à condição de ser mulher, acaba sendo aceita e tida como natural e é justificado por variados motivos, como a perda de controle do agressor que vê a mulher como sua propriedade.

Pensamos a leitura como um percurso que não se limita à paráfrase, mas se amplia a exterioridade do dizer e produz sentidos de acordo com as condições de produção e equívocos da língua. Assim sendo, concordamos que o texto se abre a partir da leitura, como diz Indursky (2010, p. 174):

A partir do momento que é lido, o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior como que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente. Com esse gesto, o leitor devolve ao texto seu caráter de incompletude, ao mesmo tempo em que, ao abrir o texto para a exterioridade, para o interdiscurso, inscreve em si mesmo em espaços lacunares no interior deste texto, buscando preenchê-los, buscando imaginariamente saturar-lhes o sentido.

¹⁷ Trabalhamos com um recorte do material para a prática de leitura em aula.

¹⁸ A turma de 9º ano possui um grupo para assuntos da aula de Língua Portuguesa.

Ao ler, o sujeito-aluno inscrito em dada FD e afetado pelo equívoco da língua, e construirá sentidos que não são dados nem únicos e podem se deslocar em outros sentidos, ou seja, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” Pêcheux (2012, p. 53). Então o texto é um meio para o sentido é o lugar que se materializa o discurso, funcionando como objeto simbólico.

Houve uma certa identificação com a FD machista, por parte dos sujeitos-alunos que reportaram para situações de acordo com o imaginário suscitado pela leitura, observamos que há tensão na circulação dos discursos sobre a mulher. Em outras palavras, há uma disputa de sentidos pelas atitudes acerca do que a mulher faria se a traição apresentada na HQ fosse cometida pelo marido. Veja o recorte 7:

SP: Como seria o desfecho se a situação fosse ao contrário, e quem descobrisse o/a amante fosse Rita?

H2: Teria acontecido uma discussão e eles iriam embora.

M2: Talvez não acontecesse uma tragédia, porque na maioria das vezes as mulheres não têm tanta frieza quanto os homens.

M3: Ela iria ficar quieta e aceitaria ser corna.

M4: Rita trairia também com outro homem.

M5: Ela iria ficar quieta e fingir a “família margarina” que nem as mulheres de antigamente.

M6: Não teria acontecido a tragédia, pois mulheres são mais “calmas” diante dessa situação, pelo menos a maioria delas.

M7: Eu acho que a Rita não ia matar a amante e o marido, porque eu acho os homens mais raivosos.

Os efeitos de sentido diferenciam-se, em uma mesma situação, tanto pelos silêncios quanto pelas escolhas de linguagem, ao optar por “uma tragédia” o sujeito-aluno, produz o sentido de que não foi uma simples morte, um crime qualquer, e algo que provoca o medo, o pavor de que possa acontecer de novo, pois há uma formação imaginária de que a mulher é passiva, visto que elas “não têm tanta frieza”, ou seja, a mulher é emotiva, enquanto o homem é desprovido de emoção, por isso elas não matariam, já que são mais “mais calmas”, não agrediriam fisicamente, e ainda “ficar quieta”, “aceitaria ser corna”, inertes à situação vivenciada.

Essas são condições que socialmente não se relacionam com o universo masculino, da mulher não se espera atitudes violentas, enquadrando-a na rede de sentidos da família

tradicional, ou a “*família margarina*”, que apresenta um modelo familiar de casal (mãe/pai) sem conflitos, com filhos educados e se reúnem todos felizes para a refeição matinal, diferindo-se das condições de produção do discurso que dizem respeito aos sujeitos-alunos, ao contexto em que estes estão inseridos e às formas como eles se filiam às condições sócio-histórico-ideológicas, que não se enquadram nessa família tradicional.

Enquanto os homens têm suas atitudes justificadas por uma irracionalidade de momento, são “*mais raivosos*” com discursos legitimados cultural e historicamente, seja por ter ciúme, ser traído ou estar bêbado. Percebemos isso na SD 8, pois o sujeito-aluno “H3” diz que “*Se o marido fosse ciumento aconteceria a mesma coisa*”, o “H4: *O homem ia chegar pegar o pilantra quebrar a ‘pau’*”, quando questionados sobre como seria a reação dos envolvidos se a situação fosse hoje, evidenciando a violência injustificável, para “M4: *Seria a mesma coisa, não mudaria em nada*”, retomando o discurso anterior e produzindo sentidos na mesma direção, apenas H2 acredita que “*Eles resolveriam com diálogo*”.

Podemos dizer que houve o jogo discursivo, em que a “polissemia se define como multiplicidade de sentido e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido” (ORLANDI, 2011, p. 84), ou seja, a paráfrase põe a FD em uma constante reformulação de enunciados e a polissemia desloca o que foi construído pelo enunciado.

Portanto, há uma tensão entre a paráfrase e a polissemia enquanto a primeira é a repetição de sentidos, a segunda é a instauração de novos sentidos, já que na linguagem estamos sempre transitando entre esses dois movimentos porque repetimos na construção de nossos discursos algo que já foi dito antes e instauramos uma nova maneira de dizer.

Esse algo que já foi dito está relacionado à memória, tratada como interdiscurso, “algo que fala antes, em outro lugar e independentemente” (ORLANDI, 2006, p. 21), como uma interconexão entre diferentes formações discursivas. É quando recorremos a outros dizeres para construir o nosso dizer. Ocorre toda vez que o sentido é produzido, compreendendo a dimensão do inconsciente e do ideológico.

Logo é pelo processo parafrástico que retomamos os efeitos de sentido, o já dito, e o reformulamos abrindo espaço para o novo. Então o movimento do discurso se dá de acordo com as condições de produção, a associação das palavras e os sentidos que elas vão ativar na memória discursiva, que não é individual e sim coletiva, e que ativa diversos significados em várias formações discursivas e ideológicas que a recuperam. Portanto,

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas”

palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2010, p. 32).

Esse movimento discursivo parafrásico se dá pela repetição, sedimentando sentidos e fazendo com que certos sentidos sejam legitimados pela sociedade, como os de violência contra a mulher, isso dificulta que o sujeito-aluno assuma a posição discursiva de autor. Ao contrário, o movimento polissêmico permite o acesso a outros discursos por meio da leitura. Através de textos de natureza diversa, seja literário, audiovisual, musical, midiático, de redes sociais, que com o passar do tempo permitem o deslocamento de atribuições de sentidos de uma FD para outra, pois a leitura polissêmica oportuniza a escuta de outras vozes, dá acesso a outros discursos e possibilita diferentes gestos de interpretação, por fim, a autoria.

Reafirmando a importância da autoria para essa pesquisa, tomamos o que diz Fernandes (2017, p. 146): a “autoria serve, assim, para dissimular ao sujeito seu próprio assujeitamento, por isso atua sob o efeito dos esquecimentos 1 e 2”. Esses esquecimentos foram propostos por Pêcheux (1995) para explicar o efeito de ilusão de que o sujeito tem controle ou domínio no que diz. Vejamos:

Esquecimento nº 2 ‘esquecimento’ pelo qual todo o sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, [...] um enunciado, forma ou sequência, e não um outro que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro ‘esquecimento’, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 1995, p. 173).

É através dos esquecimentos que se relaciona o dito com o não dito e se produz os gestos de interpretação, uma vez que a FD é responsável por dissimular a transparência dos sentidos, já que o texto se organiza a partir da relação entre o simbólico, linguístico e o histórico, materializados no discurso. Este está inscrito e é frequentemente atravessados por outras FDs, então esse movimento de sentidos se dá em relação ao que pode ou não ser dito em determinada situação discursiva.

Neste viés, a AD caracteriza-se pela circularidade de sua teoria em que buscamos compreender através da leitura do arquivo os diferentes sentidos possíveis, Foucault (2013, p. 149) conceitua arquivo como “o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem” ou ainda “o sistema que rege o aparecimento de enunciados como acontecimentos singulares” (Idem, p. 158), ou seja um conjunto de formulações possíveis, enquanto Pêcheux (2010, p. 51)

define de forma breve, em seu sentido amplo, como “campo de documentos¹⁹ pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Dizemos então que o arquivo é constituído de textos produzidos em outros espaços, cuja historicidade possibilita gestos de interpretação.

Esses gestos se dão através da questão da leitura do **arquivo** que, para Pêcheux (2010, p. 50):

Consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão do documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’.

Assim, a leitura “literal” restringe as atividades de interpretação, enquanto a “interpretativa” evidencia determinados gestos de leitura, isso faz com que o leitor ao assumir a posição de intérprete, compartilhe arquivos. E nesse trabalho de leitura de arquivo, há o jogo discursivo, que materializa na prática de leitura interesses históricos, políticos e culturais.

Então qualquer que seja o arquivo, ele é o resultado de práticas sócio-históricas dos sujeitos que o elaboram e o organizam. Por isso, construímos um arquivo de leitura, não só teórico, mas constituído pelos textos lidos em aula, pelos sujeitos-alunos, que possibilitaram pensar de outra forma as leituras sobre a temática violência contra a mulher, observando as formações ideológicas e a historicidade.

Não propomos uma análise exaustiva em relação ao tema, mas percebemos os dizeres que circulam sobre ele e seus efeitos de sentido, para construir a ação de intervenção, de acordo com o dispositivo teórico-metodológico aqui construído, que gira em torno do arquivo de leitura e promove a circulação de sentidos.

Dentro dessa perspectiva, os sujeitos-alunos assumiram a posição de autor, nas atividades propostas, na produção escrita, ao simular uma notícia sobre gestos de leitura produzidos pela HQ “A Cartomante”, adaptada pela editora Escala Educacional, eles construíram e associaram-se a outros discursos, reconstruindo o sentido. Portanto a autoria, está na escolha de uma interpretação, ao assumir uma dessas posições e sentidos, sabendo que existem outros possíveis.

¹⁹ Entendemos documentos como textos legitimados e não fontes documentais propriamente como no campo historiográfico.

Os textos aqui lidos, foram escolhidos por posicionarem-se adequadamente em relação à proposta de noticiar²⁰ o fato apresentado na HQ, transformando a exterioridade em interioridade ao organizar em recortes as informações que teve acesso durante o processo e por produzirem efeito de unidade, ou seja coesão, coerência e clareza dando efeito-início, meio e fim. A partir da seguinte proposta de produção de texto²¹:

Ao lermos textos de épocas distintas, percebemos que podem ser atemporais, o texto 1 foi publicado em 1986 (séc. XX) e o texto 2 em 1871 (séc. XIX), e ambos os textos tratam de forma diferente sobre a opressão e submissão da mulher, bem como a violência. Eles são textos literários, que não têm compromisso com a veracidade dos fatos e retratam a sociedade de uma determinada época. Enquanto os textos 3 e 4 são notícias que circularam na mídia atualmente e versam sobre o mesmo tema. Crie uma notícia sobre o acontecimento do conto “A Cartomante” como se fosse real.

Lembramos que em determinado momento da HQ “A Cartomante” os dois amantes passam a ser interceptados por cartas anônimas que pretendem revelar publicamente os encontros secretos. Meses depois um bilhete identificado pelo nome de Vilela pede que o amigo compareça urgentemente em sua casa, Camilo por acidente de percurso se vê de frente para a casa da cartomante e opta por realizar uma breve consulta. Saindo tranquilizado pela senhora Camilo segue ao encontro de seu amigo, finalmente se depara com uma cena trágica: Rita morta e Vilela imerso em fúria por ter descoberto o adultério, este acaba por disparar também contra o amigo Camilo e a HQ é finalizada com a morte dos dois amantes.

A simulação da notícia permite observar a formação discursiva que os sujeito-alunos se filiam, através delas eles reproduzem estereótipos e discursos ideológicos revestidos de verdade, contribuindo na manutenção dessas concepções ou de certa forma buscam romper com esse discurso de violência.

Primeiramente consideramos os títulos que apontam para a polissemia, que funcionaram discursivamente como marca de autoria, pois os sujeitos-alunos a partir de suas condições de produção foram criativos e posicionaram-se na produção dos títulos.

Texto²² 1

²⁰ O gênero notícia não é o foco de nossa pesquisa, e por ser primeira produção, não será analisado o desempenho dos alunos na produção do gênero discursivo.

²¹ Os textos encontram-se na UDD no anexo G.

²² Enfatizamos que houve reprodução tal e qual dos textos produzidos pelos alunos.

Homem mata mulher e amigo após descobrir traição

A morte de Rita aconteceu após Vilela (o marido) descobrir a traição dela com o melhor amigo dele Camilo. Ao descobrir a traição Vilela arquitetou seu plano de vingança, convidou Camilo para ir até sua casa, chegando lá o amante se desesperou a ver sua amada morta e ensanguentada sobre o sofá, sem hesitar o marido traído pegou Camilo pela gola e com dois tiros deixou-o morto estirado no chão.

As condições de produção que o sujeito-aluno está inserido naturaliza práticas socioculturais enraizadas no discurso machista e vincula-se à cultura do patriarcado que coloca a imagem masculina acima da feminina, em que o homem se sente “dono” da mulher e ela ao ser considerada uma propriedade pode ser descartada, logo a solução é matá-la. O sujeito-aluno posiciona-se como autor no momento em que produz certos gestos de interpretação singulares podendo se filiar a outros sentidos possíveis.

Texto 2

Traição acaba em tragédia

Por volta dessa quinta-feira, um homem identificado como Vilela, assassinou sua companheira Rita após descobrir a traição dela com seu amigo Camilo. O assassino perdeu a cabeça e matou os dois a tiros, testemunhas afirmaram que ao chegar no local tentaram ajudar, mas era tarde ambas as vítimas estavam mortas.

A presença ou ausência de palavras para descrever o crime no título demonstra o posicionamento do sujeito-aluno há uma dramatização no acontecimento com o uso da palavra “tragédia” como algo que termina com ações fatais, e no corpo do texto traz o discurso de culpabilização da mulher ao justificar que o assassino “perdeu a cabeça”, novamente a solução para a traição é a morte.

Texto 3

Assassino confesso

Na data de ontem, vinte e oito de novembro, às 16h, o Sr. Vilela foi até a delegacia confessar o crime que cometeu, o homem de 29 anos disse que após saber sobre a traição matou sua esposa e o amante. Rita tinha 30 anos e seu amante 27 anos. Sr. Vilela responderá em liberdade. Até aonde as mortes vão?

No texto 3 há uma tentativa de ruptura com a naturalização da violência ao expressar “*assassino confesso*”, em que o homem admite que cometeu um crime, mas a justificativa é a traição, ou seja, os homens são recompensados por serem fisicamente fortes e dominantes, e socialmente ridicularizados se demonstram fragilidade ou submissão.

Texto 4

Traição leva a três mortes

Uma mulher de 30 anos foi morta a tiros pelo marido, após ser flagrada na cama com seu amante, eles mantinham um relacionamento a muito tempo, estavam apaixonados. O marido era um homem trabalhador e estranhou o afastamento de seu amigo e os passeios de sua mulher, foi daí que teve a ideia para o flagrante, descobriu o acontecido enviou cartas, mas o relacionamento não acabou, estava disposto a fingir que não sabia de nada. Não conseguiu se conter e acabou com a vida dos amantes a tiro. Ele foi preso e na delegacia ao explicar o acontecido sofreu um infarte e morreu.

Na formação discursiva na qual está inserido o sujeito que formula este enunciado diz que as mortes são decorrentes da traição, logo o homem “trabalhador” é traído e como vítima da traição mata os amantes e por sofrer morre de infarto ao confessar o crime.

Texto 5

Mulher casada trai marido com o amigo de infância dele

Vilela era amigo de Camilo desde a infância, se reencontram depois de adultos e retomaram a amizade, era o que pensava Vilela, mas não demorou para Camilo se encantar por Rita, a esposa, que se interessou pelo homem mais jovem e começaram um caso amoroso.

Vilela descobriu a traição e a única solução para acabar com aquilo era matar os dois. Foi o que fez, matou Rita, depois Camilo e por fim deu um tiro em sua própria cabeça.

Ao filiar-se a uma formação discursiva machista o sujeito-aluno silencia a mulher deprecia a mulher perante o homem que a assassinou, colocando em primeiro plano não a discussão sobre o crime, mas sim o comportamento da mulher casada que trai o marido, sendo esse comportamento questionado, porque ela traiu com o amigo de infância dele, uma justificativa para se cometer um crime contra a vida da mulher do amante e contra sua própria vida.

Como discurso faz parte do processo mais amplo, nesses textos os alunos sustentaram formulações já feitas, Homem/Mulher/Homem, traição/morte, tal movimento produz o já-dito a paráfrase, a polissemia está no novo, na incompletude do gesto de leitura anterior, como exemplo a busca de um efeito-fim para o assassino, “*Vilela foi preso, mas está respondendo o caso em liberdade*”, como acontece na maioria dos crimes, em que o assassino está livre ou quando condenado logo é libertado, “*Ele foi preso e na delegacia ao explicar o acontecido sofreu um infarte e morreu*” presume-se que assumiu o crime e teve o mesmo fim que os amantes, assim como e “*por fim deu um tiro em sua própria cabeça*”, como fato que acontece em alguns casos de feminicídio.

Dessa maneira, observamos que não é impossível propiciar um espaço onde essa autoria possa ser aprimorada e nesse espaço podemos desenvolver uma prática pedagógica que incentive um pensamento mais crítico.

2.4 O discurso pedagógico polêmico

Partindo da constatação que os sujeitos-alunos se inserem em diversas formações discursivas, principalmente a FD machista que naturaliza discursos de ódio, como dizer que “mulher merece ser estuprada”, fato que legitima atos de violência, buscamos conscientizar os sujeitos-alunos, sobre a violência contra a mulher, com atividades que fomentem a possibilidade de autoria, tanto por parte dos alunos, quanto por minha parte como docente, para isso atentemos para o discurso pedagógico.

Esse discurso se origina no aparelho escolar, que em nossa sociedade, tem a função de socializar as pessoas, com regras que visam a responsabilidade e o interesse dos indivíduos, como a fragmentação de horários, para que os alunos tenham o compromisso de chegar na hora certa, em ficar dentro da sala de aula, é nesse ambiente de ensino-aprendizagem que as crianças

e os jovens desenvolvem habilidades e aprimoram competências, utilizando o que se aprende em diversas situações sociais, sendo um espaço de contradições.

O artigo 205 da Constituição Federal afirma que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Por isso, a escola tem um papel fundamental nas sociedades democráticas que visam o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, logo não deve estar alienada ao que ocorre na sociedade, como os fatores geradores da violência, corrupção, drogas, doenças etc. Sem esquecer que a escola é um AIE, portanto determina uma maneira de dizer.

Conseqüentemente a escola necessita de professores que visem substituir as habilidades criativas, o senso crítico dos alunos; e oportunizem a discussão de assuntos de cunho social, como os fatores que geram a violência. Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre o discurso pedagógico, pois o professor não é uma mera fonte de conhecimento ou transmissor de informação, e sim um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Então para que a escola seja um espaço de dizeres, em que o sujeito-aluno produza significados ou intervenha nessa produção, buscamos atividades que não orientem o pensamento do aluno com questões padronizadas sem a exigência de reflexão.

Dessa maneira, é importante considerar as formas do discurso pedagógico (DP), definido por Orlandi (2011, p. 28) como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”, logo não há exclusivamente um tipo de discurso, presente na sala de aula, os discursos se articulam, e de acordo com as atividades propostas pelo professor haverá a predominância de um sobre outro. A autora descreve o DP como *lúdico, polêmico e autoritário* e explica seu funcionamento discursivo a partir do seguinte encadeamento de ideias:

O discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram denominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (ORLANDI, 2011, p. 15).

Logo o discurso lúdico acontece quando há o predomínio da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores, “é um vale tudo”. Quando a polissemia é moderada e trabalhada através dos gestos de interpretação, teremos o discurso polêmico e

quando o discurso for predominantemente autoritário teremos a polissemia contida, o “é porque é” como diz a autora.

Ao compreender essas caracterizações para o discurso pedagógico, propomos nos posicionarmos de maneira que predominasse o **discurso pedagógico polêmico (DPP)**, a fim de instigar o processo polissêmico e a assunção da autoria, e assim, deixar em segundo plano o discurso autoritário, que ocasiona o inculcamento. Essa mudança acarreta saber ouvir o que está sendo discutido em aula, sem tomar partido no sentido de direcionar as respostas do aluno para uma única possibilidade.

A efetividade desse DPP pode ser observada na intervenção pedagógica, proposta em nosso programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, por Amaral (2015, p. 39), que afirma que:

Um discurso que se quer polêmico deve ter a capacidade de trazer para discussão os sentidos que os alunos atribuem a um texto e os sentidos que trazem consigo como se fossem seus. Não poderíamos, por exemplo, ser extremamente lúdicos com sentidos preconceituosos que, hipoteticamente falando, um aluno traga à discussão. Nesses momentos é necessário buscar direções no discurso, no sentido de que determinados ditos têm uma historicidade, ou seja, têm relação com outros ditos de determinada formação discursiva, sem necessidade, claro, de apontar o aluno como um ser preconceituoso, mas sim o fazendo refletir melhor sobre onde está inscrito seu dizer.

Ao adotar essa posição do DPP, esperamos que os sujeitos-alunos compreendam que o texto dá acesso a vários discursos possíveis que ressignificam o que é dito, diferentemente do que acontece quando predomina o discurso pedagógico autoritário, em que o professor controla a interação e propõe uma leitura parafrástica que anula o sujeito. Esse sujeito-aluno geralmente não percebe a necessidade de refletir sobre o que está lendo, e isso não acontece somente em aula, observamos a repetição de discursos, sem nenhuma criticidade, como exemplo o compartilhamento em redes sociais das chamadas *fake news*²³. Por isso, precisamos de um sujeito-leitor ativo que se apropria de um texto com sua história, sua cultura e suas leituras.

Visto que, o ato de ler se dá em situações do dia a dia e a leitura se constitui “como momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor” (CAZARIN, 2006, p. 302), o vínculo entre escola-aluno não deve ser indiferente à história do sujeito-aluno, pois a sala de aula é o espaço onde circulam os discursos.

Cabe ressaltar que os professores são orientados a seguir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esse documento determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. É um documento impositivo e segundo o Ministério de

²³ Termo em inglês usado para referir-se a informações falsas sobre algum assunto.

Educação e Cultura (MEC) foi construído em um processo colaborativo e democrático, pois passou por consulta pública contando com diversos segmentos da sociedade brasileira, como órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, além do público geral.

Nesse processo colaborativo a ONG “Escola sem partido”, os parlamentares ligados às Frentes Evangélica e Católica e Frentes em Defesa da Vida e da Família pressionaram o governo que retirou os termos “Identidade de Gênero” e “Orientação Sexual”. Esses grupos conservadores buscam o retrocesso, pois temas já propostos nos PCNs, como orientação sexual, foram retirados da BNCC, comprovando a descontinuidade de políticas educacionais e também reforçando discursos exclusivos e discriminatórios da diferença, contradizendo competências a serem trabalhadas, como o exposto na competência geral seis da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Diante do exposto, “é determinante a presença e função da escola, que é o lugar próprio do discurso pedagógico” (ORLANDI, 2011, p.86), por isso optamos pelo DPP, almejando uma transformação na prática pedagógica, para que o aluno possa desenvolver a autoria, em seu discurso ao polemizar, ao debater temas, principalmente os de relevância social, em nosso caso a violência contra a mulher, que muitas vezes é silenciada. Advindos de textos que lhes são apresentados ou produzidos pelos alunos, conscientes de que os sentidos são construídos a partir de determinadas posições que não precisam ser iguais para todos os sujeitos. Por isso concordamos com Fernandes (2018, p. 31):

Tratar de um tema como o imaginário sobre a mulher é relevante para analisar as marcas da ideologia na linguagem, mas não podemos deixar de mostrar que a linguagem também esconde suas marcas. A censura, o silenciamento, e, principalmente, a falsa neutralidade tão bem manejada pela mídia também são mecanismos ideológicos que não devem ser negligenciados no estudo da linguagem.

Então uma maneira de instaurar o DDP é elaborar questões que não visem uma resposta padronizada, assim o sujeito-aluno pode romper com os sentidos já estabelecidos institucionalmente e se constituir como autor de seu dizer.

Tomemos como exemplo a seguinte questão “*A informação dada na manchete de que após ser flagrada na cama com o cunhado jovem tem 80% do corpo queimado, parece justificar a violência do namorado? Explique a sua opinião em relação à informação da*

manchete. Abrimos um espaço para que os sujeito-alunos produzam sentidos, como “*A mulher não tem culpa, ela estava bêbada e não viu que seu cunhado estava lá*”, mesmo tentando inocentar a vítima se sobrepõe a culpa no momento que se atribui que ela “não viu o cunhado” porque estava embriagada, e não levantou a hipótese de que o homem agiu de forma incorreta. Ou ainda “*A culpa não era dela, porém o namorado não tinha como saber o que estava acontecendo ao ver a cena*” aceitando a justificativa que o homem age por impulso, ao imaginar a traição, a única solução é a morte.

Buscando não agir de forma autoritária, ao não impor a FD em que nos filiamos, seguimos estabelecendo o polêmico, ao considerar que qualquer que seja o discurso, analisá-lo implica em buscar como ele poderia ter se constituído em determinadas condições de produção, pois todo discurso é produzido em contextos sócio-históricos, na mesma questão também foi dito que “*Penso que nada justifica agir com violência*”, então o DDP é não se posicionar a favor ou contra as filiações imaginárias e aos discursos cristalizados, mas abrir espaço para a autoria, sentidos possíveis e assim fomentar a criticidade, para Fernandes (2018, p.15) “é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’”. Portanto o sujeito-professor, têm que ter o cuidado de não impor apenas um sentido, evitando parafrasear seu próprio arquivo, logo o “sistema de ensino atual não favorece o desenvolvimento do pensamento seja ele lógico ou crítico” (FERNANDES, 2018, p. 21).

Um exemplo de tentativa de instaurar o DDP, com a questão de leitura da HQ “A Cartomante” elaboramos “*Por que Camilo se envolveu com Rita?*”, os enunciados foram polissêmicos, contudo ao não pedir que explicassem, as respostas foram curtas e sem justificativa: “*ele gostava dela*”, “*ele era talarico*²⁴”, “*ela o encantou*”, “*ela gostava dele*”, “*ela era uma dama formosa e tonta*”, “*por amor*”, “*ele se atraia por ela*”, a tarefa foi cumprida, porém poderia ser aproveitada para incitar a discussão, de que motivos levaram Camilo a gostar de Rita, ou como justificar que ele era “talarico” ou ainda, quais os encantos de Rita. Enfim, o sujeito-professor pode trabalhar mais a historicidade dos sentidos produzidos por eles.

Através do DPP buscamos gerenciar a polissemia e conduzir os sujeitos-alunos ao discurso anti-feminicídio, isso é possível quando respeitamos histórias de leitura que os alunos trazem consigo, sem sermos coniventes com o discurso que apoia a violência contra a mulher, como a justificativa de “traição” para a morte da personagem, então utilizamos de um discurso pedagógico polêmico, para refletir sobre as questão dos direitos humanos, para isso fomentamos

²⁴ Gíria que caracteriza homem que se envolve fisicamente (de forma imprópria) com a mulher de um dos seus amigos. É flexionado no feminino com o mesmo sentido para a mulher.

através de perguntas a produção de outros sentidos, como *“Se fosse você a trair? Você concordaria que seu companheiro (a) agisse com violência?”*, *“Você concorda que a morte é a solução? Por quê?”* com esse tipo de questão podemos apontando caminhos e possibilidades aos sujeitos-alunos que podem ou não se filiarem em outras formações discursivas sem terem sua produção de sentidos cristalizada.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA ANÁLISE

Os procedimentos metodológicos que orientam a Análise de Discurso (AD) diferem-se dos demais, pois não se configuram na abordagem qualitativa e/ou quantitativa, não se atribui um modelo pronto a ser aplicado, propõe-se construir um dispositivo de análise com base na teoria da AD, em que os saberes não são fechados e deslizam de uma formação discursiva para outra, pois a linguagem para a AD é um lugar de conflitos e a linguagem é onde se materializam os sentidos, segundo Orlandi (2010) é por meio da linguagem que o homem significa no contexto sócio-histórico, e é através de textos que acessa aos discursos e promove os gestos de interpretação.

Ao optarmos pela AD, visamos trabalhar com o que é mais representativo no processo em análise, neste caso contribuir para que os alunos do 9º ano do ensino fundamental se coloquem na posição de autor em seus gestos de leitura/escrita, a partir do tema violência contra mulher.

Então os procedimentos metodológicos que subsidiaram este trabalho foram os que permitiram incorporar as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, analisar gestos interpretativos e de autoria nas construções de sentido sobre a temática abordada. Por isso, julgamos necessária realização de um percurso de análise discursiva, em que primeiramente, nos apropriamos dos pressupostos teóricos da AD, para investigar o funcionamento do discurso, em nosso caso, observamos a produção e circulação dos textos dos alunos do 9º ano. Esses pressupostos são trazidos por Orlandi (2010) ao dizer que discurso:

É a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona (ORLANDI, 2010, p. 74).

Esse imaginário que se materializa através do discurso, somado aos conceitos de sujeito, sentido, formação discursiva, ideológica nos mobiliza a compreender o processo, logo reunimos um arquivo para construir uma Unidade Didática Discursiva (UDD), formada por um conjunto de textos que, agrupados, visaram a levar os alunos a produzirem sentidos sobre a violência contra a mulher e a partir desses gestos de leitura estabelecemos o *corpus* de análise que se dá a partir das condições de produção dos discursos na diversidade das turmas de nono ano, em 2018, era composta por sete meninas e cinco meninos e, em 2019, oito meninas e cinco meninos, que se identificam com os dizeres de jovens de periferia. Portanto, o *corpus*

selecionado para as análises é constituído de **recortes** de sequências discursivas das falas dos textos dos alunos, “por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14). Nesse sentido, os recortes devem ser considerados em sua especificidade, pois não são fragmentos lineares e podem pertencer a espaços e tempos distintos. E a escolha deles não é aleatória, pois o recorte “é o espaço de interlocução”, em que o texto é tomado na sua incompletude, atravessado pelo interdiscurso em que tratamos do tema de violência

Selecionamos os recortes discursivos de acordo com o aporte teórico e com os objetivos propostos para a análise dos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos. E a partir da análise construímos uma proposta de intervenção pedagógica que resultou na apresentação de esquetes²⁵, durante o evento escolar mateada²⁶ de integração construída pelos alunos e apoiada por professoras.

A proposta de intervenção pedagógica é característica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), ela é de cunho participativo, já que procura intervir no ambiente analisado. Isso contribui para que o sujeito-professor assuma a posição de pesquisador e aperfeiçoe sua prática docente. Para Tripp (2005) é um modo de poder utilizar a pesquisa para aprimorar seu ensino e o aprendizado dos alunos. Nessa proposta visamos ampliar o conhecimento dos alunos, fomentar um posicionamento crítico para que se coloquem como autores do seu próprio dizer, tendo autonomia e voz para resistir a discursos de ódio e não somente repetirem discursos naturalizados pelo senso comum, propondo ações de conscientização.

Para efetivação deste trabalho, foi assinado um termo²⁷ de consentimento livre e esclarecido, pelos responsáveis dos alunos, em relação às considerações éticas, foi concedido o direito de desistência, em qualquer fase do trabalho. Por se tratar de uma pesquisa, foi dito aos responsáveis que os resultados obtidos seriam divulgados através desta dissertação, em forma de artigos e trabalhos apresentados em seminários e congressos e, para garantir a preservação da identidade, os nomes dos alunos não foram revelados e as atividades inseridas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao recorrer ao dispositivo teórico-analítico da AD, demos ênfase na noção de recorte, para revelar a incompletude da linguagem, e servir como base para o material discursivo, em

²⁵ Peça de curta duração e poucos atores.

²⁶ Momento que reúne pessoas, com intuito de conversar ao tomar mate (chimarrão - bebida característica da cultura do RS).

²⁷ Encontra-se no Anexo A.

que buscamos relacionar as diferentes formações discursivas com as formações ideológicas vigentes em nossa sociedade. Essa relação se deu a partir da leitura de textos que formaram nosso arquivo de leitura em nossa Unidade Didática Discursiva (UDD). Dessa forma os gestos de interpretação geram o movimento discursivo entre o arquivo e o *corpus*, condicionados pelas inquietações do sujeito-professor que assume a posição de pesquisador.

O arquivo de leitura proposto para a UDD, caracteriza-se por textos que produzem uma memória discursiva em relação à temática proposta. Por isso, optamos por iniciar as atividades com o gênero conto, pois despertar o interesse pela leitura literária é uma das competências específicas de língua portuguesa, para o ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (2017, p. 87).

A experiência com a literatura vai além da simples leitura e pode estabelecer novos gestos de interpretação, novas experiências ao introduzir no cotidiano dos alunos um mundo imaginário, de fantasia, que ajuda a pensar, criar e recriar situações e momentos ao potencializar sua capacidade de compreender e de produzir sentidos ao que leu. Então para o processo 1, propomos uma discussão sobre o título “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, e através dos gestos de interpretação, criados pelo imaginário que culpabilizava a mulher para que “ninguém” gostasse dela, prosseguimos com o subprocesso de discutir sobre a violência contra a mulher, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos pela leitura, refletindo sobre a situação das pessoas em um relacionamento abusivo e as restrições impostas às mulheres.

Observamos que o texto literário propicia uma experiência singular e significativa com a leitura. Portanto a obra literária não é criada para a escola, e sim para a sociedade, ela é capaz de promover o envolvimento do leitor com o texto. Para Cosson (2009, p. 17):

Na leitura de textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades²⁸ dadas pela ficção.

²⁸ Na AD tratamos de efeito de verdade ou veracidade.

Com efeito de verdade, no processo 2, trouxemos HQ “A Cartomante”, adaptação do conto de Machado de Assis, cujo subprocesso foi discutir sobre a temática do relacionamento que acaba em morte, com atividades de vocabulário, interpretação, produção oral e escrita (descrição das personagens), observando os gestos de autoria.

Para estabelecer uma relação entre os textos, trouxemos no processo 3 a notícia vinculada na internet, por trazer assuntos que estão constantemente sendo discutidos. O diálogo entre essas leituras, oferecerá uma direção para a produção de textos, em que o aluno é levado a mobilizar sentidos, tendo como subprocesso a compreensão do funcionamento discursivo dos verbos no texto e da funcionalidade da concordância verbal através de exercícios.

No processo 4, propomos uma produção de texto com a finalidade de simular uma notícia a partir do fato narrado na HQ “A Cartomante”, e como subprocesso analisar os elementos constitutivos da notícia, percebendo o verbo como núcleo das orações e responsável pela informação principal do título. Para finalizar o diálogo entre as leituras trazidas, o processo 5 apresenta um relato pessoal de uma moça que sofreu com um relacionamento abusivo, nele ela conta que viveu um ano de agressões físicas e verbais e chegou a apanhar quatro vezes; ela publicou um texto nas redes sociais para alertar outras mulheres. Com isso, visamos ampliar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos para produzirem gestos de interpretação ao relacionar os textos ficcionais com os textos autênticos que trouxeram exemplos de agressões e contribuíram para romper com o imaginário que traz à tona, a força da memória coletiva de que a mulher é uma propriedade do homem.

O processo 6 propõe a organizar de uma intervenção social, a partir da questão “*O que podemos fazer para conscientizar as pessoas a fim de evitar a violência contra às mulheres?*”, e o subprocesso pressupõe a participação e ação efetiva dos sujeitos alunos nessa ação.

4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

4.1 Unidade Didática Discursiva – “Tô fora”

Com o intuito de criar condições para a leitura polissêmica e assunção à posição de autor por parte dos alunos, em suas práticas de leitura e escrita, propomos a Unidade Didática Discursiva (UDD) com a temática violência contra a mulher.

A violência contra a mulher não é algo novo, tampouco exclusivo à determinada classe social, de acordo com dados do Anuário²⁹ de Segurança Pública, a quantidade de feminicídios no Estado aumentou dez vezes mais do que a média nacional, que avançou 4% de 2017 para 2018. No RS, esse índice cresceu 40,5% no mesmo período. Sozinho, o Rio Grande do Sul teve quase 10% dos casos totais do país.

É comum perceber nos comentários dos alunos e dos professores uma formação discursiva machista que inferioriza as mulheres, como a imposição de regras de vestimenta ou de comportamento às meninas, esse tipo de proibição reforça o discurso de que as mulheres são responsáveis pela violência que sofrem.

E a sala de aula é um lugar que oportuniza a discussão sobre esses discursos naturalizados na sociedade, uma vez que a escola pode funcionar como um espaço de construção de autonomia e de relações de respeito. Para isso, a Unidade Didática Discursiva trouxe um arquivo composto por cinco textos, que foram relacionados a partir das questões propostas, assim como a discussão sobre o tema, que não foi imposta e fluiu no decorrer das atividades ao assumirmos o uso do Discurso Pedagógico Polêmico.

Com o objetivo de criar condições para a leitura polissêmica e a assunção à posição-autor, iniciamos nossa prática de leitura com o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, trazendo a reflexão sobre o título sem expor sobre o que se tratava. A partir dessa discussão, os alunos produziram gestos singulares de interpretação, como os apresentados nas análises nas páginas 26 a 28, 30 e 35.

Com essa primeira leitura, recuperamos as formações imaginárias que os sujeitos-alunos produzem sobre a mulher, como recatada, reprimida, um objeto, de propriedade masculina, logo percebemos que FD machista foi predominante em seus discursos, mas há discursos pontuais que tendem à FD feminista como os apresentados pelo sujeito-aluno M5, na página 30.

²⁹ No Anuário consta os índices publicados semestralmente nos indicadores da violência contra a mulher. Na página da Secretaria de Segurança Pública.

Dando continuidade as atividades de leitura, passamos à leitura do trecho da HQ, “A Cartomante”. Nessa prática de leitura os sujeitos-alunos já tinham reconhecido a temática violência contra a mulher e associaram o relacionamento abusivo do primeiro texto, em que o homem toma a mulher como um objeto e ela se “apaga” com o triângulo amoroso narrado no segundo texto, que acaba em morte.

Nessa prática buscamos dar condições para a leitura polissêmica com atividades de vocabulário, interpretação, produção oral e escrita, apesar de alguns sujeitos-alunos reproduzirem o que já foi dito, observamos gestos de autoria, como se pode constatar nas páginas 37 e 38. Ainda dessa leitura, solicitamos uma produção textual visando um espaço de produção de gestos de autoria em uma tentativa de descontinuar com a naturalização da violência. Nesses textos percebemos a reprodução de estereótipos e discursos ideológicos revestidos de verdade, que contribuíram na manutenção dessas concepções ou de certa forma buscaram romper com esse discurso de violência. Selecionamos alguns textos que estão nas páginas 42 a 45.

Na medida em que iam compreendendo o imaginário criado sobre a mulher e discutindo com o sujeito-professor sobre os textos apresentados, alguns sujeitos-alunos mobilizaram seus arquivos sobre o tema e citaram casos de violência que conheciam, inclusive recordando os casos de feminicídio que tiveram repercussão na cidade e relacionaram aos histórias de ficção.

Passamos então para a leitura do texto 3, uma notícia que trazia a seguinte manchete: “Mulher de 54 anos é espancada por 4 horas já no primeiro encontro com rapaz que conheceu na internet”, primeiramente, os sujeitos-alunos fizeram uma leitura parafrástica, ao serem questionados sobre as ações do agressor, M7 justifica que *“porque no primeiro dia ela já levou ele para o apartamento”*, a medida que discutiam sobre o assunto, eles produziram gestos de interpretação diferentes como M5: *“Porque convivemos em um mundo machista”* e de M6: *“As pessoas costumam colocar a culpa sempre na mulher”* e foram percebendo que aquele discurso materializava uma posição que culpabilizava a vítima.

É importante para nossa pesquisa oportunizar aos sujeitos-alunos reconhecer os sentidos que são centralizados em certos discursos e dar condições para que eles atribuam a esses discursos novas leituras. Nesse sentido, prosseguimos para a leitura do texto 4 com a manchete “Jovem tem 80% do corpo queimado após ser flagrada na cama com cunhado; suspeito de estuprá-la”, a princípio os alunos demonstraram espanto em relação ao fogo, pela extrema violência e ao concretizar a leitura alguns percebem a condição de vítima da mulher. Das atividades destacamos o recorte 8:

SP: A informação dada na manchete justifica a violência do namorado? Justifique.

M6: “Faz parecer que ela tivesse traído, mas não justifica a violência.”

M8: “Ela nem sabia o que tinha acontecido, ele foi lá e colocou fogo nela.”

M2: “A culpa não é dela, porém ele não teria como saber o que estava acontecendo ao ver aquela cena.”

Nas falas de M6 e M8 não foi reproduzido o discurso que culpabiliza a vítima, houve um posicionamento crítico que se opõe ao crime, enquanto M2 justifica o crime com a suposta traição. É interessante ver como os gestos de interpretação vão se desenvolvendo através do diálogo entre os sujeitos-alunos e sujeito-professor e como se relacionam esse imaginário sobre a mulher com os acontecimentos envolvendo os personagens dos textos literários e os reais.

Dessa forma, abrimos espaço para que sujeitos-alunos percebam a tomada de posição geralmente assumida por parte da sociedade, pois a mulher da manchete foi vítima do cunhado, pela tentativa de estupro, do namorado que cometeu o feminicídio e da sociedade que a condenou por estar bêbada e ir descansar sozinha em um quarto.

O último texto da Unidade Didática foi o relato pessoal, de uma garota de 23 anos, que narra o período em que esteve atrelada a um relacionamento abusivo, esse texto viralizou no *facebook*. Ele foi escrito com o objetivo de ajudar mulheres que passam por situações semelhantes, de forma que elas se reconheçam nessa situação e busquem ajuda se for necessário.

Em nossas atividades os gestos de leitura sobre o relato foram semelhantes, veja o recorte 9:

SP: O relato de Eliane contribuiu para conscientizar as pessoas? Por quê?

M5: Para as pessoas verem que não é só elas que passam por isso e que não é vergonhoso se enganar com alguém.

M4: Há muitas mulheres que não tem coragem de denunciar que estão sendo agredidas.

H2: Ele pode dar coragem para outras mulheres que foram agredidas.

Percebemos que os sujeitos-alunos identificaram a escrita do relato como um modo de expressão e que sua publicação pode servir de aprendizado para muitas pessoas. Destacamos que a maioria das meninas se identificaram com a garota e não a culpavam por estar em um relacionamento abusivo, como vemos em M5: “*Eu acho que se eu apanhasse, na primeira vez*

eu perdoaria e daria a oportunidade de mudar” ou M1: *Só acontecendo uma situação assim para eu saber como reagiria”,* já M2 independentemente de outros questionamentos apresentados é enfática ao dizer *“Eu bateria de volta”,* sem mais discussões e os meninos que silenciaram justificando que não se vêm na situação narrada, nem como agressores nem como vítimas.

4.2 Construção da Mateada de Integração

A proposta de intervenção surgiu da necessidade de abordar a temática violência contra a mulher, visto a incidência de casos de feminicídio na cidade de São Gabriel e a naturalização por parte de alguns sujeitos. Inicialmente a ideia era integrar os setores de educação, saúde e assistência social, indo além da Unidade Didática Discursiva trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, pois acreditamos na importância de mobilizar esses setores em conjunto.

Enquanto mobilizávamos os sujeitos-alunos na Unidade Didática Discursiva, para reflexão sobre o tema buscamos informações na Secretaria de Assistência Social (SAS), com a finalidade de levá-los para colher informações, visto que a distância entre a Escola e a Assistência impedia que fôssemos sem o auxílio do transporte³⁰, pois ambos ficam na periferia da cidade. Ao pedir informações referentes ao atendimento às mulheres em situação de risco, nos foi informado que a SAS tem por competência exercer e coordenar as atividades relacionadas à promoção de assistência social às classes menos favorecidas e questões sociais, em subsetores e que naquele local não havia nenhuma ação preventiva, pois só agiam depois de registrado o Boletim de Ocorrência e do encaminhamento pelo Cartório de Atendimento Especializado às mulheres e vulneráveis da Delegacia. Essa informação foi dada por homens, visto que a secretária de assistência social, que também ocupa o cargo de vice-prefeita, não estava no local, e se deve marcar horário para falar com ela.

Esse atendimento ocorre no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, que está localizado em uma área central da cidade, de fácil acesso, e consta de uma funcionária escriturária, uma assistente social e agentes sociais. A assistente social informou que houve tentativas de prover ações de prevenção, mas que por falta de recursos humanos e financeiros não foi possível e que o CREAS trabalha através do Programa de Atendimento e Integração à Família (PIAF), principalmente nos casos com menores vulneráveis para convivência e fortalecimento de vínculos. No caso de notificação de mulher vítima de agressão,

³⁰ Micro-ônibus disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), às turmas de 9º ano para participação de projetos, sujeitos à aprovação e disponibilidade.

forma-se uma rede de proteção, se houver necessidade de retirada do lar, a mulher é encaminhada a casa de familiares ou a um hotel como medida protetiva. E recebe assistência médica, psicológica e depois é encaminhada para o Centro de Referência de Assistência Social CRAS, para participar de oficinas diversas.

A colaboração do CREAS em relação ao tema discutido foi folhetos³¹ explicativos sobre tipos de violência contra a mulher, o público alcançado pela Lei Maria da Penha e as medidas protetivas, indicando os contatos para atendimento no município e o número da Central de Atendimento à mulher que é o 180. E nos informaram que o CRAS – Zona Oeste estava tentando organizar um Seminário com a comunidade sobre o assunto, visto que os dois últimos casos de feminicídio tinham ocorrido naquela região. Mas que eles não tinham ainda endereço e nem telefone, devido à mudança recente de local. Com isso, fomos até o Posto de Saúde Zona Oeste, para tentar encontrar o CRAS, porém lá passaram o endereço antigo, então contamos com a colaboração das pessoas vizinhas deste endereço, que nos indicaram o correto.

No CRAS – Zona Oeste houve a tentativa de organizar ações de prevenção à violência, no entanto além de esbarrar na falta de material humano e financeiro houve uma resistência por parte da comunidade, em relação ao assunto a ser discutido, e ainda questões políticas, pois em abril de 2018, a bancada do partido dos trabalhadores (PT) organizou uma Palestra com a médica e professora do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Stela Meneghel, que apresentou dados sobre o feminicídio no Estado, esse evento ainda contou com a participação da Equipe de Atendimento Especializado da Polícia Civil, e serviu como mote para o CRAS, que por ser subordinado a um partido de oposição provavelmente foi impedido de colaborar.

Então por causa de disputa política e com a incidência reiterada de episódios de feminicídio em São Gabriel, durante os anos de 2017 e 2018, a ASS promoveu um Seminário Contra Violência à Mulher, em agosto de 2018, com o objetivo de fazer o enfrentamento e promover conscientização, convidou os diversos segmentos de servidores da prefeitura e comunidade em geral. Mas como era em horário de aula/trabalho, não foi possível o comparecimento de muitas pessoas, inclusive professoras. Desse seminário restou um panfleto com os Girassóis, símbolo da Campanha “Que o medo não aprisione” e dicas de “sinais que ajudam a identificar antecipadamente as chances de uma relação se tornar violenta”

Como última tentativa de contar com o apoio do segmento da SAS, fomos até o CRAS – Élbio Vargas, no bairro vizinho da escola, onde moram a maioria de nossos alunos, mas a

³¹ Os folhetos encontram-se nos anexos B, C e D.

situação não foi diferente, pois a unidade de atendimento conta com apenas um assistente social, para desempenhar todas as funções necessárias de atendimento, e que de material disponível para distribuição tinha os citados anteriormente, e um imã de geladeira com a logomarca da gestão federal anterior, em vista disso, descartamos a participação dos assistentes sociais, no evento escolar, devido a impossibilidade de deslocamento.

No setor da saúde, nos dirigimos à enfermeira responsável pelo Programa Estratégia Saúde da Família (ESF) – Nosso Sonho, no bairro Élbio Vargas, ela demonstrou interesse em participar da intervenção e viu como um meio de se aproximar da comunidade, pois ela foi designada a trabalhar no bairro, justamente por ser capacitada a tratar sobre a saúde da mulher, e julgou muito importante que as mulheres saibam os serviços prestados no posto, inclusive sobre meios contraceptivos, como o DIU, os testes rápidos entre outros cuidados para a saúde, considerando que algumas mulheres resistem a procurar atendimento. E que poderíamos contar com a unidade móvel de saúde com atendimento de médico em geral.

Quanto à prática pedagógica, em específico a turma de 9º ano, refletimos de como poderíamos alcançar o maior número de pessoas, visando a conscientização sobre o tema proposto, nisso as meninas que sempre estão à frente das atividades da turma sugeriram encenar, algo relacionado ao tipo de roupa, muito recorrente nos sentidos produzidos por eles no discurso machista, para abordar a objetivação da mulher. Então os sujeitos-alunos dividiram as tarefas e os personagens a serem encenados, observando alguns critérios como o cuidado com o uso de palavras ou algo que pudesse ofender alguém.

Em um segundo momento, precisávamos definir que evento seria e uma maneira de atrair a comunidade que não tem por hábito frequentar as atividades da escola. A solução encontrada foi promover uma mateada com distribuição de erva-mate, apresentações artísticas e a encenação do 9º ano. Os alunos tiveram a ideia de fazer camisetas para usar no dia, com o desenho contido no folheto do CREAS, por questões de direitos autorais e de não saber de quem era a imagem, foi rascunhado em aula um logo³² com as palavras mais usadas, então, além de professora-pesquisadora também assumimos a função de desenhista, e para completar utilizamos a expressão “tô fora” buscando a identificação com os jovens que utilizam muitas gírias e expressões ao falar.

Algumas colegas professoras ao verem a movimentação dos alunos demonstraram interesse e se propuseram ajudar, montaram uma oficina de fuxico, um salão de beleza solidário e fizeram as camisetas.

³² Ver anexo G.

Organizamos a “Mateada de Integração” para o dia oito de setembro com participação da Unidade Móvel de Saúde, a equipe do ESF, a turma 9º ano, grupos de dança de Centro de Tradição Gaúcha (CTG), alunos de outros anos e professoras, como convidados a comunidade dos bairros de entorno da escola e os alunos do 9ºano da E.M. João Manoel Salvadé e seus professores. Porém choveu no dia e tivemos que transferir para o dia dezoito de setembro.

4.3 Análise das ações de intervenção

No dia do evento, os envolvidos decoraram a escola com símbolos do Estado, pois era Semana Farroupilha³³, esta semana antecede ao desfile comemorativo ao Dia 20 de setembro, data que marca uma das mais importantes passagens da história do Rio Grande do Sul, um marco da formação social e política do Estado, conhecido por guerra dos farrapos, fato que suscita divergências entre historiadores. Não cabe aqui, discutirmos sobre esse assunto, mas exemplificar que:

A figura do gaúcho sintetiza uma série de representações que os habitantes têm sobre a região e ideias que querem que os outros tenham sobre ela, expressando valores, desejos, anseios e perspectivas do grupo que a concerne [...] agrupamento das várias manifestações e práticas culturais cujas balizas estão nas representações acerca do gaúcho e seu modelo de vida, ou o possível ‘ethos da sociedade gaúcha’, não se limitando ao tradicionalismo. (ZALLA. 2010, p. 85)

Então, independentemente, de identificar-se com o movimento tradicionalista ou não, nessa semana a maioria das pessoas participam de atividades relacionadas ao costume gaúcho, como assistindo apresentações musicais, de dança, de culinária típica do RS, entre outras atividades, portanto é um costume muito comum a participação em rodas de chimarrão, ato que representa a cultura e a hospitalidade e é uma maneira de unir as pessoas.

O evento foi marcado para o dia 11 de setembro, mas choveu e teve que ser transferido, em virtude disso, os alunos da outra escola não puderam participar e nem a Unidade Móvel, contudo contamos com um razoável público composto por pais de alunos, a comunidade do entorno da escola e os pais das crianças dos grupos de dança (fotos no anexo H).

Os sujeitos-alunos participaram ativamente do evento, tanto na decoração como nas oficinas, enquanto a equipe do ESF, dava informações sobre planejamento familiar e testes rápidos. As apresentações foram sendo alternadas entre os convidados e os alunos da escola,

³³ A **Semana Farroupilha** costuma ser comemorada no período entre 13 e 20 de setembro, e movimentada o turismo atraindo pessoas para conhecerem as tradições gaúchas. Em São Gabriel ela inicia no dia 07 de setembro.

até começar apresentação do 9º ano, que constava de esquetes e falas que justificavam a escolha da cena.

Nesse momento, a primeira cena que foi construída coletivamente pela turma, trouxe os meninos encenando um diálogo entre dois compadres, a ideia era apresentar uma posição crítica ao machismo, através do humor, uma maneira de deslocar sentidos provocando o riso e suscitando reflexões acerca de questões controversas, foram retomados discursos como “*parece que quem canta de galo lá é tua mulher*”, em que há um debate em relação ao discurso de que em um relacionamento heterossexual o homem deve ter o domínio na relação, mas que geralmente é tomado como uma ofensa por parte de muitos homens, visto que institucionalmente existe um tipo de autoridade imposta ao homem, resultado de anos de uma cultura patriarcal, formando o imaginário de “*Eu sou homem macho, quem manda sou eu...*”, dito pelo personagem Honório a seu compadre. Para Beauvoir (1970, p. 25), o homem é intitulado de “macho”, por ter características de animalidade e torna-se motivo de orgulho, enquanto ser “fêmea”, seria um insulto a quem é considerado como feminino. Esse padrão de macho, muitas vezes é exigido pela sociedade que tenta justificar controle masculino.

Opondo-se a esse discurso temos o de que “*Macho é coisa ³⁴do passado compadre, temos os mesmos direitos, deixa de bobagens que eu tenho o que fazer*”. Nesse discurso, o sujeito fala no lugar do homem que se filia a uma FD feminista, e julga a atitude do compadre como algo ultrapassado, uma situação que não é muito comum de ocorrer em meio a conversas entre homens, que geralmente querem manter uma posição de autoridade.

Essa atitude de domínio é observada no dizer “*Em minha casa quem sabe sou eu, minha mulher não tem querer, ela sabe que mulher deve obedecer o marido*” remete à memória discursiva, ao já-dito em outro lugar, em outra época, a imposição de obedecer ao marido, comportamento comum na sociedade patriarcal em que a mulher não tinha voz no meio social, e era educada para servir o marido e criar os filhos.

Percebe-se que todo o discurso permeia uma incompletude, pois é sempre atravessado por outros discursos, isto é, outras vozes da exterioridade que lhe é constitutiva, então buscando produzir outros sentidos, os sujeitos-alunos trouxeram a personagem mulher na posição de autoridade, geralmente exercida pelo homem, ela chega gritando ao ver o marido conversando com o amigo, e de maneira impositiva questiona: “*Eu não disse que tu ‘tinha’ que limpar o pátio, que lindo!*” e o marido até então, com o discurso de macho, fica quieto, enquanto a mulher faz ameaças “*vá para a casa, seu traste, você verá quando chegarmos, mexa-se!*”. A

³⁴ O roteiro da encenação encontra-se no anexo E.

cena abordou dois extremos, o homem que em seu discurso traz comportamentos masculinos socialmente construídos e a mulher que não rompe com esse comportamento apenas e o reproduz, ambos demonstram que a violência se relaciona com a dominação, com a tentativa de ter propriedade sobre o outro. A encenação foi bem recebida pelo público que de certa forma se identificou com a cena e demonstrou interesse, principalmente no desfecho.

Nessa interação, as formações imaginárias em que os sujeito-alunos se inserem ao produzir o texto refletem uma FD machista, opressora da mulher, em contraponto ao amigo que não quer se envolver, mas tenta alertá-lo. O inesperado ocorre e os sentidos deslizam, pois, a mulher aparece na cena para romper com o discurso do marido, que ele mandava na casa, demonstrando que, muitas vezes, há uma necessidade do sujeito ser aceito em determinado grupo e assumir tais atitudes para isso.

Diferentemente das atividades propostas na Unidade Didática Discursiva, em que os meninos evitavam se manifestar, na elaboração do texto teatral, eles colaboraram com expressões típicas da região sul e criaram diálogos com o intuito de atribuir falas aos colegas que se prontificaram a atuar como os personagens.

A segunda apresentação foi construída pelas meninas que trouxeram uma cena de assédio, e a reação de alguns membros da família que tendem a culpar o comportamento da vítima ou a maneira como se vestem. A cena 2³⁵ se passa no caminho da escola para casa quando a menina ouve um assobio e ao contar aos pais, é culpada pela avó. Há uma tentativa de desconstruir o assobio como um elogio e sim como um assédio que colabora com o receio de andar nas ruas, ou seja, produz o efeito de agressão, é um ato de violência contra a mulher, talvez por entendido como uma cantada pelos homens é aceito como uma interação social e é tão naturalizado.

A culpabilização da vítima permeia outros discursos, como o da família que educa, baseando-se em relações hierarquizadas de poder e dominação, em que a menina é condicionada à imagem criada para mulher honrada, recatada, reprimida, devendo ser silenciada, como na fala da avó: *“Mas também! Olha a roupa que essa menina usa, parece uma “sirigaita”, depois não quer que os homens “se passem” com ela”*, justificando o assédio masculino ao jeito de vestir. Observamos que o sujeito-aluno recuperou o termo “sirigaita”, usado para ofender as mulheres no passado, correspondendo ao termo novo “piriguete” também usado com sentido depreciativo, seria uma designação criada para classificar as mulheres que adoram ir às festas, geralmente solteiras, e que não se apegam emocionalmente usam roupas curtas e apertadas.

³⁵ A cena 2 está descrita no anexo E.

Para evidenciar esse discurso retomamos a fala da personagem pai: “*Não interessa, não quero te ver com roupa curta. Isso não é roupa de menina que se dê o respeito*”. Ignora-se que o responsável pelo abuso é o agressor, que é ele não respeita a menina, e não está de acordo com regras de civilidade entre as pessoas. Tanto que a mãe também é vítima dessa educação opressora, pois além de se submeter à opinião da sogra, acata ao marido sem discutir e omite-se em relação à educação da filha, demonstrando só ao final um descontentamento com os fatos, ao trazer em forma de desabafo a questão: “*Até quando isso vai acontecer?*”, uma pergunta que é reproduzida por quem assume uma FD feminista, toda vez que toma conhecimento de algum tipo de violência contra a mulher.

O contexto histórico do qual emerge o texto produzido pelos sujeitos-alunos meninas reporta às situações vivenciadas por elas, recorrendo à memória discursiva e confirmando que “as palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2010, p. 32). Por isso, consideramos a importância de refletir sobre situações, acontecimentos sociais ou elementos culturais da sociedade em que circulam os sentidos. A “maneira de se vestir” foi um discurso recorrente, nas justificativas das questões trazidas na Unidade Didática Discursiva, como “*roupa não define caráter*”, “*é culpa da roupa*” e evidencia a posição de opressão que recai sobre as mulheres, retomando que a escola impõe a proibição de blusas com a barriga de fora e short curto nos dias em que o uniforme não é obrigatório.

A cena 3³⁶ representou um relato de um relacionamento abusivo entre os adolescentes Ana e Pedro. Em que Ana compartilha sua experiência para que ninguém passe pela situação abusiva que viveu. Nesse texto a sujeito-aluna trouxe o ciclo da violência que é dividido em três etapas, a primeira é o aumento de tensão, quando é criado um atrito e pode haver ameaças “*Onde você está? O que você está fazendo? Com quem você está? A que horas nos encontramos*” mostra a primeira tentativa de controle. A segunda etapa é de ataque, como “*Pedro me pediu para trocar de roupa*”, “*ficou com muita raiva e começou a me xingar*” ou “*começou a apertar meu braço e gritar*”, mostra a agressividade com ofensas e agressões físicas e, por último, a etapa “lua de mel”, em que a mulher acredita que o agressor pode mudar, pois há promessas “*ele gostava muito de mim*”, “*ele disse que ia mudar*”.

A representação mostra como o agressor joga com o afeto para obter controle da vítima, que é salva pela mãe, porque ninguém quer intervir no relacionamento alheio, muitos se omitem e retomam o discurso de não “meter a colher”, como em “*meus vizinhos se esconderam, ninguém me ajudou, não apanhei porque minha mãe chegou bem na hora*”. Diferentemente do

³⁶ A cena 3 está no anexo E.

relato apresentado na Unidade Didática Discursiva, o efeito-fim criado para a cena trouxe a figura da mãe como salvadora, pois chegou na hora em que se consumiria a agressão física.

A cena mostra a circulação de discursos sobre condições de produção de alguém que sofreu um relacionamento abusivo, suscitando gestos de interpretação diferentes, tais discursos mobilizam um percurso de conscientização sobre a violência contra a mulher, buscando desconstruir dizeres e ressignificá-los, a partir de diferentes posicionamentos, procurando sensibilizar sobre a temática proposta sem ser autoritário, pois atitudes machistas podem se manifestar de maneira sutil, tanto por homens quanto por mulheres que se acostumam e naturalizam certos dizeres. Então acreditamos que refletir sobre essas atitudes e combatê-las contribuirá para uma mudança de comportamento e conscientização por parte das pessoas.

A escola por ser um espaço fundamental na vida do jovem, devendo ser um local de reflexão e criticidade, por isso é importante fomentar discursos que visem à igualdade, ressaltando que o discurso é marcado pela historicidade. A participação nessa atividade, motivou os sujeito-alunos a se posicionarem criticamente, e nesse processo, podemos observar a assunção de autoria, visto que “o sujeito-autor recorta muitos saberes de diferentes redes discursivas afetadas por diferentes formações discursivas, então cabe a ele organizar toda esta alteridade e seus diferentes sentidos a partir de seu lugar discursivo” (INDURSKY, 2009, p. 123). Com a atividade de intervenção, os sujeitos-alunos posicionaram-se acerca do tema, tramaram as informações com o que foi discutido em sala de aula e produziram os textos das apresentações com efeito de unidade, mostrando-se autores de seu dizer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos então ao efeito-fim dessa pesquisa, que teve como objetivo principal construir uma proposta de intervenção pedagógica a partir da análise do discurso sobre a violência contra a mulher, a fim de levar os alunos a refletirem criticamente sobre o tema, levando-os a assumirem a posição-autor em seus gestos de leitura e escrita.

Para isso, construímos e aplicamos nas aulas de Língua Portuguesa a Unidade Didática Discursiva, constituída por meio de atividades de leitura e escrita que envolveram diferentes materialidades, o conto, a HQ, a notícia e o relato e para que esse trabalho se desenvolvesse, recorremos aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, pois a perspectiva discursiva de ensino auxilia no processo de assunção de autoria, tanto dos sujeitos-alunos quanto da sujeito-professora e, conseqüentemente uma tomada de posição crítica de ambos.

Cabe destacar que movimentos e ações contra a violência tem papel fundamental na sociedade, um exemplo é a criação da Lei Maria da Penha, que propôs mudanças no que tange às políticas públicas e sociais, pois o código penal brasileiro vigente desde 1940, só foi alterado em 2005, até então vigoravam as questões denominadas “dos crimes contra os costumes”, em que pouco importava a liberdade ou dignidade das mulheres, tanto que havia o “crime de adultério” em que o agressor justificava o assassinato como “legítima defesa da honra” ou o “crime de sedução”, em que a mulher era obrigada a casar com quem a violentara. Convém ressaltar, que a legislação contribuiu para sedimentar o imaginário de mulher ao considerar honesta e não honesta, que colaborava para desqualificar as mulheres vítimas de violência e assim extinguir a punibilidade dos agressores, visto que esse padrão formado no imaginário social contribuiu para o discurso de “mulher para se casar”.

Portanto, discutir sobre a violência contra a mulher no âmbito escolar se estabelece como uma proposta necessária e oportuna, na medida em que visa estimular os sujeitos-alunos a desenvolverem uma postura crítica em relação ao discurso que produz a naturalização dessa violência em todas as suas formas.

Com isso, buscamos articular teoria e prática ao desenvolver atividades que pudéssemos nos posicionar a partir do **discurso pedagógico polêmico**, construindo um espaço que os sujeitos-alunos debatessem sobre a violência contra a mulher, assumindo a posição de autor de seu dizer, em que as discordâncias e opiniões fossem discutidas e respeitadas. Desse modo, as atividades tendiam às rodas de conversa, em que observamos a heterogeneidade discursiva em relação às posições discursivas dos sujeitos-alunos e a dificuldade de se filiar a outra formação

discursiva, pois deslizavam entre a formação discursiva machista e feminista, predominando os discursos de uma sociedade patriarcal.

A cada etapa cumprida concluímos que os alunos se envolveram com o tema violência contra a mulher, trazendo exemplos de situações observadas ou vividas e suas opiniões, alguns mostrando-se autores de seu dizer e outros reproduzindo o que o colega disse.

Nessas atividades, algumas aulas foram gravadas em vídeo, ou áudio ou tomamos nota, a fim de captar melhor os gestos de leitura dos sujeitos-alunos, bem como seus arquivos a respeito do tema, visto que é um momento espontâneo entre os sujeitos alunos e professora, os sentidos vão sendo movimentados e os gestos de interpretação mudados ou mantidos, em fim a polissemia evidencia-se. Nessa oportunidade, alguns alunos trouxeram o enunciado de que *“existe muita hipocrisia, a gente fala que roupa não define caráter, mas somos os primeiros a criticar quem está com roupa curta”* e a *“gente sabe que é errado, mas continua falando”*, isso exemplifica o assujeitamento que se dá a partir das exigências do contexto social no qual o sujeito está inserido.

Acreditamos que a Unidade Didática Discursiva criou condições de leitura polissêmicas favoráveis a uma leitura discursiva e alimentou arquivos de leitura dos sujeitos-alunos trazendo para as discussões em sala de aula esses arquivos e seus imaginários. No processo 1 e 2 os sujeitos alunos aprenderam que existem restrições impostas às mulheres e que eles reproduzem algo que foi dito antes, mesmo não estando de acordo e que essas restrições acabam gerando a violência. No processo 3, eles perceberam que o comportamento humano se manifesta nos textos, como exemplo disso vemos o funcionamento discurso dos verbos que induzem o leitor a culpabilizar a vítima no momento que lê a manchete. No processo 4, apesar de não ser focado na aprendizagem do gênero notícia, os alunos demonstraram criatividade em simular uma notícia sobre violência contra a mulher e, no processo 5, manifestaram identificação com a situação do outro e reconheceram o gênero relato pessoal.

O comprometimento nas atividades da Unidade Didática contribuiu para a organização da atividade escolar de intervenção Mateada da Integração, pois, além de engajados, os alunos assumir a posição de autor na criação dos roteiros das cenas e nas falas³⁷ de conscientização sobre a violência contra a mulher, desenvolvendo a criatividade e expressão artística nas encenações.

O evento por ser uma mateada mostrou-se mais informal e chamou a atenção do público presente que se interessou pelas apresentações dos alunos e, através das cenas, falas e cartazes

³⁷ A descrição das falas está no anexo F.

receberam informações referentes à conscientização sobre violência contra a mulher, inclusive sobre A Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência que é através do Ligue 180, um serviço de utilidade pública gratuito e confidencial.

Nesse percurso, consideramos a importância de se posicionar a partir do **discurso pedagógico polêmico** no que tange à possibilidade de abrir espaço na sala de aula para que haja um maior diálogo sobre os discursos produzidos e que tanto alunos quanto professores não sejam apenas reprodutores de discursos cristalizados.

Diante do exposto, os sujeitos-alunos assumem a posição de autores no momento que realizam gestos interpretativos que apontem para a polissemia, não se prendendo à leitura parafrástica, assim compreendemos que a abordagem discursiva e o trabalho com arquivo em sala de aula tornam o ensino de Língua Portuguesa mais significativo.

6. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Martins Fontes, 1970. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PriscilaSouza19/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideologicos-do-estado>. Acesso em: 02 jul. 2019.

AMARAL, Pedro Luís Fagundes do. UA ditadura militar brasileira no discurso midiático: a leitura por um viés discursivo na EJA. 165 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2422>. Acesso em 10 mar. 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Volume I. Tradução Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/42761-desempenho-em-leitura-no-pisa-ficou-80-pontos-abaixo-da-media>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. portaria nº 2.046, de 15 de agosto de 2019. Declara a revogação, para os números do disposto no art. 9º do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, de atos normativos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/agosto/PORTARIAN2.046DE15DEAGOSTODE2019DOUImprensaNacional.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL NO PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fi nal_baixa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. 4 ed. RJ: Rosa dos Tempos, 2019.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita no livro de imagens. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2017.

FERNANDES, Carolina. O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 22, n. 3, 2017. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 30 nov. 2019.

FERNANDES, Carolina. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 21, n. 2, p. 17-39, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15178>. Acesso em: 28 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. RJ: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Ramallete. 20 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

GRIGOLETTO, Maria. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama de São Gabriel, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-gabriel/panorama>. Acesso em: 25 mar. 2018.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: A leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, Leda Verdini (Org.) **Letramento, escrita e Leitura: Questões Contemporâneas. Campinas**. SP: Mercado das Letras, 2010.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre v. 24, n. 48, 2010.

MENEGHEL, Stela Nazareth e PORTELLA, Ana Paula. Feminicídios: conceitos, tipos e cenários. **Ciênc. saúde coletiva**. 2017, vol. 22, n.9, pp.3077-3086. ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n9/1413-8123-csc-22-09-3077.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Segmentar e recortar**. In: Linguística: Questões e controvérsias. Série Estudos 10. Publicação do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba, MG. 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos de sentidos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento as formas do discurso**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. tradução Eni Pulcinelli. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET Françoise e HAK Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução Eni Orlandi. 3 ed. Campinas. SP. Editora da Unicamp. 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Segurança Pública. **Indicadores da Violência Contra a Mulher**. 2019. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 10 set. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 31, n 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela e REIS, Thiago. **Cai o nº de mulheres vítimas de homicídio, mas registros de feminicídio crescem no Brasil**. Monitor da Violência, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-femicidio-crescem-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ZALLA, Jocelito. **O centauro e a pena:** Luiz Carlos Barbosa Lessa (1929-2002) e a invenção das tradições gaúchas. 2010, p. 85. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24048>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ANEXOS

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**


Título do estudo: Violência contra a mulher em uma abordagem discursiva.

Pesquisadora responsável: Vanessa V. Martini

Instituição: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone da pesquisadora para contato: (55) 999219016

Senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a _____, voluntário (a), em participar da pesquisa de mestrado, Violência contra a mulher em uma abordagem discursiva, que tem por objetivo contribuir com atividades que promovam a autoria dos sujeitos-leitores. Justifica-se a escolha desse tema pela necessidade de tratar sobre esse assunto nas aulas, para que os alunos reconheçam e reflitam sobre as diferentes manifestações de violência contra a mulher.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o Sr. (a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. O trabalho proposto não se diferencia de uma aula, a diferença é de que gravaremos em áudio/vídeo/imagem o que será comentado e coletaremos os materiais escritos, para que mais tarde seja analisado, o nome do aluno ficará em sigilo, e não aparecerá em nenhum momento. A pesquisa estará inserida dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de permitir que o aluno (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo aluno (a) _____ concordo que ele participe como voluntário(a) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa.

São Gabriel, 08 de abril de 2019.

Assinatura do responsável pelo participante: _____

Assinatura do responsável pela pesquisa: _____

Anexo B: Folheto 1 “Basta! de violência contra a mulher”

Frente

VIOLÊNCIA

É o ato de agressão ou mesmo a omissão que causa sofrimento físico ou psicológico à vítima. A violência contra a mulher pode acontecer em qualquer lugar, na rua ou em casa.

Segundo a Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher pode ser FÍSICA, PSICOLÓGICA, SEXUAL, MORAL e PATRIMONIAL:

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) é a principal legislação brasileira para a enfrentar a violência contra a mulher. A norma é reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência de gênero.

Além da Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, sancionada em 2015, colocou a morte de mulheres no rol de crimes hediondos e diminuiu a tolerância nesses casos.

Mas o que poucos sabem é que a violência doméstica vai muito além da agressão física ou do estupro.

VIOLÊNCIA FÍSICA

- Tapas, empurrões, chutes, bofetadas;
- Tentativa de asfixia;
- Ameaça com faca e/ou outros objetos;
- Tentativa de homicídio;
- Puxões de cabelo, beliscões, mordidas, queimaduras.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

- Humilhações;
- Ameaças de agressão;
- Privação de liberdade;
- Impedimento ao trabalho ou estudo;
- Danos propositais a objetos queridos;
- Danos a animais de estimação;
- Danos ou ameaças a pessoas queridas;

VIOLÊNCIA SEXUAL

- Expressões verbais ou corporais que não são do agrado da pessoa;
- Toques e carícias não desejados;
- Exibicionismo e voyeurismo;
- Prostituição forçada e/ou participação forçada em pornografia.

VIOLÊNCIA MORAL

- Injúria (dizer algo desonroso e prejudicial a outra pessoa);
- Calúnia (acusar alguém publicamente de um crime);
- Difamação (ato de desonrar alguém espalhando informações inverídicas).

VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

- Destruição, venda ou furtos de objetos pertencentes à vítima;
- Destruição, venda ou furto de instrumentos de trabalho da vítima;
- Destruição de documentos da vítima ou de seus filhos;
- Venda, aluguel ou doação de imóvel pertencente à vítima ou ao casal, sem a autorização da mulher.

TIPO DE VIOLÊNCIA

TIPO DE VIOLÊNCIA	FREQUÊNCIA
Física	61,3%
psicológica	24,0%
moral	10,9%
outras	3,6%

FREQUÊNCIA

TIPO DE VIOLÊNCIA	FREQUÊNCIA
física	58,6%
psicológica	74,6%
moral	25,4%
outras	41,4%

AGRESSOR

Fonte: http://www.gov.br/dp/pt-br/assessoria-geral/2013/11/28/BRASIL_4922278-47-REL-MELIATOS-DE-VIOLENCIA-CONTRA-A-MULHER-NO-PRIMEIRO-SEMESTRE-DESTA-AN-11m

Verso

CREAMS
CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
SÃO GABRIEL - RS

Centro de Referência Especializado de Assistência Social

Rua Barão de São Gabriel, 803
(Ao lado do corpo de bombeiros)

Fone: (55) 3232-0576
E-mail: assistencia.creams@saogabriel.rs.gov.br

LIGUE 180
Central de Atendimento à Mulher

VIOLÊNCIA

É o ato de agressão ou mesmo a omissão que causa sofrimento físico ou psicológico à vítima. A violência contra a mulher pode acontecer em qualquer lugar, na rua ou em casa.

Segundo a Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher pode ser FÍSICA, PSICOLÓGICA, SEXUAL, MORAL e PATRIMONIAL:

A Lei 11.340/2006 (Maria da Penha) configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

- No âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
- No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
- Em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação.

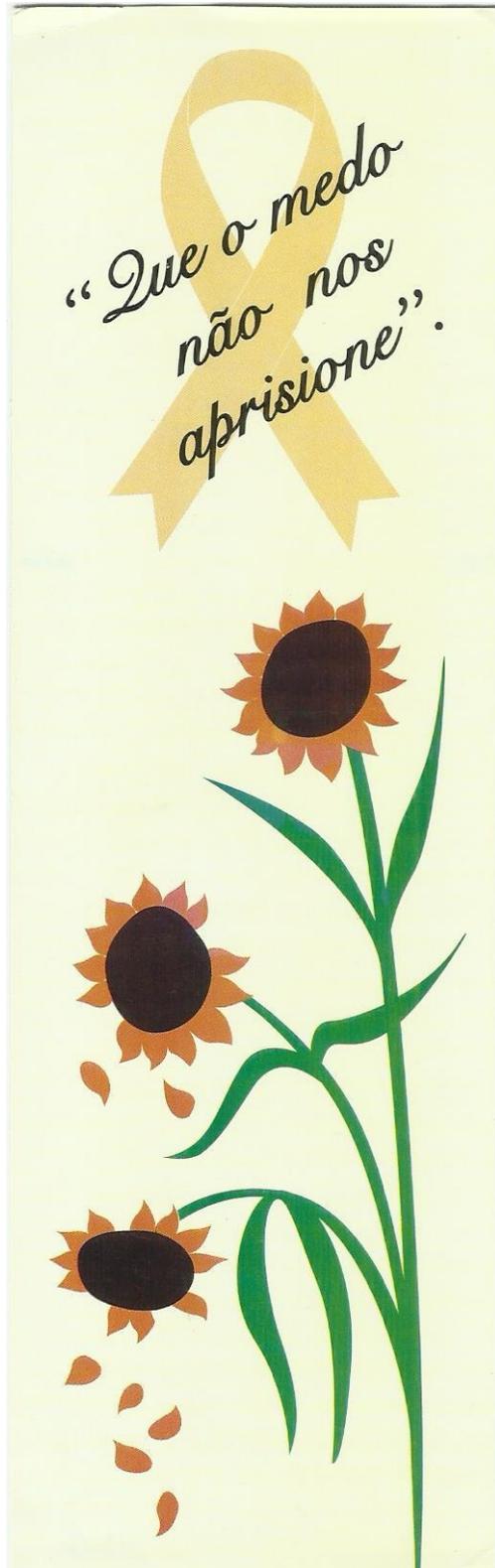
Medidas Protetivas

A lei Maria da Penha criou dois tipos de medidas protetivas: à ofendida (mulher em situação de violência) e medidas obrigatórias ao agressor (autor da violência), de acordo com o risco que a mulher corre.

As medidas protetivas buscam oferecer um atendimento integral e qualificado às mulheres, a partir do contexto da violência, como encaminhar a ofendida e seus dependentes a um programa de proteção ou de atendimento, determinar o afastamento da ofendida do lar e a separação de corpos.

Em relação ao autor da violência, a lei prevê que ele não pode cumprir penas alternativas ou ser punido com multas, e pode ser enquadrado na suspensão da posse ou restrição do porte de armas, na prisão preventiva do suspeito, no afastamento do lar ou local de convivência com a ofendida e no pagamento de pensão alimentícia à família.

Anexo C: Folheto 2:” Que o medo não nos aprisione”




Alguns sinais que ajudam a identificar antecipadamente as chances de uma relação se tornar violenta:

- ⇒ Comportamento controlador;
- ⇒ Rápido envolvimento amoroso;
- ⇒ Expectativas irreais quanto a parceira;
- ⇒ Hipersensibilidade, mostrando facilmente irritado;
- ⇒ Abuso verbal.

 **LIGUE 180**
Central de Atendimento à Mulher

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL**

 **CREAS**
CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

 **SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**

 **CRAS**
CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

**Anexo D: Folheto 3 “Violência contra a mulher é crime
Imã para geladeira**



Anexo E: Aulas da Unidade Didática Discursiva

1 Processo 1:

Leitura - Conto “Para que ninguém a quisesse”. Marina Colasanti

Número de aulas: 2h/a

1.1 Subprocesso:

Discussão sobre a temática: relacionamento abusivo;

Rodas de conversa;

Interpretação de texto;

1.2 Objetivos

Refletir sobre as condições de gênero em relacionamentos amorosos e as restrições impostas às mulheres;

Produzir efeitos de sentido através da leitura;

Promover gestos de autoria através da leitura polissêmica e do discurso pedagógico polêmico, a partir do imaginário construído para a mulher.

1.3 Etapas:

1ª Antes da leitura do texto os alunos responderão questões oralmente.

a. Para você, o que o título do texto “Para que ninguém a quisesse” sugere sobre a história a ser lida? Por quê?

b. Por que ninguém queria a personagem?

2ª Aos alunos, será solicitado que façam a leitura do texto.

3ª Em uma roda de conversa, discutiremos sobre as impressões levantadas pelos alunos antes e depois da leitura do texto, a fim de estimulá-los a se posicionarem de maneira crítica.

4ª Os alunos responderão questões de interpretação sobre o texto lido.

5ª Será revisada a estrutura do conto.

1.4 Recursos:

Serão utilizados, como recursos, o texto e questões impressas.

1.5 Percurso metodológico

O discurso materializado nas falas dos alunos pode ser observado nas p. 24, 25, 26 e 27, deste trabalho, cuja análise se base nos conceitos da AD como de imaginário e formação discursiva, a fim de promover a leitura polissêmica.

2 Processo 2:

Leitura - Trecho HQ “A Cartomante”

Número de aulas: 4h/a

2.1 Subprocesso:

Discussão sobre a temática: feminicídio;

Interpretação de texto;

Vocabulário

2.2 Objetivos

refletir sobre o feminicídio;

produzir os efeitos de sentido pela leitura;

promover gestos de autoria através da produção oral e escrita;

ampliar o vocabulário;

identificar ressignificações do vocabulário conforme o contexto histórico.

2.3 Etapas:

1ª Leitura de um trecho da HQ “A Cartomante” e envio da versão completa para o grupo de WhatsApp da turma.

2ª Buscar o significado de palavras usadas no século XIX.

3ª Recortar imagens que caracterizem os personagens do texto e descrevê-los (transpondo para a atualidade).

4ª Responder questões de interpretação e refletir sobre o feminicídio.

2.4 Recursos:

Serão utilizados, como recursos, o texto, questões impressas, dicionários, revistas para recorte

2.5 Percurso metodológico

O professor incentivará a produção de gestos de interpretação singulares a partir da leitura e ao instaurar o DPP relacionará os fatos da HQ com fatos autênticos refletindo sobre o feminicídio.

3 Processo 3:

Leitura de notícias

Número de aulas: 4h/a

3.1 Subprocesso:

Discussão sobre a temática: relacionamento abusivo, violência contra a mulher.

Rodas de conversa;

Interpretação de texto;

Função da concordância verbal

3.2 Objetivos

Refletir sobre o comportamento do ser humano;

Compreender o funcionamento discursivo dos verbos no texto;

Produzir efeitos de sentido pela leitura;

Assimilar os elementos constitutivos da notícia;

Compreender a funcionalidade da concordância verbal.

3.3 Etapas:

1ª Antes da leitura da notícia os alunos responderão as questões:

- a. O que você pensa sobre relacionamentos em que as pessoas se conhecem pelas redes sociais?
- b. A diferença de idade entre casais pode influenciar a relação entre eles? Explique?

2ª O professor lerá a manchete e os alunos serão questionados sobre:

- c. Ao ler a manchete da notícia, que impressão que você tem do caso? Como poderia ter sido evitada essa agressão?
- d. O agressor alegou ter tido um surto. Você acha isso possível? Justifique.

3ª Será lida a notícia “*Mulher de 54 anos é espancada por 4 horas já no 1º encontro com rapaz que conheceu na internet*” e os alunos receberão questões de interpretação, logo em seguida a

atividade pede para identificar os verbos utilizados na manchete e reescrevê-la de modo que haja mudança de sentido.

4ª O professor apresentará os elementos constitutivos da notícia.

5ª Será lida a notícia “Jovem tem 80% do corpo queimado após ser flagrada na cama com o cunhado; suspeito de estuprá-la” serão propostas atividades de interpretação e uma roda de conversa para discutir sobre a violência contra a mulher.

6ª Serão propostas atividades de reflexão sobre a língua (concordância verbal).

3.4 Recursos:

Serão utilizados, como recursos, textos e questões impressas.

3.5 Percurso metodológico

Em concomitância com as atividades o professor proporá reflexões sobre o comportamento do ser humano em relação a violência contra a mulher focando na utilização da linguagem na formação de sentidos.

4 Processo 4:

Produção textual

Número de aulas: 1

4.1 Subprocesso:

Redigir texto sobre a violência contra a mulher

4.2 Objetivos

Simular a produção de notícias a partir de fato ocorrido no conto;

Promover gestos de autoria através da produção escrita;

Estruturar a notícia de acordo com seus elementos constitutivos;

Perceber o verbo como núcleo das orações, responsável pela informação principal;

4.3 Etapas:

1ª O professor apresenta a proposta de produção textual visando simular uma notícia sobre o fato acontecido na HQ “A Cartomante”

4.4 Recursos:

Material impresso

4.5 Percurso metodológico

Com a produção textual o professor poderá analisar se os sujeitos-alunos assumiram a posição de autor e se há deslizamentos de uma formação discursiva para outra.

5 Processo 5:

Leitura de relato pessoal

Número de aulas: 2h/a

5.1 Subprocesso:

Discussão sobre a temática: relacionamento abusivo e violência contra a mulher;

Rodas de conversa;

Interpretação de texto;

5.2 Objetivos

Ampliar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos em relação ao tema violência contra a mulher.

Identificar características do relato pessoal;

Observar o uso do pretérito perfeito e imperfeito.

5.3 Etapas:

1ª Encaminhar o link com o relato do facebook para que os alunos leiam.

2ª Propor uma roda de conversa sobre o que foi relatado.

3ª Aos alunos será dada atividades sobre o relato, para que registrem o seu gesto de leitura.

5.4 Recursos:

Celulares, acesso a internet, material impresso

5.5 Percurso metodológico

O professor verificará através das atividades trabalhadas se os sujeitos-alunos mudaram seus gestos de leitura em relação aos atos de violência naturalizados nos discursos produzidos em sala de aula.

6 Processo 6:

Construção da intervenção social

Número de aulas: 3h/a

6.1 Subprocesso:

Problematizar sobre o que podemos fazer para conscientizar as pessoas a fim de evitar a violência contra às mulheres.

6.2 Objetivos

Trazer notícias sobre violência contra a mulher na cidade de São Gabriel.

Pesquisar sobre o índice da violência na cidade e no Estado.

Buscar informações sobre o atendimento às mulheres atingidas pela violência.

6.3 Etapas:

1ª Reunir as informações pesquisadas pelos alunos.

2ª A partir da discussão elaborar de maneira cooperativa uma atividade escolar que vise conscientizar a comunidade sobre a violência contra a mulher.

6.4 Recursos:

Materiais impressos, internet, celular.

6.5 Percurso metodológico

Durante as aulas o professor conjuntamente com os alunos organizará o evento de intervenção social.

Anexo F: Roteiro das apresentações da Mateada de Integração

A professora pede a atenção do público para a encenação dos alunos.

1 Encenação 1:

“Proseando”

Descrição: Entram três alunos representando uma conversa entre dois compadres em uma manhã de sábado.

Honório: Olá, amigo, como você está? Te aprocheiga e vamos tomar um mate.

Gaudêncio: Compadre são 11 da manhã, tenho que ir “pras casa” minha velha me espera.

Honório: Compadre parece que quem canta de galo lá é tua mulher.

Gaudêncio: Pare de falar besteiras, lá em casa ninguém manda em ninguém, mas o que dizem de ti lá na cidade...

Honório: Dizem o quê? Eu sou homem macho, quem manda sou eu...

Gaudêncio: Macho é coisa do passado compadre, temos os mesmos direitos, deixa de bobagens que eu tenho o que fazer.

Honório: Pare compadre, tome um mate e deixe essa gente fofoqueira. Em minha casa quem sabe sou eu, minha mulher não tem querer, ela sabe que mulher deve obedecer o marido.

Gaudêncio: Olha compadre, não quero problemas com a Comadre Vera, então é melhor eu seguir meu caminho.

Honório: E quem lhe disse que Vera pode me dizer o que fazer? Se tua esposa te traz com uma corda curta compadre, tenho pena de ti

Gaudêncio: Como lhe disse, essa coisa de macho já era.

Honório: Me dá essa cuia, vai passar a manhã falando besteira?

Gaudêncio: Se o compadre fica chateado, já vou partindo.

Vera (gritando): Honório! Você pode me dizer o que diabos você está fazendo essa hora?

Honório: Amor o que você está fazendo aqui?

Vera (ainda falando alto e muito irritada): É isso que eu pergunto, o que você está fazendo aqui? Eu não disse que tu tinhas que limpar o pátio, que lindo! E o Senhor está perdendo tempo.

Honório: Bom amor, mas sábado eu limpo...

Vera (indignada): O quê?! O que você disse Honório? E você compadre Gaudêncio

Gaudêncio: Não me culpe, ele veio aqui sozinho.

Vera: Eu perguntei, o que você disse Honório?

Honório: Nada, meu amor.

Vera (começa a bater em Honório): Fique lá e vá para a casa, seu traste, você verá quando chegarmos, mexa-se!

Descrição da cena: Honório se levanta tentando se cobrir com os golpes de Vera e vai embora.

Gaudêncio (gritando para Honório ouvir e rindo ao mesmo tempo): Isso mesmo, amigo, continue sendo um homem macho.

2 Narração que antecede a cena 2

Descrição da cena: Ao acabar a cena entram três alunas e uma lê o seguinte texto

Imaginamos que vocês acharam engraçada essa situação apresentada, e com isso queremos chamar a atenção para um assunto sério, a violência contra a mulher, justificada por essa “fama” do gaúcho macho. Que no dia a dia é bem diferente da apresentada.

Contribuímos com a violência quando a gente não faz nada em algumas situações ou quando reproduzimos certas piadas ou comentários quando estamos em grupos.

Você já ouviu ou disse para uma menina que:

- Ela tem que saber realizar tarefas domésticas, tem que ser prendada. Senão não vai conseguir casar-se nunca.

As atividades domésticas dizem respeito ao cuidado do espaço em que se vive devemos todos sermos independentes.

Você já ouviu ou disse para um menino:

- Não Chora! Isso é coisa de mulherzinha

Isso não só está desmerecendo as mulheres, como perpetuando a ideia de que comportamentos masculinos, que expressem força e agressividade, são sempre superiores.

Vejam agora se vocês reconhecem essa situação?

3 Encenação 2:

“Indo para a escola”

Narradora: No caminho para a escola Maia e sua colega ouvem um assobio e ao chegar em casa contam a mãe de Maia.

Maia: Mãe a gente “tava” passando ali na esquina e um homem mexeu comigo.

Mãe: Eu já vi esse homem parado lá, é melhor vocês tomarem cuidado.

Vó: Mas também! Olha a roupa que essa menina usa, parece uma “sirigaita”, depois não quer que os homens “se passem” com ela.

Maia: Mas...

Pai: Não tem de mais. Maia, tu não retrucas com tua avó, ela tem razão, não quero mais te ver com essas roupas curtas. A tua vó vivia falando sobre essas roupas, tu ficas chamando a atenção, é claro vão mexer contigo!

Maia: Mas pai, eu nem olhei pra ele.

Pai: Não interessa, não quero te ver com roupa curta. Isso não é roupa de menina que se dê o respeito.

No outro dia... A cena se repete

No caminho para escola Maia ouve um assovio e um grito que morena! E ao voltar para casa conversa com sua mãe.

Maia: Mãe, hoje eu estava indo para a escola, eu quando eu passava lá na esquina, aquele homem assoviou pra mim de novo, eu estava de uniforme.

Mãe: Viu Augusto (pai)! De novo esse homem mexendo com as meninas e tu e tua mãe culpando a maneira delas se vestirem! Até quando isso vai acontecer?

4. Narração que antecede a cena 3

Descrição da cena: Entram as três alunas e uma lê o seguinte texto:

Independentemente de qualquer situação, todos devemos ser respeitados. Não é a roupa que define como a pessoa é. A sociedade precisa aprender urgentemente a parar de julgar as pessoas simplesmente pela aparência. Somos todos diferentes! Isso não quer dizer que um mereça menos respeito do que a outro. Roupa não define caráter! E ninguém é propriedade de ninguém.

5. Encenação 3

Descrição da cena: A aluna lê o relato representando a personagem Ana.

Relato

Meu nome é Ana eu conheci Pedro através de um grupo de whatsapp. Como estudávamos em escolas diferentes, nos víamos nos fins de semana, mas mantínhamos contato por celular.

Mas um dia Pedro começou a me enviar mensagens cada vez menos amorosas e mais controladoras: "Onde você está? O que você está fazendo? Com quem você está? A que horas nos encontramos?" Meus amigos tentaram me alertar, mas não dei atenção. Disse que ele gostava muito de mim. No dia do meu aniversário saímos para fazer um lanche. Naquele dia, vesti um vestido curto que minha mãe tinha me dado, mas Pedro me pediu para trocar de roupa, achava que era porque ele me amava muito e não queria que nenhum garoto me olhasse. Aceitei.

E a partir daí fazia tudo que ele pedia, mudei minha maneira de vestir, me afastei dos amigos, não ouvia minha família, e me culpava pelo ciúmes de Pedro, um dia estávamos na Praça e chegou uma mensagem no meu celular, era de um colega para perguntar sobre algo da aula. Pedro ficou muito chateado, pegou meu celular e jogou longe quebrando-o. Fiquei com medo e fui embora.

Pedro comprou um telefone novo e no dia seguinte foi me procurar para me convencer a ficar com ele. Estava magoada, mas ele disse que ia mudar, que tinha outros problemas em casa e estava muito chateado. Resolvi dar outra chance.

Depois de uma semana de tranquilidade, avisei que iria comemorar o aniversário de Rita com minhas amigas na sorveteria, Pedro não gostava de minhas amigas, falava mal de todas e insistiu para eu não ir. Tentei convencê-lo; ele ficou com muita raiva e começou a me xingar, não aguentei mais e fui embora.

Fui ao aniversário da Rita e quando estava voltando para casa, vi Pedro na esquina ele me pediu perdão, tentei conversar, dizer que não estava dando certo, mas ele ficou tão furioso que começou a apertar meu braço e gritar, estava com tanto medo que comecei a chorar, meus vizinhos se esconderam, ninguém me ajudou, não apanhei porque minha mãe chegou bem na hora.

Não mais vi o Pedro, mas ainda tenho medo, espero que ninguém passe pelo o que passei.

6. Encerramento

Descrição da cena: As alunas encerram com a fala de conscientização sobre a violência contra a mulher.

Esse relato é de ficção, mas poderia acontecer com qualquer um, não se omita, não seja o Pedro, a Ana ou os vizinhos! No relacionamento abusivo, existe uma pessoa que é controladora e outra controlada. A violência não é só física, pode ser psicológica ou moral.

E está por toda a parte, de janeiro a agosto de 2019 foram registrados 154 casos de ameaça e 101 casos de lesão corporal contra mulheres em São Gabriel, fora aqueles que acontecem e não são registrados, sem falar dos casos de feminicídio.

Anexo G: Textos que simulam notícias sobre “A cartomante”

Homem mata mulher e amigo após descobrir traição

A morte de Rita aconteceu após Vilela (o marido) descobrir a traição dela com o melhor amigo dele Camilo. Ao descobrir a traição Vilela arquitetou seu plano de vingança, convidou Vilela para ir até sua casa, chegando lá o amante se desesperou a ver sua amada morta e ensanguentada sobre o sofá, e sem hesitar o marido traído pegou Camilo pela gola e com dois tiros deixou-o morto estirado no chão.

Traição acaba em tragédia

Por volta dessa quinta-feira, um homem identificado como Vilela, assassinou sua companheira Rita após descobrir a traição dela com seu amigo Camilo. O assassino perdeu a cabeça e matou os dois a tiros, testemunhas afirmaram que ao chegar no local tentaram ajudar, mas era tarde ambas as vítimas estavam mortas.

Marido mata mulher e amante com tiros de revólver

No fim da tarde de ontem, marido mata sua mulher e seu amigo ao descobrir a traição entre eles. Ele primeiro, mata a mulher com um tiro e deixa ela sangrando na sala, enquanto espera o amigo que ao chegar e se deparar com a cena é morto e jogado no chão. O autor do crime não fugiu.

Assassino confesso

Na data de ontem, vinte e oito de novembro, às 16h, o Sr. Vilela foi até a delegacia confessar o crime que cometeu, o homem de 29 anos disse que após saber sobre a traição matou sua esposa e o amante. Rita tinha 30 anos e seu amante 27 anos. Sr. Vilela responderá em liberdade.

Até aonde as mortes vão?

Mulher e homem são assassinados

No fim da tarde de ontem, Rita de 30 anos e Camilo de 27 foram assassinados por Vilela, após ele descobrir o caso de seu amigo Camilo com sua esposa Rita, o marido tentou fazer justiça com as próprias mãos. Convidou a vítima para ir até sua casa, chegando lá ao se deparar com a amante morta, ensanguentada, foi surpreendido por Vilela que disparou dois tiros de revólver.

Vilela foi preso, mas está respondendo o caso em liberdade.

Traição leva a três mortes

Uma mulher de 30 anos foi morta a tiros pelo marido, após ser flagrada na cama com seu amante, eles mantinham um relacionamento a muito tempo, estavam apaixonados. O marido era um homem trabalhador e estranhou o afastamento de seu amigo e os passeios de sua mulher, foi daí que teve a ideia para o flagrante, descobriu o acontecido enviou cartas, mas o relacionamento não acabou, estava disposto a fingir que não sabia de nada. Não conseguiu se conter e acabou com a vida dos amantes a tiro. Ele foi preso e na delegacia ao explicar o acontecido sofreu um enfarte e morreu.

Mulher casada trai marido com o amigo de infância dele

Vilela era amigo de Camilo desde a infância, se reencontram depois de adultos e retomaram a amizade, era o que pensava Vilela, mas não demorou para Camilo se encantar por Rita, a esposa, que se interessou pelo homem mais jovem e começaram um caso amoroso. Vilela descobriu a traição e a única solução para acabar com aquilo era matar os dois. Foi o que fez, matou Rita, depois Camilo e por fim deu um tiro em sua própria cabeça.

Anexo H: Fotos da aplicação da Unidade Didática Discursiva

Imagem 1: Processo 1



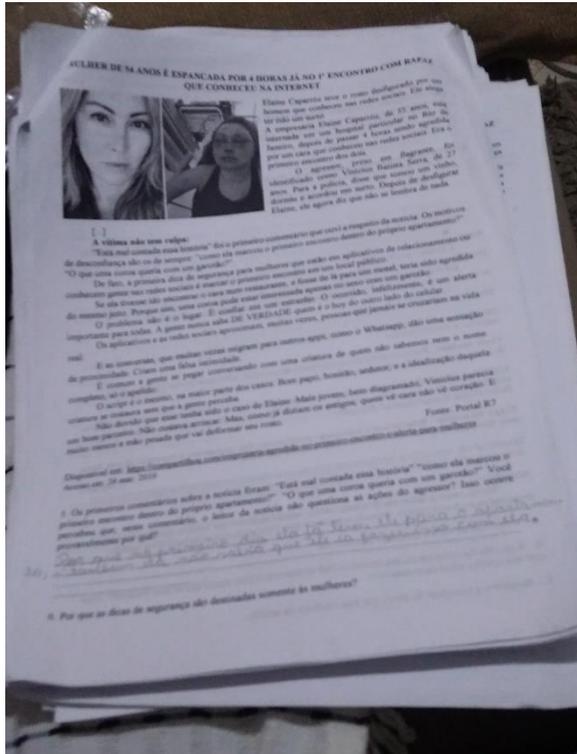
Fonte: A autora (2019)

Imagem 2: Processo 2



Fonte: A autora (2019)

Imagem 3: Processo 3



Fonte: A autora (2019)

Imagem 4: Processo 4 e 5



Fonte: A autora (2019)

Imagem 5: Logo da Unidade Didática Discursiva



Fonte: A autora (2019)

Anexo I: Fotos do evento escolar “Mateada de Integração”

Imagem 6: Chamada para a mateada



Fonte: A autora

Imagem 7: Salão solidário



Fonte: A autora

Imagem 8: Oficina de fuxico



Fonte: A autora

Imagem 9: Atendimento da equipe de saúde Nosso Sonho



Fonte: A autora

Imagem 10: Encenação 1



Fonte: A autora

Imagem 11: Encenação 2



Fonte: A autora

Imagem 12: Conscientização sobre violência contra mulher



Fonte: A autora

Imagem 13: Encenação 3



Fonte: A autora

Imagem 14: Apresentação e público



Fonte: A autora

Imagem 15: Turma de 9º ano e professoras



Fonte: A autora

Anexo J: Produto Pedagógico