

“Respeita as Mina”: Por uma Pedagogia Crítica Feminista no Ensino de Língua Portuguesa¹.

Renata Targino de Figueiredo²

Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), São Gonçalo, RJ, Brasil

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil

Resumo: Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa qualitativa que combinou aspectos bibliográficos, proposicionais e interventivos. O objetivo da investigação foi construir estratégias pedagógicas de ensino de língua portuguesa referenciadas nas epistemes feministas, a fim de colaborar no combate às desigualdades e violências de gênero. Neste texto, focalizamos a fundamentação teórica e a proposta elaborada ao longo da investigação. Descrevemos atividades diagnósticas, bem como propostas de leitura e produção de textos em diferentes modos de construção de sentidos, que buscam estimular diálogos sobre desigualdades e sobre os riscos da essencialização dos papéis de gênero. Nosso enquadramento teórico interconecta epistemes feministas (SAFFIOTI, 2015; RAGO, 2018; GONZALES, 2019) e pedagogias críticas que buscam a conscientização e o engajamento discente na luta por justiça social (FREIRE, 2013; 2015; 2018; HOOKS, 2018a; 2018b; DE COCK; PEREIRA, 2019). Consideramos que as pedagogias críticas de abordagem freireana, associadas às epistemes feministas, em perspectiva multicultural, podem contribuir para a transformação das perspectivas heteropatriarcais, ainda hegemônicas em nossa sociedade.

Palavras-chave: Desigualdades de Gênero; Pedagogia Feminista; Episteme Feminista.

Title: “Respect the chick”: towards a Critical Feminist Pedagogy in Portuguese Language Teaching

Abstract: In this paper, we present part of a qualitative research that combined bibliographic, propositional and interventional aspects. The purpose of the research was to build Portuguese Language teaching strategies grounded on feminist epistemes, in order to collaborate in the fight against gender inequalities and violence. In this text, we focus on the theoretical foundation and the proposal developed during the investigation. We

¹ Para a investigação realizada, obtivemos autorização institucional e permissão dos responsáveis pelos estudantes, estando os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos em posse das pesquisadoras. Destacamos que o recorte da pesquisa tematizado no presente artigo não inclui a análise da implementação da proposta nem de seus resultados, portanto não apresenta dados gerados com a participação dos estudantes.

² Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/ FFP/UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3351-0827>. E-mail: renatargino@gmail.com.

³ Professora adjunta do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Doutora em Letras. Bolsista do |programa Prociência/UERJ. Atualmente desenvolve investigação de pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob supervisão do Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>. E-mail: lisboamarcia@hotmail.com.

describe diagnostic activities, as well as proposals for reading and producing texts in different ways of meaning making, that aim to stimulate dialogues on inequalities and on the risks of essentialization of gender roles. Our theoretical framework interconnects feminist epistemes (RAGO, 2018; SAFFIOTI, 2015; GONZALES, 2019) and critical pedagogies which seek awareness and student engagement in the struggle for social justice (FREIRE, 2013; 2015; 2018; HOOKS, 2018a; 2018b; DE COCK; PEREIRA. 2019). We consider that critical pedagogies with a freirean approach, associated with feminist epistemes, in a multicultural perspective, can contribute to the transformation of heteropatriarchal perspectives that are still hegemonic in our society.

Keywords: Gender Inequalities; Gender Violence; Feminist Pedagogy; Feminist Episteme.

Introdução

“Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso nossas regras
Nosso direito de ser”
Kell Smith, 2017.

Este artigo se inscreve no campo da Linguística Aplicada (In)disciplinar, tal como proposta por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) e, nesse sentido, busca articular pesquisa e política, configurando-se como “[...] possibilidade de reinvenção social ou de anunciar futuros alternativos para as nossas vidas” (MOITA LOPES, 2009, p. 34).

Assumindo os limites da proposta apresentada, tendo em vista as contingências contextuais em que se desenvolveu, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da igualdade de gênero na escola” (FIGUEIREDO, 2020). A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foi a escuta de depoimentos, opiniões e manifestações de estudantes da educação básica de uma rede pública de ensino em relação à temática de gênero, diversidade e violência. Valorizar essas vozes, em uma perspectiva dialógica e democrática, tornou-se, então, o foco principal de uma proposta pedagógica crítica e feminista de ensino de língua portuguesa.

A elaboração didática discutida neste trabalho foi contextualizada e implementada em uma turma de nono ano de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Optamos, no presente artigo, por enfocar os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida, que tomou como pressuposto a concepção defendida por bell hooks, segundo a qual:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2018a, p. 174).

A visão dialógica de bell hooks tem como premissa a promoção de justiça e igualdade dentro da temática do gênero e da sexualidade. Buscamos articulá-la aos feminismos, entendendo que representam "um conjunto de movimentos políticos, sociais, filosofias que almejam a construção de direitos iguais por meio do fortalecimento das mulheres e da libertação dessas da opressão masculina" (MELO; THOMÉ, 2018, p. 19).

Assim, empregamos o termo no plural, indicando a diversidade feminista, relacionada, em teoria e prática, às necessidades das mulheres e às suas diferenças de raça/etnia/classe/sexualidade/idade/território. Reconhecemos, inclusive, que os movimentos feministas na pós-modernidade superaram a noção da categoria "mulher" para além de um padrão fundamentado em características biológicas e culturais. O advento dos feminismos interseccionais, inaugurados pela intelectual estadunidense Kimberlé Crenshaw, instrumentaliza essa interrelação na dimensão teórico-metodológica das inseparáveis estruturas de opressão do racismo, do capitalismo e da cisheteronormatividade que atingem todas as mulheres (AKOTIRENE, 2021).

Segundo Tiburi (2018, p. 43), todo feminismo é "particular e geral ao mesmo tempo", está ligado ao outro em uma relação dialética. O conjunto reflexivo, crítico e teórico que constitui a epistemologia feminista se expressa em diferentes disciplinas como a antropologia, a sociologia, a história, entre outras, assumindo um papel fundamental no processo de transformação social para o qual desejamos contribuir com esta pesquisa.

Na busca de ferramentas teóricas para desnaturalizar as diferenças, mediar conflitos entre meninas e meninos e estimular a sua conscientização, reconhecendo o seu *papel* de protagonismo na luta por equidade, elegemos *gênero* como a principal categoria de análise, entretanto, consideramos relevante abordar em alguns instrumentos a diversidade étnico-racial e de classe, que marcam os sujeitos e o contexto da educação básica em escolas públicas.

A categoria *gênero*, conhecida a partir dos anos de 1970, representa um marco nos estudos da mulher – antiga denominação dessa área na academia – pois, ao romper com a ideia de isolar a diferença sexual macho/fêmea, passa a considerar aspectos relacionais e culturais da construção social, desconsiderando o determinismo biológico. Na década de 1980, Judith Butler (2018) desenvolve um argumento, baseado na teoria fenomenológica, para demonstrar como "os atos pelos quais o gênero é constituído têm semelhanças com atos performativos que se dão no contexto teatral".

Entendido na perspectiva performativa proposta por Judith Butler, a ideia essencializada de gênero associada à noção de identidade, passa a ser pensada como processo contínuo e corporificado de negociação de sentidos em que diferentes elementos são acionados. Para Butler, "a essência ou a identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos" (2017, p. 235).

Para ela, as performances de gênero se processam sempre contextualmente e estão relacionadas às formas como o poder pervade os corpos e os discursos. Nesse sentido,

afirma que: "a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2017, p. 69).

Por essa perspectiva, podemos pensar não só o feminino, mas também o masculino, em sua dimensão performativa, como repetição de padrões heteronormativos de um lado e, de outro, como resistência, subversão e ruptura com a dicotomia socialmente imposta. No entanto, a produção reflexiva sobre a masculinidade é recente. Conforme afirmam as professoras Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 183), nesse movimento, "os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social, mais do que os indivíduos e seus papéis sociais, foi favorecida".

Sob esse prisma, pensando em uma abordagem feminista que não excluísse os meninos, buscamos contemplá-los amplamente nas estratégias traçadas ao longo das atividades diagnósticas elaboradas. Tais atividades tencionam desencadear a reflexão sobre as seguintes questões: até que ponto eles também são vítimas desse sistema que relega ao masculino atitudes e falas agressivas e violentas? Até que ponto a escola alimenta esse ciclo de opressão? Para refletir sobre essas questões, planejamos as atividades diagnósticas a partir do estudo sobre mecanismos sociais que fundamentam a educação e a formação dos sujeitos de sexo masculino.

Tomamos como premissa a observação da filósofa Márcia Tiburi (2018), ao descrever o seu próprio pai, segundo a qual os homens também são vítimas do patriarcado. Tiburi reflete que:

É fato que ele aprendeu a confundir masculinidade com violência, como muita gente faz até hoje. Foi criado em um mundo de segregação, em que os sexos e os gêneros não ajudam uns aos outros com seus saberes. Embora não se possa tirar a responsabilidade de ninguém, a noção de respeito não poderia surgir no contexto em que ele vivia (TIBURI, 2018, p. 38).

Assim, consideramos fundamental termos um olhar sensível sobre a educação que é oferecida aos meninos, tendo em vista que o ambiente em que são criados, formados, orientados está inserido em uma sociedade patriarcal e machista. Mesmo sem se conscientizarem desse sistema de dominação, controle, opressão e poder, eles o reproduzem sem ao menos refletirem a respeito. Nesse sentido, como afirma Saffioti, "poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexism prejudica homens, mulheres e suas relações" (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Para apresentarmos um recorte da pesquisa desenvolvida, organizamos este artigo em três seções. Na primeira, refletimos sobre os feminismos, com foco na produção teórica brasileira; na segunda, discutimos o papel da episteme feminista na educação e as bases de uma pedagogia crítica feminista. Na terceira parte, delineamos as atividades diagnósticas

projetadas e a proposta pedagógica desenvolvida, articulando-as ao quadro teórico da pesquisa.

Sobre a produção teórica feminista no Brasil

A história do feminismo como movimento social no mundo reflete a distribuição de poder e acesso desigual que perpassa as relações sociais no sistema capitalista, privilegiando a voz da mulher branca, abastada, letrada, do hemisfério norte. O texto fundador do feminismo do século XX foi *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949), no entanto há várias abordagens e teorias que diferenciam o feminismo de outras correntes de pensamento político e social (MELO; THOMÉ, 2018, p. 19-20). As teorias feministas emergem das tensões políticas pela cidadania das mulheres europeias e norte-americanas – em especial francesas e estadunidenses – desde o século XIX e durante um bom tempo ignoraram a luta das mulheres não brancas por liberdade e direitos.

Ao longo da sua história, os feminismos variaram de forma, conforme as necessidades dos contextos em que suas lideranças os construíram. Há o feminismo Liberal, o Radical, o Marxista, o Cultural, o Negro, o Decolonial, o Transfeminismo e o Feminismo Interseccional – este último inaugurado nos escritos de Kimberlé Williams Crenshaw, professora de direito e especialista nas questões de raça e gênero, consideradas de forma interrelacional, nos quais esta pesquisa se concentra, considerando seu contexto social.

O feminismo liberal surge a partir dos princípios do Iluminismo, mediante as disputas do campo científico e artístico entre homens e mulheres que receberam educação formal, ainda no século XVIII. Postula que homens e mulheres merecem direitos iguais e concentra-se mais nas ações individuais. O feminismo radical é o rompimento com essa ideia liberal e cria uma teoria política e social que investiga as origens da opressão patriarcal e questiona privilégios masculinos.

As feministas marxistas, no século XIX, pensam as questões que envolvem a mulher trabalhadora e sua suposta emancipação, o trabalho não remunerado e a função de reprodução da vida que recai sobre elas. As feministas culturais lutaram pela liberação da sexualidade no final do século XX; celebram as diferenças das mulheres de tal forma que recaem sobre essencialismos e deslocam o foco das questões econômicas para as culturais.

O feminismo negro remete à luta das mulheres oprimidas desde a escravidão e questiona a categoria mulher. O ativismo de Angela Davis, nos EUA, e da brasileira Lélia Gonzales denunciaram o preconceito racial que se associava às questões de gênero, violentando e subjugando as mulheres negras em um contexto diferente do que ocorria com as mulheres brancas (MELO; THOMÉ, 2018).

Com a incorporação desses estudos, o feminismo passa a perceber as experiências femininas no campo das desigualdades, não excluindo categorias que marcam os sujeitos na sociedade. Além de raça/gênero, classe, religião, sexualidade etc., expressam a diversidade histórica e cultural do humano. Segundo Laura Terragni, “a crítica feminista contra a

sociologia é que esta operou através de categorias de pensamento masculinas, usadas de modo acrítico, excluindo da própria perspectiva de análise a experiência social das mulheres [...]" (2005, p. 144).

Entretanto, convém reafirmar que a episteme feminista europeia não abarcava a experiência das mulheres do sul, das colônias, dos territórios indígenas, da mulher trabalhadora sem acesso à educação formal e à cultura hegemônica.

Por sua vez, a teórica indiana Gayatri Spivak traz a reflexão a respeito do epistemocídio dos povos subalternizados e propõe que se recupere a produção científica ora silenciada ou invisibilizada das mulheres: "O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da mulher parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras" (SPIVAK, 2014, p. 110).

Em artigo publicado originalmente em 1985 - *Pode o subalterno falar?* - a autora indiana interroga o fazer científico e o pensamento ocidental que ignoram a construção e a reconstrução de saberes mobilizados por sujeitos subalternizados pelos processos violentos de colonização e escravização. Parte do seu texto está dedicada a problematizar a condição das mulheres desses territórios, fazendo o recorte de gênero, racial e de classe. De fato, se havia – e ainda há – alguém completamente silenciado e invisibilizado era a subalterna, no feminino. Esse ponto de vista de Spivak estava de acordo com o pensamento pós-estruturalista que se desenvolvia no final do século XX – de rejeição ao sujeito universal –, o que nos possibilita associá-lo às teorias feministas que introduzem a noção de interseccionalidade.

Em nosso país o feminismo se voltou, no primeiro momento, para uma elite abastada, branca e androcêntrica. No Brasil, os "estudos da mulher" – antes da consolidação do termo *gênero* – não representam um movimento que veio das vozes das ruas, como aconteceu na década de 1960, nos Estados Unidos, quando a luta das mulheres seguiu paralela à luta por direitos civis da população negra. Segundo Heilborn e Sorjn,

As acadêmicas, por sua maior exposição a ideias que circulam internacionalmente, estavam numa posição privilegiada para receber, elaborar e disseminar as novas questões que o feminismo colocara já no final da década de sessenta nos países capitalistas avançados. Assim, quando o movimento de mulheres no Brasil adquire visibilidade, a partir de 1975, muitas das suas ativistas ou simpatizantes já estavam inseridas e trabalhavam nas universidades (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 184-185).

Esse cenário muda um pouco na década de 1980, período de redemocratização do país, quando a pauta da igualdade surge por meio da Constituição Federal, garantindo o debate sobre o racismo e o sexismo, por exemplo. Vale ressaltar que outros níveis de desigualdades existentes afastavam as famílias pobres das escolas e universidades, concentrando as famílias afrodescendentes e indígenas em bolsões de pobreza e exclusão.

Então, quando se fala em acadêmicas da década de 1970, se fala em mulheres brancas provenientes das classes A e B. Aqui, conforme afirmam Heilborn e Sorj (1999, p. 185), “as acadêmicas, ao invés de construírem espaços alternativos, procuraram se integrar à dinâmica da comunidade científica nacional mediante a obtenção do reconhecimento do valor científico de suas preocupações intelectuais”.

Ainda que tenhamos hoje a contribuição valorosa de mulheres brasileiras intelectuais como Lélia Gonzalez, Helelith Saffioti e Sueli Carneiro, a professora Margareth Rago (2019) afirma que a questão da episteme feminista é pouco debatida no país e surge como traduções de obras publicadas no hemisfério norte, seja da Europa ou dos Estados Unidos. Na sua percepção, é como se a resolução dos nossos problemas mais graves no campo social – como é o grande número de casos de violência contra a mulher e de feminicídios – se sobrepusesse ao pensar científico-filosófico, visto que são de fato mais urgentes. Assim, como não poderia deixar de ser, a violência contra a mulher se sobrepõe à produção de um saber que a colocaria em discussão.

A autora defende uma forma de produção acadêmica que problematize as relações de gênero, não apenas produza análises e resoluções pertinentes a partir do privilégio do sujeito, mas que faça parte de um projeto potencialmente emancipador, pois fazer ciência incorporando a categoria gênero interfere no discurso. Nesse contexto,

O feminismo tem produzido não apenas uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nessa esfera. Além disso, se considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO, 2019, p. 373).

A historiadora apresenta uma série de ganhos computados com o advento das teorias feministas e dos estudos de gênero – uma forma de limitar o saber e a experiência das mulheres aos papéis de gênero e não às construções sociais –, tais quais o questionamento do padrão de maternidade e das mitologias científicas a respeito dos corpos e da sexualidade feminina; novos sujeitos femininos incluídos no discurso histórico; ampliação do conceito de cidadania e do direito à história e à memória. “Para tanto, novos conceitos e categorias tiveram de ser introduzidos a partir das perguntas levantadas pelo feminismo e dos deslocamentos teóricos e práticos provocados por ele” (RAGO, 2019, p. 383).

Um outro ganho importantíssimo destacado pela autora, que vem com a contribuição teórica e temática de uma epistemologia feminista, é a ampliação do espectro dos estudos de gênero como os recentes estudos sobre as masculinidades. Observa-se que:

Após a “revolução feminista” e a conquista da visibilidade feminina, após a constituição da área de pesquisa e estudos feministas, consagrada academicamente em todo o mundo, os homens são chamados a entrar, desta vez, em um novo solo epistêmico. É assim que emergem os estudos históricos, antropológicos, sociológicos – interdisciplinares – sobre a masculinidade, com enorme aceitação. Cada vez mais, portanto, crescem os estudos sobre as relações de gênero, sobre as mulheres, em particular, ao mesmo tempo que se constitui uma nova área de estudo sobre os homens, não mais percebidos como sujeitos universais (RAGO, 2019, p. 384).

A problemática do gênero também pode ser lida nesta pesquisa em termos de dominação masculina (BOURDIEU, 2017), visto que no contexto observado existe uma determinada estrutura hierárquica na relação entre meninas e meninos ordenada por princípios de diferenciação assimétrica. Conforme Heilborn e Sorj apontam,

Trata-se de um princípio geral que integra e organiza a economia das trocas simbólicas, instituindo uma dessimetria fundamental entre os sexos na qual os homens são equacionados à posição de sujeitos e as mulheres na de objetos/instrumentos (HILBORN e SORJ, 1999, p. 198).

Como já afirmamos, as novas possibilidades de existência e subjetividade a partir dos feminismos incluem os homens. Nesse sentido, e com um sentimento vivo de combate ao ciclo de discriminações que nos trouxe até aqui, apresentamos a seguir bases para uma prática pedagógica que é crítica, por ser reflexiva sobre o contexto social onde interagimos, e feminista, por buscar a redução das desigualdades de gênero – enfrentando o desafio de repensar conceitos e ações, desconstruir, reconstruir e questionar esse modelo de sociedade pela via da educação e do ensino de língua portuguesa.

Por uma pedagogia crítica feminista

Se a educação é o lugar privilegiado de reprodução do sistema de padrões que prioriza o masculino e o feminino, pode, por outro lado, tornar-se uma das principais alavancas de ação contra a misoginia, homofobia e sexismo banalizado em nossa sociedade, e ajudar a prevenir violência contra mulheres, meninas e pessoas LGBT. Laurence de Cock e Irène Pereira (2019, p. 32. Tradução livre)

Laurence de Cock e Irène Pereira na obra *Les Pédagogies Critiques* (2019), dedicam um capítulo à Pedagogia Feminista e postulam suas bases metodológicas a partir das experiências de docentes da educação infantil. A citação em epígrafe introduz a seção do livro à qual nos referimos e explicita o objetivo central de um modelo de ensino/aprendizagem que se declare feminista: o franco combate às desigualdades e a prevenção às violências de gênero.

Na sequência, algumas professoras ouvidas relatam suas experiências nessa busca por mudança nas relações entre elas e a turma, no comportamento de suas/seus estudantes na escola, nas brincadeiras, nas atividades compartilhadas e na linguagem. Meninas e meninos eram levados a refletir, desde muito cedo, em uma perspectiva inclusiva, a respeito das diferenças que as/os definem, dos preconceitos multiplicados pela sociedade e, principalmente, da desconstrução de estereótipos.

Fomos criadas e criados em uma sociedade patriarcal, que reforça desigualdades entre homens e mulheres, oferecendo largas vantagens para o sexo masculino e muitas restrições ao feminino. Isso está impregnado em pessoas de todas as classes, gêneros, raças e religiões. Como nos alerta Chimamanda Adichie: “Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade” (ADICHIE, 2017, p. 11).

Por esse motivo, em um primeiro momento, o papel da episteme feminista na educação é a desconstrução dos estereótipos de gênero, a distinção do conceito de gênero da ideia de sexualidade e papel social. Consideramos que a abordagem das pedagogias críticas de matriz freireana, associada às epistemes feministas, em perspectiva multicultural, pode contemplar nosso propósito.

Comparando o cenário educacional em que se inserem as experiências relatadas por Cock e Pereira (2019) com a realidade brasileira, percebemos que o nosso desafio é ainda maior, por causa do estigma que a palavra feminista vem carregando nos últimos anos, em que o conservadorismo avança na política nacional, ampliando seus espaços de poder. No entanto, lembramos que, mesmo com toda a história do feminismo construída na França, na teoria e na prática, as crianças ainda precisam ser ensinadas na escola sobre o fato de que a parceria entre pessoas de gêneros diferentes é mais produtiva que a reprodução de sexismo e machismo.

Historicamente, a conquista dos direitos das mulheres está atrelada às lutas travadas pelos movimentos feministas. Seja nos Estados Unidos, na França, ou nos países da América Latina – com o engajamento de mulheres negras e indígenas – os feminismos são um mecanismo de luta por igualdade de direitos, democracia e liberdade. Isso significa que, sem eles, não teríamos uma participação tão decisiva das mulheres no mundo atual.

Por isso, uma pedagogia crítica feminista é, necessariamente, uma abordagem política. A esse respeito, Hildete Melo e Débora Thomé observam que:

As conquistas sociais e os direitos de que hoje usufruímos originam-se da luta de muitas gerações de mulheres brasileiras. Juntas em organizações, ou mesmo individualmente, elas batalharam em prol dos direitos das mulheres, tais como frequentar a escola, trabalhar, direito de votar e ser votada (MELO; THOMÉ, 2018, p. 53-54).

Porém, conforme argumenta bell hooks, muitas vezes as contribuições feministas que assumem uma perspectiva transformativa, inserindo-se nas lutas por justiça social, são

apropriadas e distorcidas por discursos hegemônicos, que constroem representações negativas (HOOKS, 2018b).

Faz parte dos objetivos de uma pedagogia crítica feminista a transformação social e a luta contra a reprodução das desigualdades, por isso foi necessário contextualizar os conflitos observados na literatura e nas outras linguagens que utilizamos nas atividades, a fim de desfazer interpretações equivocadas e pré-julgamentos a respeito do movimento feminista e sua história. Trazer o que acontece na realidade e confrontar com os cenários construídos na ficção é um exercício de leitura constante do mundo e da palavra-mundo (FREIRE, 1989).

Hoje, ao passo que temos no Brasil o aumento do número de mulheres declaradamente feministas, vemos crescer grupos dedicados a hostilizar e diminuir o histórico de lutas e conquistas dos Feminismos. Neste contexto atual de apoio e fomento a políticas públicas conservadoras – como, por exemplo, o uso do azul para meninos e do rosa para meninas; o uso de calcinha para evitar abuso sexual, dentre outros absurdos –, ser feminista é um risco, representa o perigo de sofrer perseguição dentro e fora da escola.

Para bell hooks, faltou pensarmos em uma educação feminista que, talvez, em tempos de governos progressistas, no Brasil, fosse importante para conscientizar a população. Em um momento de autocritica, ela diz: “permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo e a maioria do que aprendem é negativa (HOOKS, 2018b, p. 46).

Um dado que ilustra bem o comentário de hooks: em 2019, registrou-se 4.936 casos de feminicídio e foram raras as vezes em que os meios de comunicação de massa reforçaram a importância da luta pela vida das mulheres protagonizada pelas feministas. No atual momento, a luta não é para votar, trabalhar, sair de casa, se divorciar. O que é central na luta do movimento feminista brasileiro hoje é a vida das mulheres. Logo, na escola, surgem estas questões: Como educar as meninas para não morrer? Como educar os meninos para não matar?

Ao pensar em uma pedagogia feminista, na perspectiva da educação popular, para um grupo de mulheres assentadas, pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as professoras Márcia Alves da Silva e Eliane Godinho não consideraram somente as referências teórico-metodológicas da educação popular e da filosofia feminista, mas também observaram e analisaram a conduta e a postura de educadoras e/ou facilitadoras no processo. Destacam que:

Neste projeto educativo também está a necessidade da educadora ou facilitadora perceber-se enquanto mulher, construída em uma ideologia patriarcal, pois estamos falando de mulheres pelas e para mulheres, ressaltando a importância do processo histórico do tornar-se mulher, que rompe com o silenciamento dessas histórias em algum momento invisibilizadas (SILVA; GODINHO, 2017, p. 6).

Assumir essa abordagem, portanto, traz o risco de ter de lidar com resistências e preconceitos. Para qualquer educadora/educador, ser respeitada/o em sala de aula é um desafio constante, pois é necessário conquistar respeito e consideração na relação diária e não apenas se impor através de uma postura antipática, fechada para o diálogo, munida de uma lista de regras que a maioria dos docentes não pretende cumprir.

O diálogo não pode se perder na disputa por poder em sala de aula, quando a professora e o professor lançam mão da sua posição hierarquicamente superior na escola e do micropoder de atribuir pontuação para promover ou não as/os estudantes. Essa relação de opressão não cabe em uma pedagogia crítica feminista. Cock e Pereira (2019) defendem que a construção de um ambiente com equidade e liberdade é primordial para a pedagogia feminista que expõem na sua obra. Para essas autoras,

Pensar no feminismo é, acima de tudo, pensar no espaço e sua distribuição de gênero. Nós falamos de espaço físico, psicológico e simbólico. Um dos espaços simbólicos que concentram relações de dominação é o espaço das trocas no grupo, da linguagem. O espaço de comunicação é, na relação educacional, um dos primeiros espaços em que a consciência e a compreensão crítica das normas integradas se desenrolam (DE COCK; PEREIRA, 2019, p. 52).

Para construir um ambiente democrático respeitoso e propício ao debate, é fundamental a construção de parcerias baseadas na confiança mútua entre discentes e docentes, garantidas por uma noção de equidade e justiça – ideais que são reivindicados pelas crianças e adolescentes desde cedo. Todas e todos somos seres pensantes, temos subjetividades, temos cada qual uma experiência de vida singular.

Uma pedagogia crítica feminista precisa abrir espaços de escuta para todas essas vozes. Por isso, acreditamos que as rodas de conversas, nas quais se faz o exercício da escuta das vozes estudantis, constituem um procedimento didático que se alinha ao paradigma crítico que incorporamos. Baseadas no diálogo e inspiradas na metodologia dos círculos de cultura desenvolvidos por Paulo Freire (2015), as rodas oportunizam a discussão e a troca de saberes e vivências.

“Respeita as mina” – pedagogia crítica feminista no ensino de Língua Portuguesa

Pensar um espaço propício ao diálogo, nas aulas de língua portuguesa, envolve a construção de um ambiente em que todas e todos possam se posicionar sem sofrer preconceitos. Frequentemente trabalhamos com textos que revelam posições políticas de variadas ideologias, por isso é importante atentar para que as interpretações possam fluir com liberdade, de forma íntegra e honesta. Garantir uma comunicação livre implica mediar as falas e as tomadas de turno, para que a participação das/dos estudantes não seja interrompida ou cerceada.

É interessante também que docentes observem sua própria linguagem e a linguagem utilizada pelas turmas e demonstrem, com exemplos, que o nosso discurso pode refletir e reproduzir desigualdades e violências. Isso porque, "se entendermos que os feminismos abrem outras possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres, é necessário que levemos em conta a linguagem e o discurso, meios pelos quais se organizam a dominação cultural e a resistência" (RAGO, 2018, p. 31). Então, como seres em constante des/reconstrução, precisamos aprender a repensar e reajustar o que dizemos e como dizemos.

Segundo bell hooks (2018a, p. 63), "podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora". Por isso, a fim de minimizar conflitos e equalizar os níveis de participação e lugar de fala e, de certa forma, manter e aperfeiçoar o diálogo com os meninos, foi importante romper com a lógica de que o/a docente é a única fonte de informação, a única figura que exerce autoridade e merece respeito.

Cabe a nós, docentes, regular as rodas de conversas de modo que todas e todos sejam contemplados de forma equitativa, garantindo a expressão de cada uma/um quando manifestado o desejo de falar, criando assim um espaço de comunicação mais democrático.

Como destacamos anteriormente, nossa proposta não ignora os meninos, nem trata apenas das questões que envolvem a vitimização de mulheres, pois o patriarcado também opõe os homens, ao passo que os obriga a performar um tipo de masculinidade agressiva e tóxica.

Conforme demonstra Moita Lopes (2017), a masculinidade hegemônica é construída em narrativas sociais encharcadas pelo poder e pela contingência em diferentes contextos de interação. Observam-se, assim, na incorporação de tais narrativas, posicionamentos que as introjetam de forma consistente, naturalizando-as. Por isso, ele defende que:

Indicar, porém, como a branquitude, a heterossexualidade e a masculinidade foram construídas consistentemente como raça, sexualidade e gênero ao torná-las visíveis no discurso escolar é um modo de desnaturalizá-las e, portanto, de chamar atenção para outros tipos de posicionamentos interacionais, por meio dos quais podemos construir outras narrativas sobre nossas vidas sociais (MOITA LOPES, 2017, p. 44).

Na pesquisa, inspirando-nos nessa afirmação, buscamos criar possibilidades para que as/os estudantes pudessem criar outras narrativas sobre si mesmas/os, como propõe o autor. Esse aspecto da proposta é bastante delicado. Nossa propósito é oferecer a possibilidade de perceber que as diferenças de gênero e sexualidade são potências para a construção de um ambiente rico em diversidade, sem supremacia de uns sobre outros. Trabalhamos para que meninas e meninos se tornem bons parceiros, colaboradores, amigos, atores da transformação da escola em um espaço justo e democrático.

Sugerimos, inicialmente, a realização de atividades diagnósticas que permitam ao/à docente compreender o perfil do grupo. A seguir, apresentamos sinteticamente duas propostas de atividades diagnósticas e duas de atividades de leitura e escrita. Essas atividades podem ser realizadas antes do planejamento de um projeto de trabalho adequado ao perfil da turma. Elas abrangem o levantamento das práticas de leitura e escrita do grupo, a reflexão sobre papéis de gênero e seus impactos no cotidiano, bem como a discussão de textos que abordam relações de gênero/sexualidade.

As dinâmicas e os exercícios propostos, além de contribuírem para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos do grupo, no que concerne aos eixos do ensino de língua portuguesa (Oralidade, Leitura/escrita, Produção de textos e Análise linguística/semiótica) colocam em cena situações-problema e estimulam o trabalho cooperativo.

Quadro 1 – Proposta de atividade diagnóstica I: Práticas de leitura na vida cotidiana

Atividade Diagnóstica I	Conhecimentos de língua portuguesa	Estratégias e materiais	Objetivos
Questionário sobre leitura e escrita na vida dos estudantes	Aspectos socioculturais das práticas de leitura.	Preenchimento individual do questionário; Roda de conversas sobre os resultados dos questionários e suas relações com as respectivas identidades de gênero/sexualidade.	Levantar práticas de leitura dos estudantes fora da escola; Refletir sobre relações entre as práticas de leitura dos estudantes e suas identidades de gênero/sexualidade.

Fonte: Figueiredo (2020).

Na elaboração dessa atividade, partimos do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita são socioculturalmente situadas e são, portanto, marcadas por traços de pertença a diferentes grupos sociais. Embora não entendamos tais traços de forma determinista, consideramos importante pensar, no caso da proposta aqui formulada, em que medida as identidades de gênero/sexualidade impactam as escolhas de leitura dos estudantes e, em termos mais gerais, as práticas de leitura. Assim, as questões formuladas no quadro buscam identificar os espaços de circulação de escrita frequentados pelos/as estudantes, os sujeitos leitores em seu entorno e suas próprias práticas de leitura.

Na análise das respostas, nossa sugestão é que essas sejam organizadas tendo em consideração os gêneros dos/das respondentes, de modo a estimular a reflexão sobre possíveis relações entre essa categoria e os dados gerados nos questionários.

No quadro a seguir, expomos o questionário formulado:

Quadro 2 – Questionário sobre práticas de leitura e escrita na vida cotidiana

Idade:	
Sexo: () masculino () feminino	
1 - A ESCRITA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)	
a) Você costuma escrever fora da escola?	
() nunca () todos os dias () menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana	
b) O que você escreve fora da escola?	
c) Com que finalidades você escreve fora da escola?	
d) Quem lê o que você escreve fora da escola?	
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem?	
2 - A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)	
a) Você costuma ler fora da escola () sim () não	
b) Com que frequência você costuma ler fora da escola?	
() nunca () todos os dias () menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana	
c) O que você lê fora da escola?	
d) Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?	
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?	
f) Você leu algum livro recentemente? Qual ou quais?	

Fonte: questionário elaborado por Marcia L. C. Oliveira.

Como preparação para a roda de conversas, o docente pode fazer a tabulação dos dados do questionário. Caso opte pela realização imediata da roda, pode ler cada uma das questões e abrir a discussão no grupo, estimulando a comparação e o contraste entre as respostas.

Sublinhamos que será um desafio estabelecer relações entre as práticas de leitura dos estudantes e suas identidades de gênero/sexualidade sem reforçar estereótipos e ideias pré-definidas. Reiteramos que, nesse sentido, o diálogo horizontal será fundamental.

A segunda atividade diagnóstica enfoca um texto do gênero cordel e coloca em discussão relações amorosas na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que traz a discussão sobre língua, sociedade e poder, abordando a questão da variação linguística por um prisma multicultural, conforme procuramos demonstrar no quadro a seguir e nas sugestões para a mediação, bem como nas considerações teóricas tecidas.

Quadro 3 – Proposta de atividade diagnóstica II- Papéis de gênero na vida cotidiana

Atividades Diagnóstica II	Conhecimentos de língua portuguesa	Estratégias e materiais	Objetivos
Questionário sobre papéis de gênero na vida cotidiana dos estudantes.		Preenchimento individual do questionário (Apêndice B). Roda de conversas sobre os resultados dos questionários e o impacto dos papéis de gênero nas vidas dos/as estudantes.	Desenhar um panorama dos níveis de desigualdades de gênero reconhecíveis pela turma. Refletir sobre o impacto dos papéis de gênero na vida dos/as estudantes.
Redação de	Produção de texto – relato		

relato reflexivo.	reflexivo.	Redação de um relato reflexivo sobre uma cena de sua vida cotidiana em que o seu gênero foi determinante para a forma como a situação narrada.	Produzir um relato reflexivo sobre o impacto dos papéis de gênero na vida cotidiana.
-------------------	------------	--	--

Fonte: Figueiredo (2020).

O questionário que elaboramos busca gerar dados que estimulem a reflexão dos estudantes sobre em que medida os papéis de gênero socialmente construídos afetam diferentes aspectos de sua vida cotidiana, o modo como são vistos em sociedade e o modo como controem sua identidade.

A elaboração do questionário foi inspirada em propostas de identificação de modos como diferentes formas de opressão, notadamente o racismo, pervadem as vidas das pessoas, nos estudos de gênero e em depoimentos de estudantes. Criamos perguntas simples que permitem o levantamento de diferenças de experiências, hábitos, desejos e percepções das/dos estudantes, considerando o recorte de gênero. Segue o questionário formulado:

Quadro 4 – Questionário sobre papéis de gênero na vida cotidiana

Idade: _____	Fem (<input type="checkbox"/>)	Masc (<input type="checkbox"/>)
1) Onde você passa a maior parte do seu dia?		
Rua (<input type="checkbox"/>) Casa (<input type="checkbox"/>)		
2) Você tem religião?		
Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)		
3) Você se preocupa em agradar pessoas?		
Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)		
4) Você já foi repreendido por causa das suas roupas?		
Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)		
5) Você já foi proibido de chorar ou demonstrar qualquer emoção?		
Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)		
6) Você tem vontade de se casar?		
Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)		
7) O que mudaria na sua vida se você se casasse?		
8) O que você deixa de fazer por ser menina (o)?		
9) Quando era criança, você gostava de brincar com quais brinquedos?		
10) Qual é a matéria da escola em que você tira as melhores notas?		
11) Qual é a profissão que você deseja ter no futuro?		

Fonte: Figueiredo (2020).

Da mesma forma que na atividade I, sugerimos que os resultados sejam previamente tabulados pela/o docente e discutidos coletivamente pelo grupo em uma roda de conversas. Consideramos que o questionário pode colaborar para o reconhecimento de que meninas e meninos são impedidas/os de serem o que são – muitas vezes, devido a imposições da família e/ou da igreja, instituições de controle que contribuem, historicamente, para a manutenção do patriarcado –, sofrem pressões constantes para performarem o masculino

ou o feminino, sendo o primeiro dominante, líder, forte, resistente, violento, sujeito, e o segundo, dominado, submisso, obediente, frágil, sensível, objeto.

A escolha de profissões, por exemplo, revela a divisão sexual do trabalho, um fator sensível para a análise de desigualdades de gênero. Dessa forma, ao questionar qual profissão gostariam de ter, interessa-nos a emergência de seu desejo ou sonho, não necessariamente uma suposta vocação ou inclinação prévia para o exercício dessas funções. Isso nos parece relevante, pois a lógica da dominação da ideologia patriarcal está refletida na ausência de liberdade para romper com essas imposições, principalmente na fase da vida em que elas/eles se encontram.

Diante disso, a promoção da igualdade de gênero na escola se torna um mecanismo de promoção de direitos e de tomada de consciência sobre a própria subjetividade, na medida em que, “a dominação é entendida como condição na qual algumas pessoas não têm liberdade e são impedidas de realizar integralmente sua dignidade humana e de ter acesso junto aos bens materiais e sociais básicos de uma sociedade” (OLIVEIRA, 2019, p. 32-33).

Por isso mesmo, o momento de compartilhamento e de análise dos resultados é de suma importância para que as/os estudantes possam reconhecer a ocorrência objetiva de desigualdades de gênero, bem como sua naturalização nas/pelas estruturas sociais. Essa percepção é fundamental para que se engajem na transformação dessas estruturas e na luta pela justiça social.

A escrita do relato reflexivo, proposta após as discussões coletivas, tem como propósito a criação de um espaço para a reflexão, que julgamos ser importante para que cada um e cada uma possam pensar nos impactos que os papéis de gênero produzem em sua experiência pessoal.

Após as duas atividades diagnósticas, sugerimos a realização de atividades de leitura e escrita que permitam ao docente o aprofundamento de suas percepções acerca dos conhecimentos e dos valores do grupo.

Tendo em vista a riqueza do gênero cordel, sua importância na cultura popular brasileira e o fato de que costuma ser contemplado nos currículos de ensino de língua portuguesa para o segundo segmento do ensino fundamental, decidimos torná-lo o eixo da terceira atividade diagnóstica proposta.

No quadro apresentado a seguir, organizamos os elementos centrais do planejamento da atividade.

Quadro 5 - Proposta de atividade de leitura e escrita I – texto no gênero cordel

Atividade de Leitura e escrita I	Conhecimentos de língua portuguesa	Estratégias e materiais	Objetivos
Paródia/paráfrase do poema "Ai se sesse", de Zé da Luz.	Poesia popular; Diversidade social, cultural e linguística; Preconceitos linguísticos; Recursos linguísticos para expressão de hipótese. Produção escrita – gênero cordel.	Leitura do poema do poeta Zé da Luz, "Ai, se sesse". Escuta de interpretação em áudio da banda <i>Cordel do Fogo Encantado</i> (2001); Roda de conversas sobre relações amorosas e respeito a partir da representação apresentada no cordel e das experiências cotidianas dos/das estudantes. Produção de um cordel sobre relações amorosas, estabelecendo relação de paródia ou paráfrase com o cordel lido.	Refletir sobre arte e poesia popular; Discutir a tensão entre diversidade e preconceitos linguísticos; Comparar recursos linguísticos de expressão de hipótese em variantes padrão e não-padrão da língua portuguesa. Producir um texto escrito seguindo a temática, a estrutura composicional e o estilo do gênero cordel.

Fonte: Figueiredo (2020).

Essa atividade traz a discussão sobre variantes linguísticas e diversidade cultural, sendo proposto, de forma transversal, o debate sobre noções de certo e errado na língua em uso e seu impacto na consolidação de preconceitos, inclusive os linguísticos. Dessa forma, colocamos em prática de uma perspectiva multicultural de ensino de língua portuguesa, a qual, para além da identificação de variações diatópicas, diafásicas e diastráticas, abre-se à diversidade das formas de dizer o mundo.

O poema do paraibano Zé da Luz (1904-1965), que escolhemos como texto motivador dessa atividade, permite que se teçam coletivamente muitas reflexões no campo da linguagem:

AI SE SÊSSE
Zé da Luz

Se um dia nós se gostasse
Se um dia nós se queresse
Se nos dois se empareasse
Se juntin nós dois vivesse
Se juntin nós dois morasse
Se juntin nós dois drumisse
Se juntin nós dois morresse
Se pro céu nos assubisse

Mas porém acontecesse de São Pedro não abrisse
A porta do céu e fosse te dizer qualquer tolice
E se eu me arriminasse

E tu com eu insistisse pra que eu me aresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Talvez que nos dois ficasse
Talvez que nos dois caísse
E o céu furado arriasse e as virgem todas fugisse

(LUZ, in CORDEL DO FOGO ENCANTADO, 2001, n. p.)

Abraçar em chave multicultural esse poema significa pensar para além de estereótipos sobre a cultura nordestina e sobre a linguagem “matuta” – termo que encontramos frequentemente nas análises de poemas de Zé da Luz.

Trazer essa abordagem para o ensino de língua portuguesa significa abandonar visões canônicas e hierarquizantes das línguas e das literaturas para assumir a diversidade cultural. Mais que promover “tolerância”, um fazer pedagógico multicultural transforma o currículo e reduz desigualdades, pois, nele, o docente assume que as diferenças que nos formam nos transbordam de conhecimento. Como afirma bell hooks, “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem (HOOKS, 2018a, p. 63).

Especificamente no campo do ensino de língua portuguesa, o interesse recairá sobre expressividade do poema, a forma como a hipótese é expressa, a construção das imagens, sem que se pense jamais em certo/errado ou em “correção” da linguagem empregada.

Durante a roda de conversas, além da análise do poema em termos da representação da relação amorosa, sugerimos às/ aos estudantes que trouxessem para o debate formas de violência simbólica que ainda perpassam as relações amorosas, bem como sobre a heteronormatividade hegemônica e suas consequências.

Na sequência de atividades, propomos outra leitura não-canônica, que se aproxima das culturas juvenis urbanas, trazendo uma música que aborda diferentes aspectos das desigualdades de gênero, como o assédio sexual, a inserção no mercado de trabalho, a distribuição de tarefas domésticas. No quadro a seguir, sintetizamos os elementos da proposta:

Quadro 6 - Proposta de atividade de leitura e escrita II – Reflexão sobre a música “Respeita as mina”

Atividade de Leitura e escrita II	Conhecimentos de língua portuguesa	Estratégias e materiais	Objetivos
“Respeita as mina” – leitura debate.	Música popular; Diversidade social, cultural e linguística; Construção de sentidos de textos escritos e multimodais.	Escuta/Leitura e debate sobre a letra de “Respeita as mina”; Debate sobre o tema e a linguagem empregada na música; Comparação entre os sentidos presentes na letra e no videoclipe; Roda de conversas sobre aspectos das desigualdades de gênero presentes na letra da música e no videoclipe.	Refletir sobre arte e música popular; Discutir a tensão entre diversidade e preconceitos linguísticos; Construir sentidos na leitura de textos escritos e multimodais. Refletir sobre a representação das desigualdades de gênero na música.

Fonte: Figueiredo (2020).

Lançada em 2017, “Respeita as mina” é uma canção que denuncia os efeitos do machismo e das relações abusivas, ao mesmo tempo em que sinaliza a visão negativa sobre os feminismos que circula socialmente, impulsionada por discursos conservadores.

Na letra da música, composta por Kell Smith, nome artístico da cantora e compositora Keylla Cristina dos Santos, o texto potente, que traz referências advindas de discursos feministas, notadamente daqueles em circulação nas redes sociais, interpela um interlocutor masculino. Podemos afirmar que o empoderamento feminino é o tema da música, que estabelece um discurso de resistência e de autoafirmação:

<p style="text-align: center;">RESPEITA AS MINA Kell Smith</p> <p><i>Short, esmalte, saia, mini blusa Brinco, bota de camurça, e o batom? tá combinando! Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira Sabe que sabe e já chega sambando Calça o tênis, se tiver afim, toda toda Swag, do hip hop ao reggae Não faço pra buscar aprovação alheia Se fosse pra te agradar a coisa tava feia Então mais atenção, com a sua opinião Quem entendeu levanta a mão!</i></p>	
	<p style="text-align: center;">Respeita as mina</p> <p>Toda essa produção não se limita a você Já passou da hora de aprender Que o corpo é nosso nossas regras Nosso direito de ser</p> <p>Sim respeito é bom bom Flores também são mas não quando são dadas Só no dia 08 do 03 Comemoração não é bem a questão Dá uma segurada e aprende outra vez Saio e gasto um din sou feliz assim Me viro ganho menos e não perco um rolezinho Cê fica em choque por saber Que eu não sou submissa E quando eu tenho voz cê grita:</p>

"ah lá a feminista!"
Não aguenta pressão, arruma confusão
Para que tá feio irmão!

Respeita as mina [...]

Não leva na maldade não
Não lutamos por inversão
Igualdade é o " x " da questão,
então aumenta o som!
Em nome das marias, quitérias, da penha silva
Empoderadas, revolucionárias, ativistas,
Deixem nossas meninas
serem super heroínas!

Pra que nasça uma joana d'arc por dia!
Como diria frida: "eu não me kahlo!"
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo
O grito antes preso na garganta
É pra acabar com o machismo
E não pra aniquilar os homens
Quero andar sozinha
porque a escolha é minha
Sem ser desrespeitada
e assediada a cada esquina
Que possa soar bem,
correr como uma menina
Jogar como uma menina
Dirigir como menina, ter a força de uma menina
Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha

Respeita as mina [...] (SMITH, 2017)

Após a escuta/leitura da letra, é interessante estimular os estudantes a identificarem trechos da música que remetem a discursos feministas em circulação nas redes sociais, bem como alude a figuras femininas de destaque, buscando associá-las aos sentidos evocados na letra. Referências como ao Dia Internacional da Mulher, comemorado em oito de março, também merece destaque.

Podem ser discutidas as marcas da interação com um interlocutor ficcional, em que apenas a voz-lírica se expressa. Para construir o perfil desse interlocutor implícito na letra da música, exercitando a inferência, os/as estudantes podem mapear o que a voz-lírica expressa e demanda, por vezes no singular, em outras, no plural, para pensarem quem essa figura representa.

Sugerimos que a turma assista ao videoclipe disponível na plataforma *Youtube* (SMITH, 2017) e dialogue sobre o modo como esta produção audiovisual expande, reproduz ou limita os sentidos da letra da música e como os diferentes modos semióticos nele presentes contribuem para a construção de sentidos.

Na mediação da roda de conversas, é relevante trazer para o debate reportagens jornalísticas recentes que abordem situações marcadas por desigualdades de gênero e poder, enfocando a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil, propiciando contrapontos e paralelos com as situações aludidas na canção e no videoclipe.

Como fechamento da atividade, planejamos uma tarefa escrita, que pode ser feita individualmente ou em duplas, de modo que as/os estudantes tenham oportunidade de sistematizar as ideias discutidas na roda de conversas:

- 1) A quem se dirige a voz-lírica na letra da música? Retire do texto passagens que corroboram sua resposta.
- 2) Quais são os adjetivos usados no texto para descrever as "mina"? Que efeitos de sentido eles criam?
- 3) Que desejos são expressos pela voz-lírica na canção? Como você associa esses desejos ao título da canção?
- 4) Na canção há alusões a mulheres que viveram em diferentes espaços e tempos. Identifique-as. O que essas menções a mulheres significam?
- 5) A voz-lírica da canção é feminina. O machismo denunciado por ela é prejudicial aos homens? Por quê?
- 6) Essa canção pode ser considerada feminista? Explique.
- 7) Transcreva o trecho da canção que mais chamou a sua atenção e explique o porquê.

Consideramos importante que os/as estudantes sejam colocados diante de provocações como as formuladas nas atividades aqui apresentadas, para que tenham oportunidade de se (auto)questionarem sobre possíveis causas da violência e opressão e como eles incorporam as noções de feminilidade e masculinidade. Esse movimento interno do sujeito, alimentado pelos diálogos coletivos, tem um papel fundamental no desencadeamento e na continuidade da transitividade da consciência ingênua – reproduutora de padrões – para a consciência crítica – transformadora de padrões (FREIRE, 2015).

Alertamos os/as docentes para o fato de que, como tratamos de uma temática extremamente sensível, alguns/mas estudantes podem não estar em condição de enfrentar as questões levantadas, por isso, a mediação deve ter em conta a necessidade de atenção aos processos de adesão e de resistência que venham a emergir no grupo.

É possível, por exemplo, que processos de sujeição que venham a ser vivenciados por estudantes os levem a colocar em xeque a questão da dominação pura e simples do masculino pelo feminino, historicamente construída e alimentada pelo patriarcado. As formas de adesão/resistência forjadas em meio a esse processo delineiam como cada uma/um se porta diante das condições nas quais se relaciona com o outro.

Uma estratégia de desmontagem de tensões derivadas de vivências subjetivas é dirigir a discussão para cenários sociais mais amplos, de forma a permitir uma reflexão não restrita às histórias pessoais.

É desejável que todas as vozes sejam ouvidas e que meninas e meninos tenham a oportunidade de se expressar, reformular pontos de vista, elaborar ou aprofundar concepções. Sob o ponto de vista de Heleith Saffioti, feminista marxista, nessa relação de poder desigual e objetificação do outro, não há um polo passivo e um polo ativo, mas dois polos ativos numa correlação de forças em permanente luta pela hegemonia. Segundo a autora,

[...] não há quem participe de relações sociais sem ser sujeito, sem ter identidades sociais, sem distinguir seu eu do eu do outro, até mesmo em situações em que é considerado um não sujeito ou encarne a personagem do não sujeito. Dessa forma, não se trata de negar que, em muitas ocasiões, independentemente da prática da violência física e da sexual, pessoas são tratadas como coisa (SAFFIOTI, 2019, p. 155-156).

Nós, docentes, podemos fazer a nossa parte na luta pela equidade de gêneros, se adotarmos as seguintes atitudes, propostas pela abordagem do Letramento Crítico, alinhada à perspectiva freireana:

- Construir em sala de aula um ambiente seguro e inclusivo que promova o questionamento;
- Disponibilizar textos orais, impressos, eletrônicos e multimídia que representem diferentes perspectivas e provoquem a reflexão;
- Compreender os interesses dos alunos e seus conhecimentos, honrando as resistências e os letramentos que eles trazem para a escola;
- Oferecer uma ampla gama de textos para os alunos lerem/verem/ouuirem, inclusive textos da cultura popular e “textos de sala de aula não tradicionais”;
- Reconhecer que certos assuntos e discussões podem ser sensíveis e desconfortáveis para alguns estudantes;
- Encorajar as turmas a acessar e interligar sua experiência prévia e seus conhecimentos, e a reconhecerem como suas crenças e valores influenciam sua compreensão;
- Servir de modelo, ensinando explicitamente o tempo de espera durante discussões;
- Encorajar a participação nas discussões, para evitar a dominância de apenas alguns;
- Servir de modelo, provendo oportunidades para os/as estudantes refletirem sobre seus pensamentos e pressuposições inerentes (Baseado em EDUGAINS, 2009).

Nessa direção, indicamos que o trabalho com leitura e escrita, em uma abordagem crítica feminista, inclua momentos de motivação e sensibilização, nos quais filmes, músicas, textos literários, fotografias, quadros, entre outros modos semióticos, que representem lutas por direitos e questionem estereótipos de gênero.

Considerações finais

Nossa proposta, para além das sugestões aqui descritas, é que, tomando por eixo a roda de conversas como procedimento problematizador e democrático, cada professora e cada professor de língua portuguesa elabore atividades variadas e situadas que atendam às peculiaridades dos/das estudantes com os quais trabalha, criando as condições necessárias

para o estímulo ao processo de transição da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2015).

Acreditamos que a Pedagogia Crítica Feminista precisa encharcar nossas aulas, para que possamos abalar as estruturas patriarcais, criando múltiplas oportunidades de reflexão e abrindo espaços para pequenas transformações cotidianas que gerarão efeitos ao longo do tempo, por uma educação democrática.

Conforme afirma Guacira L. Louro (2003), os sujeitos constroem, desconstroem e reconstroem o que são em contato com o mundo. Essas mudanças ocorrem historicamente, na dinâmica das experiências pessoais, atravessadas por raça, classe e sexualidade, entre outras categorias distintivas. É cultural, é histórico e é transitório. Segundo a autora,

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2003, p. 28).

Esses processos múltiplos, de sujeitos heterogêneos, precisam fluir com liberdade. Não são as instituições que devem ditar um conjunto de regras e normas frias, em desacordo com o pulsar da vida real das pessoas. Resistir às opressões de gênero na escola e no ensino de língua portuguesa é, portanto, nossa tarefa contínua.

Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, não pretendemos fazer ativismo, nem verbalismo, mas ação-reflexão, tendo em vista a necessidade de desconstruir as relações sexistas, que oprimem e matam mulheres e pessoas LGBTQIA+ no Brasil e no mundo, desmasculinizar a linguagem carregada de sentidos que desvalorizam e apagam o que é proveniente do feminino, questionar as desigualdades decorrentes das diferenças.

Reconhecemos que as diferenças existem e nos constituem, mas podem determinar e aprisionar as pessoas em padrões muitas vezes inalcançáveis. Dessa forma, ao trazermos para o debate as desigualdades de gênero, tanto no espaço público quanto em nossas salas de aulas, almejamos contribuir para a transformação e para o alcance da justiça social. Acreditamos, como afirma Margareth Rago, que

As mulheres entram no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente esses campos, recolocando as questões, questionando, criando novas questões, transformando-os radicalmente. Sem dúvida alguma, há um aporte feminino/feminista específico, diferenciador, energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo (RAGO, 2019, p. 379-380).

A escola é um espaço de coexistência da nossa imensa diversidade cultural. Nela circulam grupos de pessoas diferentes sob os mais variados pontos de vista, logo, conflitos e disputas irão surgir constantemente. Não há soluções fáceis para o desafio de promover o

convívio respeitoso entre sujeitos diferentes. Acreditamos que isso não será possível se desconsiderarmos o diálogo com todas e todos os entes dessa comunidade.

Portanto, na busca pela equidade e pela educação democrática, é preciso alcançar colegas de todas as disciplinas, não somente profissionais das áreas de ciências humanas, sociais e linguagens, já que a desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar que “convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 28).

Trata-se de um imenso desafio, mesmo em um ambiente em que a maioria das profissionais são mulheres. Sabemos que não será um percurso fácil, nem rápido. Nesse percurso, a contribuição dos feminismos para a conscientização e o engajamento na luta por direitos, assumimos o compromisso com a construção de uma pedagogia crítica feminista que resista à violência e ao autoritarismo, promovendo igualdade e justiça social com criticidade, curiosidade e criatividade. Em nossas salas de aulas, estudantes precisam ter esperança em um futuro com oportunidades que podem surgir de uma forma mais justa, independentemente das diferentes identidades que venham performar. Já passou da hora.

Referências

- ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas*: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARAÚJO, L.; BARRETO, A.; PEREIRA, M. E. *Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen; 2021.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*: a condição feminina e a violência simbólica. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- BUTLER, J. *Fundamentos contingentes*: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Chão da Feira*, Caderno n. 78, p. 1-16, 2018. Disponível em: http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, V. 10. UFSC. 2002, pp. 171-188.
- DE COCK, L.; PEREIRA, I. (Orgs.). *Les pédagogies critique*. Marsella: Agone, 2019.

EDUGAINS. *Critical Literacy Guide: Connecting Practice and Research*. Ontario: Ontario Ministry of Education, 2009. Disponível em: <http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf>. Acesso em jun. 2019.

FIGUEIREDO, R. T. de. *Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da igualdade de gênero na escola*. 2020. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

HEILBORN, M. L. e SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018b.

JUNIOR, C. A. P. *Singularidade e subjetivação: ensaios sobre crítica e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio - 7 Letras, 2008, p. 17-26.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LUZ, Z. da. Ai se sésse. In: CORDEL DO FOGO ENCANTADO. *Cordel do fogo encantado*. Álbum sonoro. Recife: Rec Beat Discos, 2001.

MELO, H. P. de; THOMÉ, D. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MOITA L. L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA L. L. P. *Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política*. Gragoatá, Niterói, v. 14, n. 27, p. 33-50, 2009.

OLIVEIRA, M. L. C. de. *Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

RAGO, M. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SAFFIOTI, H. *Gênero patriarcado violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, H. B. de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SCOTT, J. *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SILVA, M. A. da; GODINHO, E. A construção de uma pedagogia feminista latinoamericana na perspectiva da educação popular. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: [s. n.], 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MarciaeEliane.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

SMITH, K. *Respeita as mina* (videoclipe oficial). [S. I.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal: Midas Music. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8. Acesso em: 01 set. 2018.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Reimpressão. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

TIBURI, M. *Feminismo em comum*. 7. ed. Rosa dos tempos: Rio de Janeiro, 2018.

Recebido em: 03/03/2022.

Aceito em: 12/09/2022.