



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

LEITURA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS DISCURSIVIDADES DOS(AS)
EDUCADORES(AS) NAS MEDIAÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS

GILVA VASCONCELOS DA SILVA MATOS

João Pessoa

2014

GILVA VASCONCELOS DA SILVA MATOS

**LEITURA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS DISCURSIVIDADES DOS(AS)
EDUCADORES(AS) NAS MEDIAÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro da Costa.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria da Luz Olegário.

João Pessoa

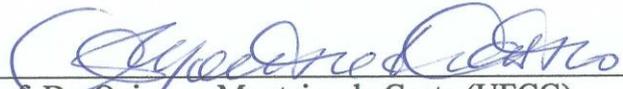
2014

GILVA VASCONCELOS DA SILVA MATOS

**LEITURA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS DISCURSIVIDADES DOS (AS)
EDUCADORES (AS) NAS MEDIAÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS**

Dissertação avaliada em: 22 / 08 / 14

BANCA EXAMINADORA

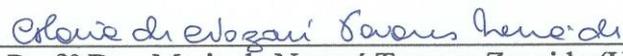


Prof. Dr. Onireves Monteiro da Costa (UFCG)

(orientador)

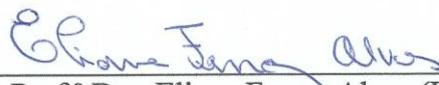
Prof.^a Dra. Maria da Luz Olegário (UFCG)

(coorientadora)



Prof.^a Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (UFPB)

(examinadora)



Prof.^a Dra. Eliane Ferraz Alves (UFPB)

(examinadora)

Prof.^a Dra. Alvanira Lucia de Barros (UFCG)

(suplente)

João Pessoa

2014

Dedico este trabalho a todas as mulheres militantes, àquelas que deixam ao mundo o legado de, por amarem o suficiente a vida, desejam reinventá-la.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata a todos/as aqueles/as que deram de alguma forma sua contribuição para que esta pesquisa fosse realizada. Reconheço e aqui me cabe demonstrar que esta conquista tem um dar de mãos que me permitiu aclarar questões e seguir, diante dos momentos de tensão que emergem no trajeto das obrigações acadêmicas.

Primeiro e, sobretudo, agradeço a Deus, pelo esconderijo no Altíssimo, pela serenidade emanada dos seus braços!

Especialmente agradeço ao meu orientador querido, Prof. Dr. Onireves, porque me acolheu do alto de sua sabedoria e grandeza humana, permanentemente me incentivando; tornando tudo mais significativo e leve.

À prof.^a Dra. Maria da Luz Olegário, coorientadora, que carrega no nome o que me ofertou quando mais precisei – visão luminosa; sendo docilmente criteriosa no compartilhar de seu conhecimento.

Agradeço à prof.^a Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, por suas sábias colaborações ao participar da banca examinadora de defesa deste trabalho. Seu olhar arguto trouxe a grandeza de quem labuta por uma escola em que os Direitos Humanos encontrem assentos.

Agradeço à prof.^a Dra. Eliane Ferraz Alves, por compor criteriosamente a banca examinadora de defesa deste trabalho.

À admirável prof.^a da UNEB, Nadja Nunes, muito obrigada! Sua grandeza perdura em minhas memórias de aprendiz. Há um vazio de sua presença na composição para a banca de exame de defesa, mas compreendendo os percalços do impedimento, saiba que não há ausência onde se ministrou um *ethos*. Mire, por ti tenho gratidão pela vida inteira!

Agradeço à prof.^a Dra. Juliene Pedrosa, coordenadora deste mestrado, referência de zelo profissional.

Agradeço à escola TRAVESSIA e seus sujeitos pesquisados, por tanta abertura e respeito com o meu trabalho.

Aos meus pais, Manuel (*in memoriam*) e Elisa, agradeço pelo amor, pelas lições de vida, pelas narrativas dos sonhos.

Aos meus filhos, Pablo, Ravi e Lucas, que me fazem amar, amiúde, obrigada! Os três compõem parte da magia de minha vida, pelo segredo de ninar, pela bênção de colos pacificados. Cada um é unicamente um cântico novo, tesouros!

A Robert, pela vida partilhada, enlaçada em afetos, obrigada!

Aos/às irmãos/ãs, em especial Didi, que me nutre com fraternidade amorosa e incondicional, devo-lhe muito!

Obrigada, deputada estadual Gilma Germano, pela propositura de leis de suma importância para a garantia dos direitos das mulheres.

Agradeço ao amigo de infância Iranmil, pela lição de enfrentamento à homofobia, pela companhia na literatura, por falar muito e rir tanto.

À Sônia Maria, por me ofertar, ao longo dos anos, amizade das mais leves e alegres, regrada a risos, companheirismo e adoção fraterna.

Aos/às colegas do mestrado, em especial Adnilda e Leandro, que são tão solidários e inteligentes, também agradeço.

Aos meus alunos e alunas, com quem aprendi muito.

Ao meu chefe, o diretor do CECAPRO, Prof. Giovanny Lima, pelo estímulo às minhas buscas pelo conhecimento, pelo compromisso com a educação.

À Inês Caminha, ex-chefe, eterna lição de competência e bondade.

À competente secretária do CECAPRO, Adilsa Gadelha, pelo que também sabe ser: amiga.

À secretária do MPLE, Vera Lima, por sempre e tanto, atender respeitosa e competentemente.

Lembrou-se de que em adolescente procurara um destino e escolhera cantar. Como parte de sua educação, facilmente lhe arranjaram um bom professor. Mas cantava mal, ela mesma o sabia e seu pai, amante de óperas, fingira não notar que ela cantava mal. Mas houve um momento em que ela começou a chorar. O professor perguntara-lhe o que tinha: - É que eu tenho medo de, de, de, de cantar bem [...]

(LISPECTOR, 1979, p. 157)

RESUMO

As importantes conquistas efetivadas pelas lutas feministas e pela pauta reivindicatória dos Direitos Humanos, que problematizam a construção social de gênero, têm na escola espaço dos mais importantes para o debate promotor da equidade de gênero. Esta pesquisa se estrutura pela interface entre as práticas leitoras na escola e a promoção desse debate e se propõe a analisar as discursividades dos/as educadores/as, como mediadores/as de leituras, acerca das relações de gênero. Para este direcionamento discursivo, o estudo move-se teoricamente na concepção de leitura em Soares (2001, 2011), Orlandi (2008) e Silva, E. T. (2009, 2011); nos estudos feministas contemporâneos (LOURO, 2012), (COSTA, 2009), nas reflexões trazidas pela Análise de Discurso (ORLANDI, 2012; POSSENTI, 2009) e nas contribuições foucaultianas sobre poder e subjetividade (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004c, 2011, 2012). A investigação de natureza qualitativa, regida por princípios analíticos, tem como *lócus* uma escola do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa-PB, na realização de seu projeto de leitura. Foram adotados como procedimentos metodológicos para geração dos dados a análise do documento do projeto de leitura, observações de aulas, análise do material de leitura utilizado nesses eventos, dos relatos de diálogos com os/as educadores/as e da aplicação de questionário. E, conforme análise dos resultados do conjunto dos instrumentos investigativos, o debate sobre as relações de gênero não perpassa pela instância do projeto de leitura da escola, nem nas vozes docentes perscrutadas.

Palavras-chave: Leitura. Gênero. Discurso. Práticas discursivas. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The important achievements of feminist struggles and the Human Rights agenda, which discuss the social construction of gender, find at school an important space for the debate that promotes gender equality. This piece of research focuses reading practices at school and the promotion of this debate, aiming at analyzing the discourses of (male and female) teachers, as reading mediators, on gender relations. As its theoretical framework, this study considers the definition of reading proposed by Soares (2001, 2011), Orlandi (2008) and Silva, E. T. (2009, 2011); contemporary feminist studies (LOURO, 2012; COSTA, 2009; PISCITELLI, 2002); reflections proposed in the field of Discourse Analysis (POSSENTI, 2009) and the foucauldian discussions on power and subjectivity (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004c, 2011, 2012). This qualitative investigation has as its *locus* a public primary school in the city of João Pessoa – PB while developing its reading project. Data was generated from the analysis of the reading project document, lesson observations, reading material used in the sessions, reports by the teachers and a questionnaire. The results indicate that the debate concerning gender relations does not emerge in the reading project activities or the teachers' voices studied.

Keywords: Reading Gender. Discourse. Discursive practices. Human rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1 Entrevendo os sujeitos, <i>o lócus</i> , os jogos de verdade.....	25
1.2 Por onde falam e de onde olham os/as educadores/as: os instrumentos de investigação	27
2 OS APORTES TEÓRICOS QUE MOVEM A INVESTIGAÇÃO	29
2.1 Gênero, Discurso e Direitos Humanos	29
2.2 Feminismo, poder e educação	39
2.3 A leitura no Brasil em retratos	51
2.4 O sujeito da leitura na Análise do Discurso	64
2.5 Os processos de significação e subjetivação: a leitura como prática social	69
2.6 A leitura como mediadora na ressignificação dos construtos de identidades	72
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS INVESTIGATIVOS	82
3.1 O Documento-fundador: o não dito significando.....	82
3.2 O acervo bibliotecário dos paradidáticos: estantes que enunciam	87
3.3 Os relatos: as subjetividades, os jogos discursivos	89
3.4 O questionário e outros relatos: entrelaçando discursividades.....	92
3.5 As aulas: o sujeito-leitor, o campo de gênero e as relações de poder	113
4 A AÇÃO PROPOSITORA: INSERÇÃO TEMÁTICA DE GÊNERO PELA VIA DA LEITURA	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE	150

INTRODUÇÃO

A Gênese da pesquisa: como (entre)veio o desejo

Movida pelo interesse entre leitura e relações de gênero, investigo, com este trabalho, as discursividades dos/as educadores/as, como mediadores/as de leituras, frente ao debate sobre a equidade de gênero. Esta ação investigativa se dá em uma escola do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa - PB, que executa um projeto de leitura em sua biblioteca, em um dia específico, a sexta-feira, fato provavelmente responsável pela nomeação da atividade: a Cesta/Sexta Literária.

Os passos dados para a construção desta pesquisa possuem história, imagens, memórias, esquecimentos, desejos, uma gênese. Debruço-me agora sobre essa gênese. E creio que duas imagens armazenadas por mim nas andanças escolares são possivelmente fundadoras-mor de meu objeto de pesquisa. Elas, entre tantas imagens que se ofertam como leituras propícias às reflexões sobre o debate da equidade de gênero na escola, são frugais em minhas memórias de educadora, de mulher. Chegaram em contingências especiais e se tornaram efeitos encarnados, no sentido que o poeta Fernando Pessoa diz, que irrompem provocações. Foram por mim guardadas em um momento de inquietação, em que me debruçava sobre qual tema me aticaria profundamente para estudar neste mestrado. E, de forma providencial e diligente, estas imagens me (s)acudiram a alma, quando as registrei, pegaram-me pela mão e me levaram a uma itinerância na qual são debulhados saberes, poderes, palavras, ordens, ações discursivas de outros sobre mim que me fazem estar quem estou. Mais do que isto, as imagens levaram-me, mesmo que medrosamente, a um desejo profundo de discutir a construção das diferenças, as discursividades docentes acerca do feminismo, as relações de gênero e o lugar da escola como espaço de debate e de construção de equidade.

E foi assim que vivi a experiência de registrá-las. Envolta pelo meu interesse profissional de pensar a leitura como importante instrumento na formação discente, descobri um trabalho em escolas da zona rural de um município paraibano, realizado por uma ONG, muito bem conceituado. Pensei que poderia render um bom estudo avaliar como as histórias contadas naqueles espaços poderiam funcionar como instrumento de mediação na construção das identidades de gêneros, na problematização de papéis socialmente construídos.

Discordando de minha orientação acadêmica, que via com dificuldade a distância entre minha morada e meu objeto de estudo, não me incomodou o fato de viajar para me

enveredar na pesquisa. Muito pelo contrário, achei que, em verdade, estaria ali, menina leitora que fui em uma casa de pais analfabetos, onde livros eram objetos raríssimos por quem eu nutria a paixão visceral. Viajei para ver crianças que liam, movida, quem sabe, por um desejo de me visitar naquela roda de leitura? Na roda, a vida seria salva com a imaginação atçada? Na roda, seria quem sou na interação das leituras? Ao certo, fui buscar narrativas que me narrariam ou, em uma confluência com o que diz Albuquerque Júnior (2007), iria simular o germe de novas existências, novos modos de subjetivação? Embrenhei-me por essa busca, levando o fascínio pelo campo de gênero aonde for, aspirando ao meu interesse de escrevente dispersa, atçada pelo “fogo que vem da paixão que consome, que lança, paixão pelo devir”, tão bem-dita na prescrição vertiginosa de Albuquerque Júnior (2007).

Em minha primeira visita na unidade escolar referida, era véspera do Dia das Mães e o foco na roda da leitura trazia textos sobre a mulher-mãe. Imagens essencialistas da mulher eram sumariamente expostas: por poder gerar vidas, “ela é paciente, sensível, dedicada e zelosa”. Essa construção discursiva era traçada naquela roda de leitura para e com crianças de forma, inclusive, a se ignorar a já instalada e reorganizada nova composição das famílias. Isso me gerou desconforto: “o gênero é o destino? Não haveria outra trajetória?” (SAFFIOTI, 2001). Mas naquela roda circulou um fato que marcou ainda mais minha tarde já quente climaticamente. Surge, depois de alguns minutos de início de aula, sala adentro, um pai levando seu filho pequeno pela mão. O homem, visivelmente abatido, veio partilhar o recente drama pessoal no qual estava mergulhado, que, em função das proporções espaciais da comunidade, já parecia ser de conhecimento de todos/as: a ex-companheira e mãe de seu filho fora embora com o amante. O pai, bem jovem, expressou ali uma unívoca e velha leitura: a de que ele e seu filho foram traídos, de que aquela mulher não prestava. A presença daquele genitor ali, descontrolado, soou-me de forma vertiginosa. E ele teceu uma imagem da ex-mulher, à frente de todos/as e de seu filho, como a de quem não possuía nenhuma dignidade. Um discurso machista e essencialista era debulhado com os requintes de uma alma cega pela ferida do abandono. Em público, ali se construía um lugar para as mulheres que decidem partir, as que rejeitam o papel que lhes é destinado: ficar em casa, embora o lar desmorone. E a criança, mesmo enlaçada pela condição de filho, em um misto de profunda dor e decepção, reproduzia com movimentos de cabeça toda uma narrativa demonizadora da mulher. Os acenos de cabeça à voz do pai refletiam possivelmente um sim à formação discursiva de um lar alicerçado aos moldes machistas, patriarcais.

Aquela cena me levou à dor do peso de um mundo em que a iniquidade de gênero ainda estilhaçava seu poder nos olhos de um menininho choroso, carregado pela mão de um

pai, que arrastava consigo machismo e furor. No final, entre os burburinhos dos/as coleguinhas que diziam, entre outras coisas: “A mãe de Felipe (esse é um nome fictício)... é ruim, ainda bem que a minha não me abandonou”, eu ouvi a professora, em uma tentativa desajeitada de compensar a dor daquela criança, intervir e dizer que se ele tinha uma mãe ruim, em compensação contava com um pai bom, um herói. Essa educadora, talvez sem refletir sobre o efeito de sua interferência, sobre o jogo de verdade que a impulsiona, posicionou-se como aquela que tem a responsabilidade de oferecer respostas, e o fez de um lugar de autoridade do qual reproduziu significativamente os estereótipos de gênero. O seu posicionamento se traduziu para mim como a delineação discursiva de papéis alicerçados aos moldes androcêntricos, e, por conseguinte, produtor da iniquidade de gênero. Isto me impactou, pois, mesmo que sejam ressoadas corriqueiramente as construções discursivas da hegemonia machista, não há como não buscar da escola o afinamento com a contra-hegemonia que os avanços feministas asseguram. A ausência deste afinamento é um descuido com os direitos humanos das mulheres e precisa ser inquirida, pelo menos para os amantes da educação libertária.

Saí dali convicta de que aquele *locus* não poderia ser mais apropriado para a pesquisa. Aquela considerada tragédia emocional, que circulava nas bocas pelo lugar inteiro, precisaria ser omitida em meu estudo, por obedecer ao princípio do anonimato, evitando expor inclusive uma criança. Mas pensar as relações de gênero e desconsiderar a força daquela imagem e da formação discursiva que ali reinava seria ser negligente com o tema, com o trabalho. Resolvi guardar a imagem, falar sobre ela, mas procurar outro campo empírico.

Alguns dias depois, voltei a conversar com a professora sobre aquele episódio. Agora já não sob o efeito do impacto da cena do primeiro encontro, fui incisiva e lhe inquiri sobre a construção social dos papéis, sobre a desigual maneira de se constituir discursivamente sujeitos e a responsabilidade da escola em formar para a igualdade de direitos de homens e mulheres. Ela me disse que toda a sua condução estava de acordo com os princípios cristãos defendidos pela escola, para os quais a mulher deve ser submissa, nascer para se doar à família, e o que fizera a mãe de F... era abominável, negava a “essência” feminina. A despeito da laicidade do Estado brasileiro, o que implica em tese a negação da formulação de regras e estratégias que levem a enunciados dessa natureza, a professora ocupa sua posição institucional e embandeira uma verdade forjada em discursos alicerçados em princípios da fé cristã, turvada por machismo e hierarquia de gênero.

Em um gesto decisivo, procurei outra escola para efetivar minha pesquisa. O Dia das Mães já havia se passado e ali presenciei mais um momento indicativo de que os sentidos afiados dos quais fala Louro (2012) é um imperativo ético para que se pense nas muralhas que a escola precisa transpor para deslegitimar ordens sexistas, androcêntricas. Assisti, em uma manhã, em meio ao barulho comum de um intervalo nas escolas, um pai se dirigir à diretora falando alto por dois motivos: queria que sua voz ultrapassasse o som da zoadada do alunado e estava pronto a mostrar sua firmeza, sua força em alto som. Ele exigiu explicações desta profissional sobre o que fora ensinado ao seu filho na festa das mães, tendo em vista que o aluno expressou vontade de colaborar com as atividades domésticas em casa. A gestora pacientemente explicou-lhe que apenas no momento das homenagens expuseram a reflexão de que meninos também podem e devem ajudar as mães nas tarefas domésticas, considerando que estas ficam sobrecarregadas costumeiramente. O homem retrucou ameaçando retirar o filho da escola se mais uma vez a instituição quisesse ensinar à criança a virar uma “mariquinha”. Ali, eu e ela tentamos dialogar com este pai enfatizando a importância dos direitos iguais para homens e mulheres, do valor da contribuição para a família do trabalho de todos/as, e que a concepção dele é infundada, machista e preconceituosa. Em vão. O homem foi à escola só para bradar seu entendimento do que significa ser macho. O que a instituição pensa a respeito não lhe interessava.

De novo senti o peso de um mundo fortemente assimétrico, forjado em conceitos essencialistas. Meu interesse pela problematização das iniquidades de gênero no chão da escola me seduziu de vez, pensei: com que produção de verdade os/as trabalhadores/as da educação têm se movido (ou estariam presos?) no enfrentamento destes embates corriqueiros? Escolhi ali mais uma vez por onde iria meu caminho investigativo.

Estes dois momentos nas escolas, em que experimentei cenas impactantes na marcação da assimetria de gênero, perpassadas em voz docente e de membros familiares, conforme já pontuei, foram nodais para a minha decisão de ter em foco essas relações no espaço escolar como objeto de estudo. Mas, deveras, fui sendo seduzida pela ideia de problematizar as assimetrias de gênero logo cedo, na minha casa cheia de meninos “treinados” para conquistar espaços, enquanto que eu e minhas irmãs éramos “adestradas” para o casamento, como tantas mulheres de minha geração e anteriores a ela. Rezamos na cartilha que a nossa formação discursiva ordenava. Filhos, lar, sexualidade reprimida, redoma, sacrifícios em nome de modelos de “felicidade”. Modelos cujo formato tem cores, consistência e sons androcêntricos. Tudo aquilo não era escolha, ou, no dizer de Michel

Foucault (2004a, 2004b, 2012), a margem de liberdade era estreitíssima. Era o poder alicerçando as relações, imbricado na instituição família.

Onde há poder, há resistência, diz esse pensador francês, todavia. |E os estudos no campo de gênero, como enunciados de resistência, chegaram-me. Com eles chegaram os compassos que desfazem os essencialismos. Em suas vertiginosas paragens, os (des)compassos que explicitam o surdo combate entre o que se vê, seu enredamento, e o que se diz, como bem pontua Albuquerque Júnior (2007). E, em um processo vital, acostumei-me com esse campo de estudo a afiar os meus sentidos, muito embora, às vezes fiquem embaçados por uma memória discursiva que se desloca conflitando identidades que me vestem e com as quais me perco e me acho. Nos estudos pós-estruturalistas, entendi meus sujeitos dispersos, a heterogeneidade discursiva que me faz ser tantas, com verdades mil que fazem viver dentro de mim **todas as vidas** do poema de Cora Coralina (1983): **a cabocla velha, acorada, a que benze** e a que reza; a lavadeira do Rio Vermelho, com seu cheiro gostoso, a mulher suada, corrida; vive dentro de mim a mulher cozinheira, pimenta e cebola; panela de barro, mas corro levando a mulher devoradora de *fastfood*. Vive dentro de mim **a mulher roceira**, enxerto da terra, meio casmurra, vive a mulher urbana, imersa no caos do trânsito, enredada nas redes sociais... E o que faço com tantas vidas? Certamente, com os estudos de gênero, posso desejar vê-las em seus processos de subjetivação em um mundo plural, mas hegemônico, global, movente, instantâneo, líquido, que pode desfazer verdades, “quebrando a gaiola” do essencialismo, como propõem os Estudos Culturais.

Decerto que sempre se constituiu para mim como ato de sedução o garimpar das subjetividades, que se fazem em meio a jogos de verdade, como demonstra Foucault (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012). Ultimamente, todavia, perscrutar nossos/as mestres/as, sem as pequenas pretensões de quem desvenda, descobre o oculto, como nos adverte o filósofo francês, mas pensando nas históricas condições de produções de suas subjetividades, constituía-se mais fortemente como desejo e apreensão. Minha apreensão de pesquisar modos de subjetivação de professor/a se dava pela frequência com que vinha registrando os enunciados da categoria, que descrevia com muito pesar a atuação profissional: salas lotadas, baixos salários, perda de autoridade, violência, desinteresse dos/as discentes, sentimentos de desvalorização, frustrações, enfim, uma homogeneidade de queixas perpassando as vozes dos/as educadores/as. Obviamente, as precárias condições de trabalho justificam os dolorosos enunciados dos/as trabalhadores/as da educação. Esses/as profissionais, se não se inserem na militância, na defesa de políticas públicas voltadas para a educação de qualidade, no ativismo político, na busca pelas práticas de liberdade, pelas técnicas de ajuste da relação de si para

consigo, um *ethos*, que repousam em uma ética do inconformismo, do autodomínio, (FOUCAULT, 2004a), tornam o repertório enunciativo bem marcado por insatisfação. Como a militância é pouca, sobram a lamúria e a vitimização, em um país com vergonhoso histórico de baixo investimento na educação pública.

Ainda assim, paradoxalmente, minha apreensão se misturava ao desejo de me debruçar sobre as subjetividades desses/as profissionais. Pegava-me indagando: quais são, face aos efeitos produzidos pelas tecnologias oficiais, essas concebidas aqui na concepção foucaultiana, como os instrumentos que proporcionam formações, assimilações de ordens, as aprendizagens que têm assimilado os/as educadores/as? Como os debates sobre sexualidade e gênero, trazidos pela rede discursiva das diretrizes da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN-96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), faziam-se presentes entre eles/as? Essas questões me instigavam. E me instigaram mais quando pensei a interface discursividade/leitura/gênero.

Retornando à sedução pela problematização da iniquidade de gênero, fui sendo seduzida ainda em décadas de atividade como professora em sala de aula. Lá, lecionando em níveis diversos (fundamental, médio e superior), procurei sempre trazer à tona a constituição discursiva da construção social de gênero. Sentia-me cumpridora de minha missão como educadora quando a minha prática pedagógica contribuía com a reflexão que aponta para a necessidade de construirmos um mundo para todas as pessoas. Uma utopia, e, como utopia, não morre, move-se. Está aqui comigo. Está aqui quando olho nossas estatísticas estúpidas que falam de uma violência diária contra mulheres, contra homossexuais, contra o constituído como diferente. Está aqui comigo a utopia de abolir esta violência simbólica, cantada em diversos ritmos, encarnada em uma musicalidade que embala corpos e mentes com pesadas imagens degradantes nas quais somos apenas “as mulheres frutas, fíu-fíu, cachorras, sirigaitas, piriguetes, popozudas, coisificadas, lepolapizadas”.

No surgimento deste mestrado profissional, então, em meus percursos sobre o tema, olhei para a escola, especialmente rememorando aquelas duas cujas imagens retive como disseminadoras e reprodutoras de hierarquia de gêneros. Olhei para suas bibliotecas, ou a ausência delas, seus/suas professores/as, seus regimes de verdade e articulei a problemática: de que forma as práticas discursivas, que constroem sentidos nos enunciados dos (as) educadores (as), como mediadores (as) de leitura, contemplam o debate sobre a equidade de gênero? Com a elaboração desta questão tentei responder ainda às inquietações que vivi, nos debates com professores/as, durante as formações continuadas executadas pelo CECAPRO, Centro de Capacitação dos Professores [professoras], onde atuo profissionalmente. Da

memória daqueles debates, levantei indagações a me sustentar o tema, entre elas: que leituras fazem as vozes educadoras sobre a construção discursiva dos sujeitos? O que dizem as vozes leitoras? Voltei, então, meu interesse para o chão da escola, lugar de livros, de paredes riscadas, de brincadeiras, de canções, de namoros, de sexualidade, de conflitos, de poder, de rejeições aos que fragilizam o discurso sexista, excludente, lugar de leitura, de formação e debate. Voltei meu interesse para a escola, lugar de tanto, mas não para todos os seus lugares: uma esfera de atuação dessa instituição pareceu-me de extrema pertinência para entrecruzar com o debate que objetivei traçar, a esfera da leitura. E, considerando a leitura em uma perspectiva discursiva, busquei, no entrecruzamento dessa com o debate acerca das relações de gênero, meu interesse, meu desejo.

Após tecer a gênese que propiciou a confecção do presente processo investigativo, farei, a partir de agora, a apresentação das demais partes do trabalho, feito que passo a realizar fazendo uso ainda da primeira pessoa do discurso no singular. Faço isso em consonância com a epistemologia feminista, que entende o quão as interlocuções com autores/as são cooperativas em uma ação investigativa, seja de qual porte for, mas assume a proposta de inscrição da não neutralidade do sujeito. Sem a ilusão, ao certo, de que se é o/a dono/a do dizer, conforme pontua a Análise do Discurso.

Como o desejo vira pesquisa:

Mas biblioteca num lugar como esse! Para quê? Para o Nogueira ler um romance de mês em mês. Uma literatura desgraçada [...].

(RAMOS, 1978, p.83)

Emblemática esta construção literária de Graciliano Ramos, em **São Bernardo (1978)**, construção que situa quem a lê o quanto os valores capitalistas opõem-se à edificação de um espaço que privilegie a democratização do saber, e, através dessa, provavelmente, a prática do letramento emancipador. Vale ressaltar, todavia que falo aqui de letramento emancipador concebido em sintonia com o olhar de Soares (2011), como a ação leitora que encoraja a reflexão crítica sobre a ordem social, uma ação que ultrapassa o domínio da tecnologia do saber ler e escrever, faz uso dela, incorporando-a a seu viver. A autora, ao inscrever diacronicamente os vínculos sobre língua escrita, sociedade e cultura, apregoa o

termo alfabetismo¹, como oposição ao do costumeiro uso analfabeto. E o faz provocando uma reflexão sobre as regras codificadas da linguagem:

O fato de que sejam correntes na língua os substantivos que negam- analfabetismo e analfabeto são formados pelo prefixo grego a(n), que envolve a ideia de negação – e de que cause estranheza o substantivo que afirma alfabetismo, e, ainda, de que não se tenha um substantivo que afirme o contrário de analfabeto, é, como bem hipotetiza Silva, um fenômeno semântico significativo: porque conhecemos bem, e há muito, ‘o estado ou condição de analfabeto’ – sempre nos foi necessária uma palavra para designar este estado ou condição - e temos usado sem nenhuma estranheza o termo analfabetismo. (SOARES, 2011, p. 29).

Uma nova realidade social, com a ampliação do acesso à escola, nas últimas décadas, e com o processo de industrialização no País, provoca uma demanda por maior inserção da língua escrita, que gesta a concepção teórica do letramento. Um conceito que, em princípio, trouxe muito equívoco com a dissociabilidade que se instaurou para alguns entre os fenômenos da alfabetização e do letramento. Fenômenos de naturezas diferentes, mas indissociáveis e interdependentes, que implicam habilidades, competências e procedimentos diferenciados de ensino. Questão, porém, que não será tratada aqui, em função do limite a que se propõe este trabalho, qual seja: investigar a constituição de efeitos de sentidos na discursividade dos/as educadores/as, tendo como foco o debate sobre as relações de gênero, perpassado nas práticas leitoras desses/as profissionais.

E, mesmo sem querer engrossar as fileiras dos que lamentam pelos altos índices do frágil desempenho dos/as educandos brasileiros/as em provas de leitura, detectados em Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, e nos relatos corriqueiros de educadores/as e familiares, não é possível deixar de reconhecer que este é um dos nós do País, na faceta **São Bernardina** que possui. Metaforicamente, essa obra pode conduzir leitores/as aos íngremes caminhos de um Brasil com abissais desigualdades sociais e que, tal qual Paulo Honório, o narrador-personagem, é também injusto, violento e opressor, por descuidar de seu povo. Descuida de seu povo, entre tantas evidências, pela negação da garantia efetiva de direitos fundamentais, como o de uma educação de qualidade e que seja emancipadora (cf. FREIRE, 1999, 2002). É possível ver, pelos caminhos de São Bernardo e pelos (des)caminhos das escolas públicas brasileiras, as professoras Madalenas, amantes do saber, dos livros e do ser humano, lutando contra a lógica de um sistema social excludente. Nessa militância, a leitura, seguramente, é um dos instrumentos que podem viabilizar a luta por mudanças

¹ Em nota, a autora explica a atualização do termo por letramento, tendência confirmada pela dicionarização somente em 2001 do termo.

sociais, tendo em vista que pode suscitar as reflexões acerca da ordem discursiva (cf. ABREU, 2007 *apud* PINA; DA MATTA; VEIGA, 2012).

De qual leitura, todavia, falo quando penso aqui na validação desta como algo significativo para a vida, capaz de suscitar reflexões instigantes e desconstrutoras de uma ordem social? Penso em uma leitura que seja prazerosa, como nos lembra Rubem Alves (2004), citando Melanie Kleim: o professor [e professora] no ato de ler é o seio bom, por isso, leitura é maternagem. Penso também em uma leitura que seja experiência, no sentido que Larrosa (2004) dá ao ato de ler, como transformador, vinculador das práticas da liberdade, da plenitude do “existente”. Com todo cuidado para evitar ainda os messianismos, as sacralizações, Soares (2001), falo ainda de leitura que seja lenha para o fogo da cidadania, que trace as veredas para o campo da garantia dos direitos humanos, tocando um instrumento cósmico, de muitas melodias, que “acordem consciências de homens [e de mulheres] e adormeçam crianças”, no sentido drummoniano de se engajar a arte, tão melódico quanto emblemático, na sua célebre Canção Amiga de 1983.

E, partindo do desejo de problematizar sobre os efeitos catastróficos dos altos índices de iletrismo e do analfabetismo no Brasil e sobre qual tem sido o olhar da escola para o enfrentamento de uma histórica educação sexista e discriminatória (LOURO, 2012; PEDRO; PINSKY, 2003), é que se foi delineando este trabalho. Delineando-se movido na concepção de leitura como componente constitutivo das formas de sociabilidade e dos jogos sociais (ORLANDI, 2008; SILVA, 2011), nas discussões foucaultinas sobre a constituição do sujeito e práticas de subjetivação (FOUCAULT, 1995, 2004a, 2004b, 2012); além de movido em contribuições de estudos feministas (LOURO, 2012). Delineando-se para responder à questão-problema que considera os avanços conquistados pelas lutas feministas e a tensa disputa que se instala entre tais conquistas e as assimetrias de gênero no espaço escolar, e assim é proposta: é contemplado o debate sobre a equidade de gênero, perpassado nas vozes educadoras em suas práticas leitoras?

Essa questão parte de premissas fatuais que me inquietam e me levam a problematizar: os imaginários² inferiorizantes da mulher operam no espaço escolar de que forma, quando a este lugar chegam avanços significativos das diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE- pontuando a desconstrução dessa prática? Seria este debate ignorado ou pensado sobre traços negativos? Outra questão que me instiga a problematizar é a de que teriam os(as) docentes a concepção de que uma escola democrática prima essencialmente pelo

²Imaginários aqui na acepção dada por Castoriadis (1982) enquanto rede de sentidos, sistema de crenças que legitima a ordem social em vigor.

respeito e dignidade de todos/as, e de que as práticas pedagógicas têm constituído sujeitos diferentes e desiguais em direitos? Ademais, qual o comprometimento manifesto pelas práticas pedagógicas desses/as educadores/as para evidenciar suas intenções de superar velhas estruturas: estariam usando a leitura, como instrumento constituinte e conformante dos sujeitos, para mediar reflexões atinentes à construção de uma escola democrática, inclusiva e não-sexista?

Considerando, desse modo, que a pergunta problema possui como eixo centralizador a atenção que as práticas leitoras da escola dispensam ao debate sobre as relações de gênero, refletidas pelas práticas discursivas docentes, é objetivo geral deste trabalho: analisar as discursividades que produzem sentidos nos enunciados de educadores/as, como mediadores (as) de leituras, frente ao debate sobre as relações de gênero, no projeto Cesta/Sexta Literária, em uma escola da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa.

Para apoiar essa investigação, que perspectiva observar a vinculação da leitura como forte pilar na construção de um mundo mais justo e na desconstrução de imaginários que inferiorizam a mulher, que criam uma ordem androcêntrica, heteronormatizadora e excludente, vinculação essa mediatizada nas vozes dos educadores(as), compete-me traçar como objetivos específicos: (i) examinar se na proposta do projeto de leitura da Cesta/Sexta Literária, expresso em seu documento, ocorre seleção de temas que abordem questões voltadas para as políticas educacionais de gênero; (ii) investigar se os textos utilizados pelo projeto nas aulas de leitura observadas contemplam práticas discursivas que produzam sentidos atinentes às questões de gênero; (iii) problematizar efeitos de sentidos que perpassam pelos relatos docentes e pelo questionário, instrumentos aplicados junto às/aos educadores/as, expressando as posições de sujeito dos/as entrevistados/as acerca das relações de gênero, em momentos de interação na prática leitora; (iv) contribuir com reflexões que sistematizem estratégias que propiciem a intervenção e transformação da prática pedagógica na perspectiva da construção da equidade de gênero.

Por ser a escola a instituição responsável pela aquisição de saberes e competências no plano da formalidade, e que esta tem no ensino da leitura uma de suas funções cruciais, pesquisar o ato de ler na escola é de muita relevância, a despeito de este tema sumamente já ter sido explorado. Tal questão já fez com que muitos/as teóricos/as e estudiosos/as de diversas áreas se debruçassem a estudá-lo: a quantidade de livros, artigos, teses e dissertações sobre o ato de ler e suas implicações são magnânimas. Paulo Freire (1988), Ezequiel Theodoro da Silva (2009, 2011), Magda Soares (2001), Antunes (2009), Orlandi (2008), entre tantos/as outros/as importantes teóricos/as, já teceram suas considerações sobre a leitura que

aqui encheriam páginas. Haverá o que dizer mais? Parece que não, para quem desconsidera que o inusitado visita a dinâmica do ato de ler em um contexto escolar com frequência. Mas para quem deseja olhar para as práticas pedagógicas com olhos novos, olhos de quem é capaz de se indignar e de não perder de vistas a utopia, sempre à vista, na faceta Madalena de cada um, há sempre o que se dizer no chão da escola leitora ou não leitora. E é em busca deste dizer sobre ler, que me enceta o desejo de ver, como educadora que sou, homens e mulheres em processos de libertação, desconstruindo “verdades”, aprendendo com e pela leitura a refletir sobre seus lugares no mundo, que me ponho.

E assim, compreendendo a leitura como espaço de produção e de reprodução de significados sociais, e objetivando analisar de que forma educadores/as estão forjando construções acerca das identidades de gênero, em suas práticas leitoras, é que se desenha a importância desta pesquisa. Isso se justifica porque, entre as funções da leitura, deve estar a de viabilizar as problematizações que façam leitores/as despertarem para a cidadania ativa, o protagonismo e a autonomia. Esses aqui entendidos em uma perspectiva que traduza a autonomia financeira, profissional e pessoal das pessoas e a sua busca pelo ativismo político, que expressa consciência de lugar no mundo.

E estudar as discursividades que perpassam o debate sobre as relações de gênero, mediatizadas pelas leituras no espaço escolar, é desejar averiguar se este instrumento de aprendizado está sendo usado para dismantelar as assimetrias de poder entre homens e mulheres em um espaço formador. É desejar averiguar enfim se este instrumento está sendo amparo para questionar estereótipos e verdades cristalizadas, naturalizadas em torno de construções de identidades de gênero. Obviamente que essa é uma das possibilidades de utilização da leitura se este instrumento na escola estiver em consonância com as diretrizes educacionais que concebem a importância de se fazer da instituição um espaço democrático. Um espaço em que se faça fluir o respeito à alteridade, à compreensão de que a identidade e a diferença são produzidas discursivamente e que têm a ver com a atribuição de sentidos ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2012). A leitura nessa perspectiva problematizadora tem a estratégia de ir além das “benevolentes” declarações de tolerância com o outro, com o diferente. Ela tem em seu centro a percepção de que as identidades são sujeitas a uma historicização radical, processo que deve lançar luz às reflexões que transformam o diferente em exterior, abjeto (HALL, 2011). Nessa dimensão, a leitura faz parte de um projeto político que intenta viabilizar a crítica da construção da identidade e da diferença, evidenciando o quanto elas são estrategicamente produzidas, fundadoras. Conceber adequadamente a fundação do outro pode desenredar a forma fechada,

reduzida de interpretações a que esse é reduzido. E a leitura pode ter uma função fulcral nesse processo de reflexão, quando pensada estrategicamente para isso, ação relevante para a contribuição com a feitura da escola como palco em que a assimetria de tratamentos é combatida, em seu lugar há a política de respeito pelos Direitos Humanos (DH, doravante).

O princípio da dignidade dispensado a todas as pessoas, conforme preconizam os DH em muitos de seus documentos (cartas, convenções, estatutos, declarações) e nosso ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988, é reclamante contumaz de um olhar pedagógico que discuta as diferenças, a construção das identidades de gênero e da alteridade. E na escola soam e ressoam documentos que abordam políticas da diversidade cultural, sexual e da equidade de gênero. Mas de que forma o debate chega, em um mundo em que emerge uma globalização ímpar, de informações velozes, instantâneas, onde se discutem identidades culturais e desconstrução de paradigmas de comportamentos em meio aos pensamentos hegemônicos? Chegará esbarrando em construções sociais dos/as fazedores/as da educação, que se apresentariam cristalizadas, essencializadas, fixas? Como tem, por fim, assentado na agenda da escola o debate acerca das relações de gênero? Qual é o seu regime de verdade, no sentido foucaultiano de pensar a formação discursiva como o *lócus* onde arbitrariamente são determinados os sentidos de um discurso? Os muros escolares são atravessados de que modo pelo debate que provoca as reflexões sobre a produção do diferente? São indagações como essas que me conduzem à execução deste trabalho. Isso merece meu olhar, merece porque para que falemos de dignidade, precisamos atentar para a condição feminina ainda envolta por iniquidade, expressa na esfera profissional, política e pessoal. E para que falemos de dignidade, precisamos respeitar as manifestações de desejos e performances de outras interlocuções, de outras subjetividades, que devem ser reconhecidas como legítimas.

O debate sobre as relações de gênero, impulsionado pelo ativismo político do coletivo de mulheres, chega e deve ser ampliado, porque vale pleitear que o princípio da igualdade formal e material entre homens e mulheres tenha seu cumprimento auferido. Igualdade essa que está distante de ser conquistada, muito embora menos longe do que já esteve, no longo caminho rumo à construção da cidadania feminina. Ainda, é fato, há menos mulheres nas instâncias de poderes do que deveria: no Brasil, de acordo com dados do Anuário das Mulheres Brasileiras (DIEESE, 2011), elas são mais da metade da população (51,3%) e do eleitorado, estão, entretanto, sub-representadas nas esferas de poder. São 11% no Congresso Nacional; não chegam a 20% nos níveis mais elevados do Poder Executivo. No Judiciário, nas universidades e empresas privadas ocupam apenas 20% das chefias. É também

outro óbice à igualdade de gênero, a preocupante materialização do machismo em forma de agressão às mulheres. Conforme ainda os dados do referido Anuário, uma em cada cinco brasileira já sofreu algum tipo de violência doméstica por parte de um homem. Das violências perfiladas, nem todas são computadas. Há a cultura do medo e da vergonha da sua condição de vítima que impede que a mulher denuncie seu agressor, e mesmo havendo campanhas e aparato legal que mobilizam a denúncia da violência contra a mulher, ainda se fala em subnotificação dos dados. De fora fica ainda a costumeiramente não computada, a intangível violência simbólica, termo que tomo de empréstimo de Bordieu (2012), que fala da sedimentação de um consciente androcêntrico, em homens e mulheres, alimentando iniquidades. Esta violência não está em estatísticas, mas deixa sequelas profundas em suas vítimas, fazendo muitas mulheres carregarem em si sentimentos de impotência, mutilação e subalternidade.

A escola tem o fio do poder que costura e regulamenta normas e mudanças que disciplinam comportamentos, hegemonias (PEREIRA, 2005). Mas o poder não é estanque, fixo, há, neste espaço, como em todos os outros, lugar para a resistência e a contra-hegemonia (FOUCAULT, 2012). E de que forma têm chegado os discursos que problematizam as mudanças que advogam os movimentos de mulheres e fazem ressoar seu desejo de dismantelar, de descosturar as assimetrias de gênero? Como a leitura e as vozes escolares ressoam o que regula a valente marcha feminista que pode contribuir com o combate à violência doméstica, com o empoderamento das mulheres e dar visibilidade à iniquidade de gênero: de forma refratária? Acolhendo seus passos? Como a leitura e as vozes escolares abordam a temática das identidades e da diferença: dão centralidade e a discutem como questão de política? Estas questões imbricam-se e com elas penso a linguagem no campo da discursividade, da construção dos jogos de poder, da constituição de sentidos, verdades e subjetivações (FOUCAULT, 1995, 2004a, 2004b, 2012), o que é sempre um desafio instigante para o/a educador/a. Essa temática é premente, sendo assim. Há uma expectativa de que seja sedimentado o aprendizado de que as relações de dominação estão sempre inseridas em contextos e processos socialmente estruturados, legitimando, naturalizando e retificando hegemonias, mas também sofrendo transformações.

Para que o direcionamento discursivo, levantado pela questão norteadora, satisfaça aos objetivos a que me proponho, este estudo move-se teoricamente na concepção sociointeracionista de leitura e faz uma interface com a Análise do Discurso, AD doravante, tendo como referência o trabalho de Orlandi (2008) sobre leitura, que se pauta na perspectiva da Escola francesa dessa disciplina. Trabalho com a concepção de leitura na perspectiva de

que ler é mais do que decodificar (SOARES, 2011). Ler é envolver-se com práticas culturais (MOITA LOPES, 2002) que fortalecem a sedimentação do valor da cidadania, que pressupõe efetivação de direitos e deveres para todos. Ler então deixa de ser uma atitude passiva, fechada, tradutora, decodificadora, em que se busca a “verdade”, produzida pelo/a autor/a ou pelo texto, se se quiser ser positivista ou estruturalista. A leitura que me interessa aqui se ancora na perspectiva interacionista, que concebe o aspecto sociocultural e cognitivo da linguagem, e como tal, o texto é processo, e não produto. A leitura é uma atividade situada, que reflete uma relação dialógica, (cf. BAKHTIN, 1995), ou seja, uma relação na qual se estabelecem refrações entre autor-leitor-texto e contexto. Essa perspectiva expressa um rompimento com o modelo formalista ou historicista, e tem havido um esforço, por parte dos órgãos responsáveis pelas políticas de formulação das diretrizes escolares, para implementá-la no seio escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1997) refletem essa intenção: os textos são defendidos em sua diversificação e na defesa da construção de competências linguísticas, com desenvolvimento da habilidade leitora e escritora que ultrapasse a mera decodificação no processo de ensino aprendizagem.

Por este trabalho buscar uma interface entre a linguagem como prática social e as relações de gênero, perscrutadas nas vozes docentes em atividades de leitura propostas pela escola, também lhe é pertinente a abordagem das formas de constituição da subjetividade (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004d). Estou ainda me movendo pelos estudos da crítica feminista, dos estudos pós-estruturalistas de gênero na contemporaneidade, que buscam a negação de quaisquer resquícios de uma base essencialista para a formação das identidades (LOURO, 2012; SILVA, 2012), ao tempo que questionam as hierarquias entre o masculino e o feminino, a ordem androcêntrica, heteronormativa e etnocêntrica. É desse olhar que me sirvo para, diante do que pontuam os Estudos Culturais, consonantes à construção das identidades como cambiantes, heterogêneas, transitivas, construídas e reconstruídas social e discursivamente, refletir sobre as implicações de se ler no espaço escolar. Refletir atentando para o discurso pedagógico que dá sentido às diferenças entre meninos e meninas, às relações de gênero. E é desse olhar que também me sirvo para aprender sobre a consciência de gênero e sobre o desafio da aprendizagem de transformar os jogos de verdade que impõem relações assimétricas. É isto o que me enreda neste trabalho.

Articulo esta dissertação em partes que se estruturam assim: a introdução, na qual consta a contextualização da temática focalizada, com a sua gênese, a apresentação do problema, dos objetivos, da justificativa e dos pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa.

No capítulo 1, exponho as estratégias metodológicas com as quais me vali para que o direcionamento discursivo apresentado, que é a investigação das discursividades docentes em leitura e gênero, satisfizesse aos objetivos a que me propus construir para este estudo.

No capítulo 2, pontuo uma justificativa do campo teórico, apresentando estudos de autores/as utilizados/as, bem como pontuo o cruzamento entre a instância da leitura e o debate sobre as relações de gênero, sustentado por reflexões atinentes aos Direitos Humanos, ao feminismo, ao poder, à educação e aos modos de subjetivação.

No capítulo 3, discorro sobre a análise das práticas discursivas dos/as educadores/as, perscrutadas pela trajetória analítica que fiz, cujo procedimento para geração de dados teve os seguintes instrumentos investigativos: o documento do projeto de leitura, os relatos dos/as educadores/as, que foram gerados em conversas quando de minhas visitas à escola, um questionário aplicado com nove participantes do projeto de leitura da escola, e a observação de aulas, dos textos utilizados nesses eventos e levantamento dos textos paradidáticos presentes na biblioteca escolar, que se refiram à temática de gênero.

No capítulo 4, atinente à perspectiva interventiva, propositora, que tem este mestrado profissional, desenvolvo reflexões que intencionam contribuir para a inserção temática de gênero, pela via da leitura, na escola em que a pesquisa foi realizada. Faço, ao final deste capítulo, sugestões de atividades de ensino enfocando o olhar sobre as relações de gênero.

Por último, apresento as considerações finais com as quais objetivo amarrar os fios tecidos ao longo do trabalho, considerando os conteúdos enfocados e reforçando a defesa de se inserir o debate acerca das relações de gênero, pela via da leitura na escola, problematizando os modelos de feminilidade e masculinidade, na defesa da dignidade de todas as pessoas.

1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Entrevendo os sujeitos, *o lócus*, os jogos de verdade

Partindo do entendimento de que a pesquisa a que me proponho realizar, que é a análise de práticas discursivas de docentes sobre as relações de gênero, como mediadores/as de leituras, exige um dispositivo analítico, busco, nos procedimentos da AD de filiação francesa, como nas reflexões foucaultianas sobre práticas de subjetivação e poder, nas reflexões pós-estruturalistas sobre gênero e na perspectiva sociointeracionista sobre leitura, um apoio teórico-metodológico. Nesse sentido, estou imbuída do propósito de percorrer essa investigação, conforme as diretrizes desse caminho investigativo, considerando que não há o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2012). Estou também imbuída do intento de que, com este dispositivo, não vislumbro trabalhar em uma perspectiva de neutralidade, tendo em vista que concebo a pesquisa com base nas práticas discursivas, focada nos estudos feministas e nas relações de gênero, sob a ótica do interesse, do engajamento político (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007; LOURO, 2012).

Essas condições refletem o que as problematizações levantadas pelo feminismo, no tocante à lógica de se fazer ciência tradicional, com seus postulados de estabilidades e categorizações, trouxeram. Trouxeram a descrença de que entre as palavras e as coisas existe uma homologia, que se diz exatamente o que se vê (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007; POSSENTI, 2009). Antes, os estudos de gênero de base pós-estruturalista explicitam que há uma invenção do que é sermos mulheres/homens, de que há uma invenção do que é sermos meninos e meninas, de diversas classes, diversos tempos, etnias e orientação sexual, construída discursivamente. E a reflexão sobre o que nos tornamos como seres gendrados e em que poderemos vir a ser como seres que se descobrem gendrados, empodera-nos como investigadores de desaprendizagens, pela possibilidade de conhecimento de jogos de verdades (FABRÍCIO, 2006).

Os estudos de gênero, como uma via que se oferece para o entendimento das relações assimétricas entre os sexos, explicitam ainda o atravessamento pelo poder institucionalizado, que confere historicamente o domínio do masculino. Lugares diferentes no mundo chegam a homens e mulheres por um conjunto de ações formadoras, constituídas discursivamente por símbolos culturais, institucionalizações e modos de subjetivação que constituem relações assimétricas com o corpo, com a sexualidade e afetividades para os sujeitos sociais. Refletir

sob esta perspectiva me faz desejar perceber meu entorno, olhando a linguagem, a cultura e as instituições sob a ótica do interesse na construção dos processos sociais. E o olhar do feminismo, deveras, trouxe novas lentes sobre a pesquisa científica. Louro (2012) pontua que uma das características relevantes dessa epistemologia diz respeito à forma como as estudiosas empenham-se em responder questões atinentes às suas realidades, aos seus campos de interesses, mescladas não como vozes anônimas de seu objeto de estudo, mas como vozes que, de modo provocativo, posicionam-se histórica e culturalmente, imiscuindo objetivamente subjetividades. E é com este entendimento que intenciono subsídios para um estudo sobre a discursividade, em uma interface com a ótica das relações de gênero e da leitura, sob o crivo de um convite a examinar ordens morais e estruturas de legitimação.

Esta investigação de natureza qualitativa, regida por princípios analíticos, foi, conforme já exposto, concebida para ser realizada em uma escola da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa - PB, cuja identificação será preservada. A preservação deve-se à consonância com um mecanismo de proteção, o anonimato, como compromisso ético possível, conforme Spink e Menegon (1999); embora, salientem as autoras, este ponto de vista não seja pacífico. Para minha compreensão, é uma proteção, exceção se dá quando os sujeitos manifestam o contrário, o que não foi o caso. Assim o sendo, para a identificação deste espaço pesquisado, resolvi denominá-lo de escola TRAVESSIA. Esse batismo traduz meu olhar para o ambiente de ensino-aprendizagem alimentado na esperança freireana pelo inacabamento em nós, educadores, seres humanos. Mesmo emparedados/as, é preciso pensar nas travessias. Da mesma forma que o campo pesquisado tem um nome fictício, os sujeitos participantes desta investigação também foram denominados ficticiamente.

Essa unidade educacional funciona nos dois períodos, com turmas do 6º ao 9º ano, em um prédio construído há menos de dez anos. Possui 385 discentes e 25 docentes, é composta por dez salas de aula, sala de artes, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, quadra de vôlei, secretaria, diretoria, sala de especialistas, sala de professores, refeitório e banheiros, com padrão de acessibilidade.

A pesquisa qualitativa na educação tem centrado seu foco no/a educador/a: vai buscar sua colaboração, preocupar-se com suas histórias e formação (GHEDIN; FRANCO, 2008). Nessa dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do/a professor/a, e não apenas sobre ele/a. Este processo investigativo, que tem como objeto as discursividades na escola acerca das relações de gênero, mediadas no projeto de leitura, tem alinhamento metodológico com esta perspectiva de pesquisa e possui como participantes os/as professores/as que integram o tal projeto. Foi escolhido o corpo docente do turno vespertino,

em função de ajuste com minha disponibilidade de horário. A coordenação do projeto é de responsabilidade de uma professora readaptada, que tem formação de arte-educadora. Esta profissional, segundo me relatou, articula trabalhos apoiando os/as docentes integrantes do projeto, além de efetivar atividades literárias e artísticas em datas comemorativas na escola.

1.2 Por onde falam e de onde olham os/as educadores/as: os instrumentos de investigação

A composição dos instrumentos selecionados para a investigação desta pesquisa é constituída por diversos procedimentos para geração de dados. Consta de um questionário, aplicado, no período de 09 de setembro a 28 de outubro de 2013, a nove educadores/as envolvidos/as com o projeto de leitura da escola TRAVESSIA, o Cesta/Sexta Literária. Adotei também como instrumento de investigação os relatos de diálogos com educadores/as, gerados quando de minhas visitas à escola, que se deram de 05 de setembro a 28 de outubro de 2013. Construí notas de campo para registrar minhas vivências naquele espaço, perscrutando as vozes daqueles sujeitos pesquisados. São também composição deste conjunto de instrumentos investigativos as observações de quatro aulas de leitura e de texto utilizado nestes eventos, que ocorreram entre 4 e 11 de julho de 2014. A análise do documento do projeto de leitura, no tocante aos seus objetivos e metodologia, bem como o levantamento de quais livros paradidáticos da biblioteca tratam da temática em tela, são outras formas geradoras de dados desta pesquisa. Esse levantamento do conjunto de instrumentos foi elaborado em um processo no qual atentei para que a construção dos mesmos, lembrando Foucault (2004a, 2004b, 2012), objetivasse não apontar se um enunciado é verdadeiro ou falso enquanto discurso, mas situar historicamente a produção desses.

O questionário foi elaborado com treze questões objetivas, por uma necessidade de se ajustar às premências do tempo, mas promovendo espaço para a complementação de respostas abertas, considerando que outras leituras poderão existir. As questões formuladas neste instrumento investigativo, versando, conforme apêndice A, entre outros tópicos, acerca da importância da leitura para a escola, sobre se a formação continuada está contribuindo no preparo para uma prática pedagógica que contemple a equidade de gênero, acerca de qual espaço deve haver no currículo escolar sobre a história social da mulher e ainda qual tem sido o comportamento do/a educador/a, ao lidar com manifestações de violência de gênero, objetivam proporcionar análises das respostas segundo os pressupostos da AD.

Essa disciplina, mediante a articulação língua e história, descreve e analisa os sentidos que produzimos socialmente, considera assim que o sujeito é um efeito da linguagem

como prática social. E é com esta perspectiva que objetivo perceber os efeitos de sentidos, as ideias circulantes e produzidas pelos sujeitos envolvidos nas questões do instrumento questionário, como nos demais procedimentos que compõem o campo empírico desta investigação: as aulas, os diálogos, o documento, a ausência de obras temáticas no acervo bibliotecário. Lançar mão desse amparo teórico me faz buscar formulações epistemológicas como o discurso, o interdiscurso, as formações discursivas, entre outras construções de linguagem, como fustigação que possibilita ver “pela” opacidade da linguagem. Por esses vieses, interessa-me não em conceber uma “verdade”, a qual terei o poder de “desvendá-la”, conforme ressalva Foucault (1995, 2004a, 2004b, 2012), mas procuro, à luz do que me fornece a AD, refletir e inquirir sobre as condições de produções “do dito e o não dito”.

2 OS APORTES TEÓRICOS QUE MOVEM A INVESTIGAÇÃO

2.1 Gênero, Discurso e Direitos Humanos

Uma indagação que se desdobrava em outras se fez presente em minhas elaborações sobre a temática em foco: afinal, por que buscar na roda de leitura de uma escola fios que relacionem letramento e o debate sobre a construção social de gênero? Qual o sentido de se entrelaçar estas duas instâncias discursivas? Não bastaria ler para contribuir com a construção de uma formação humana e ética, uma formação cidadã, na qual se capacitariam todos e todas para serem protagonistas do projeto de sociedade em que convivem? O exercício da leitura não estimula o ato de pensar? Esta mera sacralização da prática leitora, tão disseminada por leigos/as e até leitores/as, ignora que ler é um ato político (FREIRE, 1988). Ignora que ler é uma prática discursiva: implica ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, variedades de produções sociais (SPINK; FREZZA, 1999). E que, desse modo, como prática discursiva, na acepção foucaultina (FOUCAULT, 2011), que é a tomada de empréstimo neste trabalho, conceituada como os dizeres que ganham corpos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em formas pedagógicas, a ação de ler deve primar por reflexões que exijam engajamento, direcionamento, afinal, como esse filósofo afirma:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2011, p. 8-9).

Conforme esse pensador francês, para este controle, há a fabricação de certos procedimentos de exclusão social apoiados sobre uma base institucional. Esta tem como reforço todo um conjunto de práticas, dentre as quais estão a medicina, a pedagogia, a sexualidade, a prisão, relacionadas à vontade de verdade como um mecanismo de delimitação e de controle do discurso. Ao trazer estas considerações de Foucault para o debate sobre as relações de gênero que se processam na instituição escolar, fruto de avanços consolidados pelas lutas feministas contra uma visão androcêntrica de mundo, percebo a relevância das contribuições do filósofo, que inscreve o discurso como prática e como luta na constituição dos sujeitos. Segundo o autor, “[...] – isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Diferente de uma visão que simplifica este conceito, os pressupostos foucaultinos pontuam que o discurso existe para constituir “coisas”, “realidades”, segundo regras históricas específicas de tempo e espaço. E esse entendimento deve ser uma das forças que o/a analista do discurso poderá dispor como baliza, face ao desafio que sua tarefa se apresenta: seu trabalho não é “descobrir coisas intocadas, inteiras, verdades”. Seu trabalho prima por chegar à complexidade das práticas discursivas e não discursivas que emergem em um enredo de enunciados que se cruzam no interior de campos discursivos. Seu trabalho, como evidencia Fisher (2013), ocupa-se de multiplicidades de coisas ditas, de enunciações, de posições de sujeito, de relações de poder, implicadas num certo campo de saber.

Nessa direção, para efetuar uma interface que pense as discursividades das vozes docentes acerca das relações de gênero, em práticas leitoras na escola, objeto desse trabalho, as reflexões foucaultianas, no que diz respeito às posições de sujeito, são nodais. Com essa perspectiva, pode ser assumida a multiplicação do tema do sujeito, operação cara a Foucault (1995, 2004a, 2004b, 2004c, 2012), que conduz a caminhos mais fecundos para que o sujeito seja pensado: a sua dispersão. Assim, diante de um conjunto de enunciações, dentro de um campo discursivo, não cabe um sujeito “unificante”, soberano, origem de seu dizer. Há um sujeito que precisa ser visto em seu *status*, em seu âmbito institucional, investido de alguma autoridade, imbuído de certas regras históricas.

Isto posto, cabe-me adentrar em reflexões usando a concepção de dispersão do sujeito, inicialmente pensando sobre qual tem sido a subjetivação construída na escola pela perspectiva dos/as docentes acerca das relações de gênero: estão estes/as obedecendo a que regime de verdade? Quais têm sido as reflexões acerca das “coisas ditas”: sabe-se que elas se entranham das dinâmicas de poder e saber? Sabe-se que emanam de práticas discursivas e não discursivas atravessadas pelo poder? Dar conta dessas relações é um legado foucaultiano complexo, árduo e instigante que me inspira trazer para a delineação acerca das discursividades, suscitadas pelo debate das relações de gênero na escola, que, ao fim e ao cabo, é um chamamento do discurso dos DH, como pauta reivindicatória que é.

E, como reivindicações morais que são, esses direitos, assegura Piovesan (2005), nascem quando devem e podem nascer. Essa autora pontua que os DH, em sua concepção contemporânea, compõem a nossa racionalidade de resistência na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Pautados pela gramática da inclusão, esses direitos, que não são um dado, mas um construído (PIOVESAN, 2005), devem adentrar o espaço escolar, como um imperativo ético-político-social que é, capaz de enfrentar um legado discriminatório, que tem negado o respeito à diversidade sexual,

cultural e humana, o que é um atentado à premissa da garantia da dignidade de todas as pessoas.

Para o assentamento do debate sobre os postulados dos DH no âmbito da escola, não nos falta amparo legal positivado. É com o entendimento da nodal importância desses direitos na e para a esfera escolar, e considerando o arcabouço legal que dispõe sobre a educação: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (RESOLUÇÃO A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/204), O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, bem como outros documentos, que o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 1/2012, estabelecendo diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Esse instrumento, em seu artigo 3º, trata da finalidade dessa educação: a mudança e a transformação social, fundamentando-se para isto nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Conforme a Resolução nº 1/2012, os sistemas de ensino deverão ter planejamento e ações que zelem por tais princípios, incluindo-os nas formações iniciais e continuada de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, como também de todo aparato estrutural da escola. Nesse sentido, a resolução se traduz como um poderoso instrumento de inclusão social. Ela é aliada na problematização de uma estrutural desigualdade social, política e econômica que viola cotidianamente direitos de grupos vulneráveis – pobres, negros/as, mulheres, homossexuais, índios/ias – É aliada no combate às grandes deficiências da democracia brasileira que repousa em uma deficiente cultura de direitos, a despeito de avanços pós processo de redemocratização do país.

No tocante às questões de gênero, à produção de práticas discursivas que ocultam o protagonismo dos sujeitos que fragilizam a hegemonia masculina, heterossexual, cristã e branca, e a inserção desse debate no seio escolar, como forma de assegurar o combate à historicamente construída educação sexista e discriminatória, é válido observar os mecanismos enunciativos que constituem o olhar sobre o discurso que propõe o enfrentamento da iniquidade. E um desses mecanismos trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997, que, muito embora a existência desses documentos não garanta sua implantação, eles são amplamente difundidos e recomendados pelo Ministério da

Educação e Cultura (MEC). É válido, desse modo, atentar para esta forma de comunicação-poder, porque as discursividades que circulam incorrem de resultado de promessas de uma escola como instituição democrática, o que nos remete à intrincada relação discurso e poder (FOUCAULT, 2012). E parece bastante oportuno refletir sobre a emissão de documentos supostamente avançados no debate sobre as relações de gênero, indagando sobre qual processo de subjetivação e instaurações de verdade está sendo ali operacionalizado.

É possível detectar que a discussão sobre as relações de gênero consta, de forma tímida e superficial, entre as páginas 144-146 dos PCNs, referentes às quatro primeiras séries da educação Fundamental. Assim eram denominados os anos escolares à época da publicação destes documentos. Essa inserção temática é composta como tópico dentro do tema transversal Orientação Sexual, que integra o volume 10 da coleção dos PCNs. Mas lá, nas rápidas páginas, está o conceito de gênero e o objetivo que permeia o debate:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos e objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 2013, p. 144-146).

As relações de gênero integram a abordagem feita pelos PCNs também para as séries finais do ensino fundamental, como parte dos conteúdos dos temas transversais. Na perspectiva para estes anos finais, os PCNs indicam a leitura e a análise de notícias e de obra literária como estratégia para abordar a temática sobre gênero, perpassada pelo conjunto das disciplinas. Os recursos indicados nos documentos para a exploração desta temática se constituem de formas oportunas para tratá-lo, especialmente a análise de notícias, considerando que, face a uma visão de mundo em que predominam valores machistas e patriarcais, uma cultura eminentemente androcêntrica, apesar da resistência feminista, as notícias devem se constituir como repletas de exemplos de assimetrias de gênero.

A apresentação do conceito de gênero pelos PCNs, todavia, se dá sem uma fundamentação crítica sustentada pela teoria feminista, em um momento em que este conceito passa por uma efervescência que redimensiona e amplia sua abordagem. O conceito de gênero surge com o intento de analisar a subordinação da mulher ao homem de modo relacional e faz parte de debates de vários momentos do movimento feminista. O gênero, como categoria de análise, passou a ser mais utilizado após a publicação do texto de Joan W Scott (1995). Nesse

trabalho, a autora retoma a diferença entre sexo e gênero, articulando a noção de poder com a qual propõe que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, construídas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo ele um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

De acordo com Piscitelli (2002), o conceito de gênero, mesmo já tendo sido utilizado, foi marcado a partir da conceitualização de Gayle Rubin (1975 *apud* PISCITELLI, 2002, p. 4), que definiu o sistema sexo/gênero, estabelecendo uma dicotomia em que gênero seria a construção social e sexo seria o que é determinado biologicamente. Essa perspectiva da feminista trouxe, conforme Piscitelli, entusiasmo:

Entre as (os) acadêmicas/os que dialogam com as discussões feministas, o conceito de gênero foi abraçado com entusiasmo, uma vez que foi considerado um avanço significativo em relação às possibilidades analíticas oferecidas pela categoria 'mulher'. Essa categoria passou a ser quase execrada por uma geração para a qual o binômio feminismo/mulher parece ter se tornado símbolos de enfoques passados. (PISCITELLI, 2002, p. 1).

Há, todavia, apontado por Piscitelli (2002), um contexto de questionamentos sobre esse conceito de gênero, que evidencia uma nova ênfase na utilização da categoria mulher. A autora evidencia várias discussões em torno dessa questão, pontuadas por feministas que criticam a dicotomia cultura/natureza, sexo/gênero, traços da conceituação primeira do termo. O sistema dual que caracteriza e universaliza o conceito é criticado pelas feministas radicais, que assumem o debate desconstruindo o binômio sexo/gênero, trazendo à reflexão a inexistência de uma identidade global, fixa, que obscurece ou subordina todas as outras. Uma reelaboração teórica e pendular, que emerge nitidamente das políticas da diferença sobre o conceito de gênero, fortalece a luta das mulheres em seu caráter de diversidade.

A rejeição aos pressupostos universalistas que a dicotomia sexo/gênero traduz tem se avolumado e garantido um avanço no debate sobre a luta pelo fim da opressão e subordinação da mulher ao homem. Sardenberg (2002) enfatiza que as críticas realizadas ao conceito de gênero debatem as diferenças, em consonância com a base pós-estruturalista e desconstrutivista que as sustenta, e atendem a pauta reivindicatória de mulheres lésbicas, negras e do Terceiro Mundo. A feminista, sem deixar de resguardar a relevância teórica e política da concepção primeira de gênero, ressalta a importância das questões trazidas pelas correntes desconstrucionistas. Apropria-se, esta estudiosa do feminismo, do conceito de corpos gendrados e desfaz a dicotomia sexo/gênero, explicando que as identidades de gênero e subjetividade são não imateriais e descorporificadas. Ela, ao falar de identidades e

subjetividades corporificadas, aponta para uma direção que dialoga com as teorizações pós-estruturalistas e a importância dos marcadores sociais para essas, que veem mais do que sujeitos homens e mulheres em suas abordagens. Veem seres de diferentes etnias, classes, gerações, profissões, lugares; seres cindidos, múltiplos, não-fixos em suas identidades, imersos que são pela torrencial pós-modernidade e seus signos: multiculturalismo, globalização e informação acelerada.

Louro (2012), ao discutir o caro conceito para os estudos feministas, historiciza as ações desse coletivo, situando a chamada “Segunda Onda”, como a que propiciou o desenvolvimento do termo:

Será no desdobramento da assim denominada ‘Segunda Onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2012, p. 19).

Evidenciando a contribuição que a emergência do conceito de gênero propicia ao movimento feminista, Louro (2012) traz o discurso da invisibilidade no qual esse coletivo esteve imerso, em forma de segregação política e social. Muito embora, afirme essa autora, mulheres da classe trabalhadora e camponesas já ocupassem atividades no mundo do trabalho: em fábricas, oficinas, lavouras. Atividades essas ocupadas em condições de subalternidade frente aos homens, considerando os cargos que ocupavam, e atividades consideradas secundárias e ligadas às funções “naturalizadas” como femininas: a assistência e a educação. Essas questões, além da ausência das mulheres em espaços de poder como nos das ciências e das artes, diz Louro (2012), ocupavam as reivindicações das mulheres de luta contra a opressão de gênero.

No que tange ao conceito de gênero como diferencial desconstrutor da discursividade que permeia explicações deterministas biológicas para as desigualdades sociais entre homens e mulheres, Louro (2012) aduz que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se construir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2012, p. 25).

É na direção dos estudos pós-estruturalistas que Louro (2012) constrói suas reflexões sobre gênero, debatendo a construção discursiva das diferenças, uma das tônicas do pensamento. Esta autora evidencia o quanto estudiosos/as e militantes ligados/as às questões étnicas e lésbicas têm contribuído para a reflexão sobre práticas políticas e educativas que contemplem as diferenças. Essa discursividade tem provocado nos estudos feministas uma implosão das características iniciais que são marcadas por uma construção teórica conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe médias. Para a autora, os estudos feministas estão sendo oxigenados, quando problematizados e desestabilizados desse modo.

Entendo então que as seculares construções sociais que subjagam e inferiorizam mulheres e as que impõem exclusão e violência na construção das diferenças, sob uma lógica androcêntrica, heteronormatizadora e discriminatória, são muralhas que têm sido problematizadas pelas contribuições afirmativas da pauta dos DH, pelos estudos feministas e pelas contribuições de estudos sobre as relações de poder, os quais já foram por mim referidos. Estas questões podem estar balizadas no acesso à leitura como mediação e prática discursiva que suscita o combate da iniquidade de gênero, como também já foi dito. Ocorre, amiúde, mesmo entre os/as que não são leitores/as, uma valorização generalizada do ato de ler, que o naturaliza e o sacraliza. As propagandas sobre leitura são veiculadas com esta dimensão, o que fez Souza (2009, p. 4), entre outros/as autores/as, estudá-las e evidenciando o quanto se camufla o objeto da leitura daquilo que se lê, indagar: “A leitura de todo e qualquer texto emancipa o sujeito?” Não é preciso ir muito longe para que percebamos que se as escolas não leem a pedagogia do letramento da vida e da diversidade de infâncias, se não leem e aplicam o que recomendam as diretrizes/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que apontam para garantir uma formação plena, como ser humano histórico, integral, social, ético, de diferentes linguagens e identidades coletivas e individuais, a leitura que se faz, efetivamente, não é emancipadora. Ela pode divertir, dar prazer, colaborar com o domínio do código em suas variedades linguísticas, mas não emancipa. Isso pode ser averiguado pelo olhar de Arroyo (2011), que aborda o quanto a desenfreada busca para o domínio de capacidades sequenciadas, para atender as expectativas de avaliações como a Provinha-Brasil, tem sido danosa:

Na prática, o direito ao reconhecimento, à cultura e ao conjunto de potencialidades humanas que carregamos desde criança vai se perdendo em nome do domínio de capacidades de letramento e numeramento [...] A professora será julgada e condenada se sua turma não se sair bem na Provinha-Brasil de Letramento. Fica pouco estímulo e espaço para dedicar tempo e energias para a formação plena das crianças até nos limites e potencialidades do letramento (ARROYO, 2011, p. 220).

É pertinente pensar, portanto, como estão sendo formados/as, como estão lendo, na instância escolar, meninos e meninas: leem para se emancipar? Leem para problematizar uma ordem social excludente? Leem para debater o que a pauta reivindicatória dos DH, como movimento que se firma na defesa de um mundo mais justo e igual, tem alicerçado? A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, direciona em seu documento final que deve haver a inserção das temáticas dos DH nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e no novo modelo de gestão e avaliação. (CONAE, 2010, p. 162-163). Há, portanto, um papel construído para a instituição escolar no enfrentamento de violações desses direitos.

Produtora, reprodutora e difusora de conhecimentos, a escola é uma instituição social que pode, conforme o seu aparato normativo, engendrar as relações mais justas e equânimes. Até então, todavia, deste lugar, no dizer de Louro (2012), largamente, têm sido gestadas as diferenças como a representação de um desvio da normalidade. Na visão da referida autora,

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...]. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2012, p. 64).

É possível perceber, então, o quanto as relações de gênero e a produção negativa das diferenças são alimentadas nos bancos escolares, moldando, fabricando sujeitos, seres distintos, de diferentes classes, etnias, idades, distintos também em direitos e deveres. Nesses moldes, essa prática pedagógica tem inquietado os/as ativistas e defensores/as dos DH. E, efeito de mobilizações, a educação inclusiva, voltada para uma cultura de paz e de respeito a esses direitos, emerge. Dos tantos pactos internacionais e acordos, como ação de resistência diante da violação do direito à dignidade humana, podem ser extraídos instrumentos jurídicos importantes para municiar os/as educadores/as em suas atividades acadêmicas, caso se comprometam com a bandeira da educação como *locus* para a promoção da defesa de uma sociedade para todas as pessoas.

Inteirar-se da força articulatória dos movimentos sociais embandeirados com a defesa dos DH é relevante para a instância educacional, afinal, a escola ressoa as vozes e é uma voz que, segundo regras históricas, implementa hegemonia e contra-hegemonia, conforme Zenaide (2008). Das articulações políticas dos movimentos emergem marcos legais que dão sustentação às lutas por cidadania. Um desses documentos importantes do leque de instrumentos universais e regionais que evidenciam ações pautadas na defesa do DH foi uma

conquista do movimento feminista, com a aprovação na Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1979, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Este instrumento traduz o reconhecimento das necessidades específicas das mulheres, garantindo a igualdade entre homens e mulheres nas esferas política, econômica, social e familiar. Outro importante documento no sentido da defesa dos direitos das mulheres é a Convenção Interamericana para Prevenir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994. Essa construção desafia um dos males enfrentados cotidianamente pelas mulheres das mais diversas esferas sociais e culturais: é o da violência doméstica. A ONU adotou em 1999 o Protocolo Facultativo à convenção regional, que autoriza ao CEDAW, – Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - o recebimento de queixas individuais. O Brasil ratificou o protocolo, o que significa mais garantia de direitos às brasileiras vítimas de violência doméstica: acesso à justiça internacional.

Na década de 1990, os movimentos de mulheres articularam, em níveis regionais e internacionais, profícuos acontecimentos políticos em prol de garantia de seus direitos. Em 1993, a Conferência Direitos Humanos de Viena estabelece que os direitos das mulheres são parte inalienáveis dos DH universais e devem ser protegidos pelos Estados através da promoção de leis e de políticas públicas efetivas. A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo, em 1994, vem garantir que os direitos sexuais e reprodutivos passem a ser assumidos como DH, reconhecendo o papel central da sexualidade. A IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Pequim, em 1995, aprovou uma Plataforma de Ação reforçando o plano da Ação de Cairo. O debate sobre o aborto amplia-se em bases sólidas: é apontado como um grave problema de saúde pública e a descriminalização dessa prática ganha foco.

Dentre os processos organizativos pela constituição de forças democráticas, os movimentos de mulheres constituem-se em um expoente de militância. Pedro e Pinsky (2003) relatam o processo de conquista da cidadania feminina, que, se ainda está longe de ser plena, muito mais longe está de um tempo em que às mulheres só lhes cabia o espaço doméstico:

De simples ‘costela de Adão à conquista da cidadania plena é uma longa trajetória ainda não completada pelas mulheres. Mesmo no Ocidente, onde o avanço é maior e a subordinação social tem se reduzido sensivelmente, elas ainda sofrem com a violência, salários menores, preconceitos de diversos tipos. Que dirá em países africanos ou islâmicos em que são vistas como apêndice do homem, na melhor das hipóteses? Contudo, relendo as páginas deste texto, podemos avaliar o quanto já avançamos. Que as várias vitórias obtidas sirvam-nos de inspiração para as lutas futuras’ (PEDRO; PINSKY, 2003, p. 304).

Se os avanços logrados pela luta feminista mudaram estilo de vida de mulheres, é incontestável que, ainda sob o jugo da violência, seja simbólica ou física, o machismo e o patriarcalismo deixam seus tentáculos em uma contínua tensão pelo poder (FOUCAULT, 2004a, 2012). Conforme Louro (2012), a escola pode atestar isso, uma cultura ainda dominante, impregnada de estereótipos, valores e conteúdos sexistas é o que olhos atentos veem. Nas palavras da autora:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios, é necessário sentir as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atenta/as aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2012, p. 63).

Afiar os sentidos para que possamos enxergar os construtos sociais de performatividades de gêneros, que produzem meninas doces, quietas, aplicadas, submissas e meninos inquietos, agressivos, “mais” inteligentes. Afiar os sentidos para que possamos olhar sob o crivo dos estudos de gênero, que encontram amparo em uma legislação escolar conquistada recentemente, após intensa mobilização nacional para a criação do Programa Nacional em Direitos Humanos, em 1993.

A emersão das políticas de valorização dos DH, como área transdisciplinar e que deve estar presente na escola desde a mais tenra idade do aluno até os cursos de pós-graduação, apresenta-se como um instrumento para a desconstrução de uma política educacional sexista e machista. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2006 e revisado em 2006, pelo MEC, Ministério da Justiça e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vem fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano. E a escola é um espaço privilegiado para que a criança, iniciando seu processo de socialização, aprenda a conviver com caros princípios. Daí a importância de se desenvolver, no interior dos espaços escolares, pontua Zenaide (2008), ações programáticas que deem mais materialidade à educação, àquela que respeite e defenda os DH. Dentre essas ações, vale citar:

Elaborar e organizar propostas curriculares que contemplem a diversidade cultural, nas suas diferentes especificidades, com a inclusão de temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências [...] bem como trabalhar todas as formas de discriminação e violações de direitos na interface dos componentes curriculares (BRASIL, 2006, p. 24-25).

Um país historicamente violador dos DH, como o Brasil, possui uma dívida social enorme com sua população vitimada. No que diz respeito às violações acerca das identidades de gênero, seus instrumentos jurídicos, conquistados recentemente, que possuem a ideia basilar do respeito à dignidade humana, precisam ser prementemente cumpridos. Essa é uma condição para que o Brasil promova cidadania a todas as pessoas, reinventando novas formas de se constituir sujeitos, cauterizando as feridas machistas, homofóbicas, discriminadoras. Esse agenciamento cultural pode e deve ser gestado, alimentado e sustentado por práticas escolares, considerando que são promessas da escola a autonomia, o aprendizado de si, do outro, o respeito às diferenças. Conforme Zenaide (2008), entre tantos marcos protetivos para a construção de uma educação inclusiva e não sexista, que sustentam largamente as promessas de uma escola para todas as pessoas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 é um deles. Em seu artigo 3º, este documento explicita a premência de combater a assimetria entre homens e mulheres:

[...] a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos, de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (ZENAIDE, 2008, p. 243).

Após as reflexões atinentes à fundamentação da importância do compromisso do Estado brasileiro na implementação de políticas públicas educacionais que respaldem a garantia da efetivação dos DH na esfera escolar, no que diz respeito à equidade de gênero, irei discutir, no próximo tópico, como a educação e o feminismo são esteios para tal efetivação. São esteios porque podem propor problematizar as instâncias, os espaços de poder, propor novas formas de subjetivação, formas essas que têm, historicamente, construído um enfrentamento à interdição da equidade de gênero.

2.2 Feminismo, poder e educação

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria, mas ficaria muito mais contente.

(LISPECTOR, 1991, p. 46).

A condição feminina, mesmo aos olhos desatentos, aparece na linha mestra da obra clariceana. As complexas e ricas criações da autora com Ana, Carla, Catarina, Joana, Macabéa, Virgínia, entre tantas; personagens jovens, maduras, velhas, não cedem, todavia,

lugar a um mero denunciamento da ordem machista, que violentamente imersa mulheres em uma sociedade feita para os que cantam, como os galos. A inserção, portanto, de um trecho de um dos seus contos, *Uma galinha* (LF:1991), neste tópico do trabalho, não é um jeito de chamar ao destrinchamento da ligação da escritora com o feminismo, fato que ela em diversos depoimentos sabiamente negou. Mas é uma forma de dizer que a condição feminina, sem liberdade e voz, emaranhada na densa complexidade psicológica das personagens clariceanas, perspectiva angústia e violência latentes; um mundo, portanto, que precisa ser desaprisionado, que precisa ser desmantelado. E isto, a despeito de sua insistência em não ser feminista, expressa feminismo, que Clarice constrói tão bem com suas mulheres, quando lhes dá o grito, o canto, ou quando lhes retira.

Neste conto, a condição feminina de subjugada está metaforizada na figura de uma galinha, que apenas nasce e morre, cumprindo apaticamente um papel, como pontua Bedasee (1999). Sem canto, sem habilidade para a luta, valorizada apenas pela sua função reprodutora [... *Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo!* G:45], este ser, que não conta consigo, como o galo conta com sua crista, não traduziria uma bandeira de desaprisionamento dessa ordem, proposta pela teoria dos gêneros? Neste conto, em que a galinha em fuga é capturada por um homem, [... *o rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa, o grito de conquista havia soado* – G:44], não teríamos a preocupação com os imemoráveis papéis sociais?

Entendendo Clarice, que desejou a literatura maior do que as bandeiras, maior do que teses, sem uma “função” que a aprisione, mas lembrando aqui Antonio Cândido (1965), indago: esta escritura, que apresenta um cotidiano que encerra mulheres em um espaço doméstico violentador, não seria uma forma extraordinária de aticar a transcendência das servidões, com a perspectiva que temos de ver na trama clariceana o não-conformismo como uma ordem? Possivelmente. A condição feminina de oprimida, exceção a pouquíssimas personagens, perpassa pelas mulheres solitárias e servis de Clarice, trancadas no lar, lacradas para a vida, que não reagem: *Por que ela não reage, cadê um pouco de fibra? Não, ela é doce e obediente.* (HE:41). Há nesta ficção um fio que liga as mulheres denunciando um apagamento social vivido por elas, que evidencia feminismo nesta literatura.

Por seu turno, não na ficção, mas na política e engajada nos diversos movimentos sociais, outras fizeram feminismos, naquele contexto de meados do século XX, em que efervesceu a luta pelos direitos das mulheres. E a histórica luta das mulheres, em prol dos seus direitos e na caminhada pela cidadania plena, que começou a ser preparada em momentos e séculos anteriores, traduz uma resistência à domesticação social das mais expressivas na

história da humanidade. Esta resistência pode me remeter a inúmeros pensadores que se vinculam ao ideário da busca pela liberdade, mas o pensamento de Michel Foucault, no que tange às considerações em sua obra sobre o polo subjetividade e verdade, parece-me ser de muita propriedade. Tema caro ao filósofo francês, que categoriza ter sido este o seu problema:

Esse sempre foi, na realidade, o meu problema, embora eu tenha formulado o plano dessa reflexão de uma maneira um pouco diferente. Procurei saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade, tivessem estes a forma de uma ciência, ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle (FOUCAULT, 2004a, p. 264).

As formas de se constituir sujeito são decerto tema caro também ao coletivo de mulheres. Embora as questões feministas não tenham aparecido no leque de problematizações do autor, conforme nos atesta Rago (2008), esse coletivo pode ter como instrumento de luta, em sua histórica e processual conquista por liberdade e cidadania, as reflexões foucaultianas atinentes aos processos de subjetivação e da premência de se constituir um novo sujeito ético, a partir de práticas de liberdade (cf. FOUCAULT, 2004a). A leitura desses processos é nodal para a transformação social que objetiva construir o feminismo, pela importância que tem para esse autor, a história da constituição do sujeito na perspectiva das práticas de si. Essas, conforme a retomada que o filósofo dá no debate proposto pela Antiguidade grega sobre tais técnicas, são concebidas como uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se elaborar, para atuar individual e socialmente de forma ética, respeitosa e consciente. O cuidar de si visa, através de técnicas de meditação, de aconselhamentos, instalar a harmonia entre atos e palavras, instalar a subjetivação pelo conhecimento de si, é, enfim, um *ethos* que propõe uma dimensão ativa do sujeito, uma fruição de si:

[...] é impossível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2004a, p. 234).

Dimensão essa que, ao coletivo de mulheres, imerso em um processo de busca por libertação, pode se constituir como basilar. É basilar se considerarmos que da leitura das reflexões foucaultianas acerca dos processos de constituição das subjetividades, pode-se extrair o debate que destaca a desnaturalização do sujeito, da construção de si, as formas de sujeição coercitivas no social. Essas últimas, por exemplo, se trazidas à luz dos estudos feministas, apontam modelos de feminilidade impostos pela dominação classista e sexista,

desconstruídos e recusados pela militância desse movimento social. A refutação do amor materno como um sentimento inerente à condição de mulher, por exemplo, é uma das desnaturalizações que foram articuladas pelos coletivos de mulheres. Atributos como o da docilidade inerente, da tendência à castidade sexual, da domesticidade, da inaptidão para determinados labores, da constituição física e emocional como frágil, também são construções sociais que a mobilização feminista tem posto em evidência, negando-as. Enfim, um mergulho nessa perspectiva temática oferece ao coletivo de mulheres um vasto leque de teorizações que o subsidiam politicamente com operadores que lhe aclaram questões. Uma delas é poder recusar o que somos (FOUCAULT, 2012). E a recusa se dá quando sabemos que técnica atacar, conhecer por quais jogos de verdade homens e mulheres põem-se a se constituírem sujeitos, a obedecerem a que regras de sujeição

Pensar em regras de sujeições, na linha foucaultiana, é tarefa meticulosa, arduo, que exige coragem para ver. Ao coletivo de mulheres, fazer reflexões enfaticamente sobre tais regras, sobre os processos sociais de subjetivação, com os modos coercitivos de se constituir mulher, é pertinente, é mobilizador de práticas de liberdades, das transformações que este precisa engendrar. E isto pode ser feito afeiando-se os sentidos para os pilares culturais que lhe são configurados como sonhos, como verdades, em formações discursivas apresentadas desde a mais tenra infância. O casamento, por exemplo, é um deles. O matrimônio, em regra, tem início com um pedido formalizado por um homem à família da mulher, para um contrato social no qual a cerimônia em si já oferece um ensaio do que traduz a união matrimonial: a dependência social, emocional, da mulher. Costumeiramente, na nossa cultura ocidental cristã, a noiva entra na igreja conduzida pela mão de um homem (pai, parente) para ser entregue a outro, o noivo; o traje dela tradicionalmente é branco simbolizando “pureza de virgem”, mesmo que a castidade não lhe seja mais exigida. Toda a ritualística da cerimônia compõe uma ideia de pertencimento do feminino pelo masculino, compõe uma ideia de dependência: é ela quem adota em seu registro de identidade o nome do marido, tendo que alterar seus documentos de solteira. Só bem recentemente a obrigatoriedade de tal inserção foi abolida. O ritual, que costuma agradar às mulheres de uma forma bem generalizada, por mais que inove, com mudanças em arranjos familiares e nas condições sociais de produção do mesmo, é marcado pela imagem de que a mulher que casa é a feliz. O simbólico ato do lançamento do *bouquet*, (ou mais recentemente outros objetos como os sapinhos de pelúcia, os santos Antônios) pode vestir a ideia de que a felicidade está em angariar um dono. Assim se justifica ver os gestos atléticos que fazem as solteiras presentes, movendo-se brava e

histericamente para conseguirem agarrar tais objetos que a noiva lança, em sinal de que, sendo a premiada, será a próxima a realizar o sonho de casar.

Que poder não há na adoção de um nome, nos jogos que fazem a ideia do pertencimento? O poder: onde não o há? E esse é outro veio no olhar do pensador (FOUCAULT, 2012) que pode correr com e perpassar pelos interesses e pelas investigações das mulheres que lutam por *práticas de liberdade*, que se vinculam ao debate proposto pela teoria de gênero, como estratégia para dismantelar assimetrias, para se pensar em resistências. O poder, em sua dimensão relacional, onipresente e capilar, evocada pelo filósofo, constitui-se como instância de compreensão basilar das formas de relações sociais:

Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas - quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (FOUCAULT, 2004a, p. 276).

Há uma discussão trazida pelo pensamento foucaultiano sobre o poder na qual repousa não uma teoria geral deste, mas a ideia de que a sua existência não emana de um determinado ponto, apenas em aparelho de Estado ou em formato de leis. Existe o poder, conforme Foucault (2012) concebe, dando-se como feixe de relação organizado e piramidalizado. Este entendimento atrela-se ao da resistência como possibilidade, e esta, adverte o filósofo, tem que ser inventiva, móvel, tão produtiva quanto o poder. Pensar em resistência e estratégias para o enfrentamento de relações marcadas por domínio é ação que deve interessar ao debate proposto pelos movimentos sociais, em especial, os coletivos que perseguem a equidade de gênero. Aqui vale trazer uma ponderação feita por Foucault (2004a), na qual ele ressalva insistir sobretudo nas *práticas de liberdade*, mais do que nos processos de libertação, a despeito da importância desses, que são condições políticas ou históricas para aquelas. O filósofo afirma que tais processos não são por eles próprios definidores dessas práticas, as quais se constituem de um problema ético. Problema ético com o qual se deparam mulheres imersas em processos de libertação, neste contexto histórico-cultural que recrudescer, em meados do século XX, onde irromperam estudos de gênero e feminismos, trazendo enfaticamente a pauta do empoderamento para as mulheres. Esse aqui entendido como o processo pelo qual indivíduos e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, poder de agenda nos temas que afetam suas vidas.

Empoderar-se é, enfim, gestar em si mudanças de performances que perpassam pelo rompimento de modelos que enclausuram a mulher. Historicamente subjugada, ensinada a depender, a ser princesa, salva, adormecida, mas acordada com o beijo dos contos infantis, difícil não ter medo de dar certo. Na epígrafe deste trabalho, uma personagem clariceana, Joana, traz à tona a temática do medo como condição feminina. Como uma segunda pele, o medo segura mulheres em direção de carros, de cargos e de vidas, trancafiando-as. Obviamente que, nos novos contornos sociais, nos quais a rua é espaço conquistado pelo feminino cada vez mais, os medos vão se arrefecendo, tornando-se mais leves, amenos, vencidos.

Os estudos de gênero, à luz do pensamento pós-estruturalista, trouxeram a relevância de se refletir sobre modos de subjetivação, novas relações de poder, jogos de verdade, tudo muito atinente com as contribuições teóricas foucaultianas e significativo para a militância política encetada por feministas. Pensando com Foucault (2004a, 2012) sobre o poder, desse modo, articulo nexos entre a preocupação ética, com o cuidado de si, as práticas de liberdade e a efetivação de direitos, que vem em lutas por libertação, em caminhadas que escavam cidadania. A luta das mulheres pela implementação de políticas públicas que lhes garantam o direito ao aborto, à sexualidade livre, por exemplo, traduz resistência, que vem com o conhecimento de si, com o conhecimento de seu lugar no mundo. Os movimentos das mulheres, em luta pela construção de suas liberdades, têm perfilado as lições foucaultianas de rede ligadas ao poder: luta, libertação, mobilização, estágios de comandos, resistência.

A ideia de circularidade do poder, de seu funcionamento em malhas onde os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer um poder e de sofrer sua ação, é oportuna, então. A premissa que permite que assim se pense pode estar identificada nas reflexões abrangentes do autor sobre o poder:

Acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é, portanto tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas se imporem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *ethos*, a prática de si, que permitirão nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação (FOUCAULT, 2004a, p. 284).

E, por ser historicamente construído, discursivamente tramado, por estar no campo social das resistências múltiplas (dos jeitinhos, às chantagens e às mobilizações) das mulheres, o poder pode ser desconstruído, ser ativado, reformulado. As relações de poder, diz ainda o pensador francês (FOUCAULT, 1995, 2012), intrincam-se pelo menos de certa forma

com sujeitos livres. Um poder só se exerce quando é possível, minimamente, haver resistências: pelo menos, estratégias para alterar o quadro. Esse autor fala em estados de dominação, nos quais a violência se constitui como a absoluta impossibilidade de se resistir ao poder, havendo o domínio total do dominador. Diferentemente dos estágios de violência, as relações de poder possuem um enfrentamento constante e perpétuo que garante o potencial de revolta.

Assim também percebe Louro (2012) e dialoga com o filósofo francês acerca dessas relações. A autora, utilizando-se da discussão sobre o controle disciplinar que perpassa os escritos foucaultianos, que falam das engenhosas estratégias desenvolvidas pelas instituições, estratégias que são nichos de produções discursivas de gêneros, de sujeitos disciplinados, regulados, instituídos, discute a capilaridade do poder:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e usualmente diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2012, p.48).

Louro (2012), sob o crivo das reflexões foucaultianas acerca dos modos de subjetivação, insere uma possibilidade de debate sobre as relações de poder que perpassam as identidades de gênero no esteio do campo da educação. A autora traz a questão de que, sob as lentes do filósofo, cabem olhares acerca da “normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o “governo” e o “autogoverno” dos sujeitos”. E é com essa direção que esta estudiosa do feminismo caminha na e pela escola instigando aos/as educadores/as à afiação dos sentidos para que esses/as percebam a construção escolar das diferenças, das desigualdades, do poder, para que observem as práticas femininas educativas e as representações docentes do magistério.

Os caminhos teóricos de Louro (2012) deixam as marcas de quem dialoga com o pensamento de Foucault (2004c, 2004d, 2011, 2012), no tocante à importância que possuem as instituições como aparelho disciplinador, reproduzidor ou transformador da sociedade para ambos. A autora discute o aparelhamento da escola na formação de uma cultura sexista, que difunde estereótipos de gênero, institui diferenças e modelos. Ela, enfim, alerta os/as educadores sobre a importância da ocupação deste espaço, como instância política:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliações e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos [...] (LOURO, 2012, p. 72).

Com efeito, o processo de subjetivação se dá também e significativamente na escola, que não só transmite conhecimentos, mas fabrica sujeitos, conforme acordam os estudiosos acima referendados. Esse processo é flexionado por dispositivos, entendidos esses, conforme Foucault (2012), como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, que formam feixes em um trançado com os quais não se familiariza facilmente. Louro (2012), por isso, faz a convocação, com muita propriedade, ao ato de “afiar os sentidos”. Afiar os sentidos e apreender no campo da linguagem a força da transmissão e constituição de sentidos que esta articula, que molda e produz, é um compromisso de quem concebe a educação em um campo eminentemente político, um lugar para se desbravar cotidianamente.

Fisher (2013) é uma das estudiosas do campo da Educação que se posiciona assim. Essa autora trabalha conceitos como os de enunciado, prática discursiva, sujeito do discurso, relacionados à teoria do discurso, objetivando evidenciar a importância desse arcabouço para as pesquisas que se propõem a investigar discursos de educadores/as. A complexa e diversificada obra de Michel Foucault é explorada pela educadora em pontos estratégicos para uma interface discurso e educação. Para isto, a autora estabelece inicialmente um marco entre as concepções de linguagem: a que se vincula à ideia de representação, de intencionalidade, na qual o analista “descobre” o que está por trás das cortinas, porque o discurso é interpretado como um conjunto de signos, que pode revelar a “verdade”. E a concepção de linguagem que se apresenta como constituidora, interrogativa, discursiva, construtora de realidades sociais. A pesquisadora demonstra entender que a concepção com a qual Foucault evidencia vinculação é a que interroga a linguagem.

Evocar os conceitos foucaultianos objetivando uma reflexão acerca da importância desses em pesquisas no campo da educação é uma estratégia válida que o/a analista de discurso pode lançar mão. Esse direcionamento, que exige uma interrogação da linguagem sobre a sua não-transparência e sobre seus processos de produção, dá-se com o esforço de, conforme a AD, não buscar explicações lineares de causa e efeito ou mesmo interpretações ideológicas simplistas, ambas reducionistas e harmonizadoras de uma realidade mais complexa (FISHER, 2013).

A percepção da belicosidade da realidade, que é atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos (FOUCAULT, 2011, 2012), é uma postura que traduz uma capacidade

investigativa do/a analista, que deve ser inquiridora: “Por que isto é dito aqui, desse modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” Nesse sentido, Fisher (2013) dialoga com o filósofo pontuando acerca da constituição do sujeito para esse teórico. Para a foucaultiana, esse pensador multiplica o sujeito: a pergunta “quem fala”? desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? [...] Com formulações dessa natureza, a ideia de discurso como “expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra, é desfeita. Em seu lugar, pontuam os autores referendados, os atos enunciativos se inscrevem no interior de formações discursivas, que irrompem segundo regime de verdade, levando-nos a obedecer a um conjunto de regras, dadas historicamente.

As lições foucaultinas acima referidas, referendadas por Fisher (2013), são pertinentes para uma contribuição no presente estudo, tendo em vista que a temática em foco desta pesquisa encontra nessas reflexões do pensador elementos que subsidiam esta investigação. Um desses elementos é a inquirição da ideia de verdade unívoca, por apontar essa categoria como uma produção histórica e social, farta de jogos de poder. E a escola é uma instância disciplinar e reguladora de comportamentos, amarrada à produção de verdades, ao poder-saber pedagógico, que se efetua em práticas discursivas ditando regras, negando-as, coibindo-as, policiando, incitando, fabricando sujeitos (cf. FOUCAULT 2011, 2012). Desse modo, inquirio sobre como as práticas discursivas garimpadas no processo de investigação irrompem e sob quais condições neste estudo. O que há nas bocas e nas mentes na experiência de aprendizagem das práticas leitoras? O que desejam os olhos de quem semeia leitura e os olhos de quem lê? As discursividades desses/as semeadores/as alicerçam-se e movem-se por quais olhares sobre as relações de gênero e de sexualidade que perpassam livros, textos, corredores, banheiros, cochichos, desabafos, canções, confissões? Elas estão explosivamente presentes, como bem atenta Foucault (1985), quando afirma haver em torno do sexo uma verdadeira explosão discursiva:

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso no tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar dos sexos das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las em uma teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimento canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (FOUCAULT, 1985, p. 32).

E, a despeito de toda dinâmica social e histórica que tem alterado a percepção dos jogos dos prazeres e poderes, que tem inquirido pensamentos hegemônicos acerca da sexualidade, das relações de identidades de gênero, desconstruindo paradigmas, como e quais são as fábulas indispensáveis, os veios discursivos apreendidos e presentificados na escola em foco? Os pensamentos de Foucault (2004a, 2004c, 2004d, 2011, 2012) contribuíram decisivamente para uma atitude de estranhamento das instituições, contribuíram para caracterizar o discurso pedagógico como um dos que está relacionado às práticas de poder e domesticação, que tem, em sua base, relações assimétricas. Este pensador, desse modo, dá elementos importantes para a compreensão de que não existe verdade que não seja produzida em relações de poder. Estes elementos estão na imersão do entendimento de que a compreensão dos processos de subjetivação e das práticas discursivas pode estar a serviço de uma busca por uma transformação substancial do que somos e o que poderemos ser, em um mundo marcado pela belicosidade, constituído por discursos.

No que concerne a essa busca, Rago (1998) pontua o encontro entre o feminismo e o pensamento de Michel Foucault no lastro do debate sobre a constituição do sujeito e o quanto isso potencializa as transformações que precisam ser operadas para que sejam consolidadas as mudanças sociais e culturais que o coletivo de mulheres pleiteia. A autora fala da participação do movimento feminista na “ampla crítica cultural, desconstrutivista” e acentua o quanto as propostas deste movimento têm produzido uma crítica contundente ao modo de produção do conhecimento científico e que isto se deve, entre outros motivos, ao abrigo que o pensamento deste coletivo encontra nos postulados dos pensadores pós-modernos. Os estudos feministas propõem um olhar para a existência do sujeito cindido, construído na e pela linguagem, como efeito das determinações culturais, inserido em complexas relações de poder. Este olhar tem consonância com as reflexões de Foucault (2004d, p. 195), especialmente no que se refere ao empreendimento do autor na construção de uma hermenêutica de si:

Uma história que não seria aquela do que poderia existir de verdadeiro nos conhecimentos, mas sim uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado. Por meio de quais jogos de verdade o homem se pôs a pensar o seu ser próprio ao se perceber como louco, ao se olhar como doente, ao refletir sobre si mesmo como ser vivo, falante e trabalhador, ao se julgar e se punir como criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? (FOUCAULT, 2004d, p. 195).

Esta construção de si perpassa e enriquece a luta feminista em suas problematizações acerca das práticas de si, colocando em jogo os critérios de modelos femininos naturalizados,

o modo de sujeição com que as mulheres se relacionam com tais modelos. E, nas palavras do pensador francês (FOUCAULT, 2004c, p. 244), há uma intenção de beleza no conhecimento: saber para ser. Ser o artesão de sua própria beleza. Saber para governar a própria vida: “para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo, e das gerações futuras [...])”. Nesse sentido, podemos dizer que as problematizações foucaultianas acerca das relações sujeito/verdade e a constituição da experiência de si são pertinentes ao pensamento feminista que, sob estas referências, encontra fios enovelados para uma desconstrução de fabricadas verdades.

Foucault (2004a, 2012), que afirma não ser possível sociedade sem relações de poder, tece os possíveis instrumentos de jogar com o mínimo de dominação: regras de direito, a prática de si, técnicas racionais de governo, o *éthos*. O poder de resistência das mulheres atesta isto. Nas palavras de Saffioti (2001), a posição vitimista impede a ressignificação das relações de poder, ou seja,

[...] Em outros termos, a postura vitimista é também essencialista social, uma vez que o gênero é o destino. Na concepção flexível aqui exposta não há lugar para qualquer essencialismo, seja biológico ou social. Cabe frisar que a categoria histórica gênero não constitui uma camisa de força, não prescrevendo, por conseguinte, um destino inexorável. É lógico que o gênero traz em si um destino. Todavia, cada ser humano – homem ou mulher desfruta de certa liberdade para escolher a trajetória a descrever (SAFFIOTI, 2001, p. 125).

Desde sua implantação, o domínio masculino, conforme Saffioti (2001), está sendo resistido por mulheres ao longo da história da humanidade. Mas o Século XX carrega a marca de ter sido o grande momento de transformações conquistadas por militantes. A história de luta das mulheres no Brasil e em nível mundial vem, segundo Costa (2009), registrando mudanças “na velocidade da luz”. A autora resgata na historiografia do movimento feminista uma dinâmica que vai do sufragista do século XIX, passando pelas décadas de sessenta e setenta, com suas reivindicações próprias e contextuais, até os novos desafios que se apresentam perenemente. Ela faz este percurso buscando dar conta das mudanças pelos quais passaram as lutas feministas: ora eufórico, ora frágil, o movimento não para, segundo o olhar perspicaz da estudiosa, que vê como uma demonstração de força da atuação das mulheres de luta a construção de documentos como o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres e da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres:

Até chegar aí foi um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho de mudanças, dilemas, enfrentamentos, ajustes, derrotas e também vitórias. O feminismo enfrentou o autoritarismo da ditadura militar construindo novos espaços públicos democráticos, ao mesmo tempo em que se rebelava contra o autoritarismo patriarcal presente na família, na escola, nos espaços de trabalho, e também no estado. Descobriu que não era impossível manter a autonomia ideológica e organizativa e interagir com os partidos políticos, com os sindicatos, com outros movimentos sociais, com o Estado e até com organismos supranacionais. Rompeu fronteiras, criando, em especial, novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando florescer de novas práticas, novas iniciativas e identidades feministas. (COSTA, 2009, p. 75).

Do momento que Costa redigiu essa historiografia, em 2004, já foram realizadas mais duas conferências nacionais, em 2007 e 2011, respectivamente, articulando e fortalecendo a caminhada das mulheres por sua emancipação. Emancipação que se constrói em um longo e penoso percurso, mas perseguindo a utopia da cidadania plena, mulheres feministas avançam. E um dos sinais claros de que avançam foi traçado por Pinsky (2012). Esta autora formulou recentemente um retrato do processo histórico das imagens femininas em duas vertentes: o modelo rígido e o modelo flexível. No modelo rígido, é anunciada uma imagem de mulher que em regra encampa um papel a ela “naturalizado e destinado”: a castidade, a docilidade, a domesticidade, a moralidade, a maternidade, a renúncia à vida própria e ao prazer de ser de si. O nome, a alma e o corpo dessa mulher submetida aos rígidos padrões sociais possuem um dono: o masculino. Com as devidas interferências das questões sociais e de classe, em regra, à mulher restava-lhe o “reinado” da submissão, da invisibilidade, de uma experiência de si que a fazia possuída por outrem.

As lutas e conquistas feministas flexibilizaram esse modelo, passaram a ocupar cargos nunca antes imaginados. Isto alterou a ordem discursiva, reconfigurou modelos familiares, rediscutiu papéis. Não ainda em condição de igualdade, obviamente, as mulheres possuem mais grilhões e desafios do que deveriam. Conhecê-los, no sentido foucaultiano de saber como se constituem, é empoderar-se. E esse é um desafio que deve ser abrangido pelo trânsito da diversidade, da construção dos contornos das identidades e diferenças, ligadas como sistema de significação (SILVA, 2012). Entre mulheres há construção de sentidos diversificados sobre lésbicas, não-lésbicas, negras, brancas, de classes sociais distintas, de diferentes etnias e com diversidade etária. Nesse sentido, os estudos de gênero se apresentam como um campo instigante para dismantelar, para problematizar a construção social do que é ser homem e do que é ser mulher.

A proposta de estudo aqui colocada toma, enfim, as problematizações foucaultianas e as das estudiosas feministas acerca dos sujeitos dos discursos e suas marcas históricas como referência para averiguar de que modo as discursividades revelam o que atravessa os muros

escolares em termos de vozes docentes e textos sobre gênero. Essas problematizações, que expressam a concepção de discurso como prática, como trama nas teias da linguagem, como movimento de produção de sentidos, inserido na história e na memória coletiva, expressam o poder, que, como concebe o pensador francês (cf. FOUCAULT, 2012), não é *um mal em si*. É um lugar estrategicamente decisivo onde se encontram as relações de forças, que influenciam corpos, atitudes, discursos, enfim, a produção das subjetividades.

Discutir essas relações é buscar desestabilizar as categorias construídas, concebendo gênero como discurso que se inscreve em significados políticos e culturais. Apropriar-se, conforme já foi referido, dessa constituição reflexiva pode significar para as lutas feministas uma valiosa maneira de pensar os jogos de verdades com os quais essas se enredam. E, por pensá-los, poder desconstruí-los.

Após discorrer sobre o feminismo, a constituição de subjetividades, que têm como referência procedimentos de controle de discursos, em uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2011), farei uma incursão sobre o ato de ler e suas implicações políticas, como prática discursiva que é, tradutora de uma forma de saber/ poder.

2.3 A leitura no Brasil em retratos

Nesta parte considero importante pontuar no trabalho um breve panorama da leitura no Brasil, baseado esse em resultado apresentado pela 2ª edição da pesquisa Retratos do Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Procuo utilizar alguns dados da pesquisa perpassando por uma reflexão acerca dos processos de produção da leitura (como leem os/as brasileiros/as, por que (não) leem, o que desejam ler, quem propicia a leitura, enfim, que tratamento o Estado brasileiro dá à leitura. Perpasso também pelos dados refletindo como esses podem ser reverberados pelo presente trabalho.

Asseverado como um país que lê pouco, segundo indicadores que avaliam estes dados, o Brasil é farto em pesquisas que se debruçam sobre a leitura. É magnânima a produção de textos e eventos que se propõem a tratar da complexa questão da leitura, de seus óbices, funções, relevâncias. E deveras a reflexão sobre a leitura possui importância crucial para que possamos adotar práticas políticas que reparem os equívocos de sermos um país que pouco lê. Esta reflexão, se atrelada à da escola como instância responsável pela formação leitora, é de extrema pertinência pelo atribuído papel que essa instituição possui na formação do/a leitor/a.

Um dos estudiosos da temática, Silva (2011) vem criticando as pesquisas educacionais brasileiras voltadas à problemática da leitura, afirmando que precisamos construir melhores inquéritos sobre a ação de ler. Esse autor fala em crise, assegura que não possuímos uma tradição de leitores, temos, por outro lado, cifras altíssimas de analfabetismo, como barreira para a experiência mais sólida com a prática leitora. Temos ainda, conforme Silva, péssimas políticas de livros, parcas e não elucidativas pesquisas sobre o problema, enfim, ele levanta a problemática da leitura como inquietante fonte de preocupação para o país.

Por seu turno, nas duas últimas décadas, por exemplo, foram divulgadas, pelo Instituto Pró-Livro, três edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: a primeira em 2000; a segunda em 2008 e a terceira em 2012, que são resultados sobre o comportamento leitor do/a brasileiro/a. O que em tese se busca, a cada edição, segundo os objetivos da pesquisa “é contribuir para que esses estudos possibilitem avaliar e orientar políticas públicas e ações do governo, organizações não governamentais e entidades do livro, voltadas a melhoria dos indicadores de leitura e acesso ao livro no Brasil” (AMORIM, 2008, p. 26).

Diante dos indicadores publicados, que vêm em forma de tabelas, quadros e gráficos comparativos, levantados por uma metodologia/amostra com pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais, realizadas nos domicílios, tendo como universo da pesquisa a população brasileira residente, com cinco anos ou mais, alfabetizada ou não, muito se tem a avaliar. Muito se tem a avaliar, a despeito das críticas que as edições da pesquisa têm recebido, a exemplo de Sousa (2008), que traz a problematização acerca do critério utilizado pelo estudo para conceituar o leitor e o não-leitor:

Interessa-me aqui retomar especificamente o critério adotado para definir o leitor e o não-leitor: para efeito da pesquisa o leitor foi considerado aquele que ‘declarou ter lido pelo menos 1 livro nos últimos três meses’ e o não-leitor, aquele que ‘declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano)’ (SOUSA, 2008, p. 5).

A autora, que perscruta o discurso sobre leitura em uma pesquisa com discentes e docentes, envolta em um conceito que abrange o ato de ler para além da quantificação de suportes, evidencia o quanto este aspecto indica uma limitação ao conceito de leitor e não leitor e revela o nexos mercadológico que a pesquisa possui: tem como patrocinador o mercado do livro.

A aplicabilidade de uma pesquisa do porte de *Retratos de Leitura* fomenta sempre questionamentos, e isso é bom. Tais questionamentos traduzem também a existência de toda

uma diversidade de posicionamentos a respeito da leitura. Diversidade que Possenti (2009), à luz das concepções da AD, pontua em um ensaio no qual propõe reflexões sobre a leitura, advindas das concepções apresentadas por estudiosos. São inquietantes, segundo esse autor, as teses apresentadas em congressos, na mídia e em estudos sobre leituras e; no seu foco específico, nos editoriais da ALB - Associação Brasileira de Leitura. Há olhares que expressam uma posição tradicional no trato com a leitura e, em seu contraponto, há outros posicionamentos que decorrem de uma vinculação com o relativismo cultural. Sendo assim, há critérios que primam pela negação de qualquer objetividade independentemente do sujeito, o que viabiliza a ideia de que tudo seria linguagem que constrói, conforme é a filosofia do relativismo. Nesse veio, o que é leitura e se o/a brasileiro/a lê e lê bem vai depender de onde se fala e se enxerga. Por sua vez, há critérios que salientam um olhar mais valorativo sobre a leitura, o que Possenti (2009) diz fazer as chamadas teses defendidas pelos tradicionais. Para esses, há um modelo que considera que a leitura é um bem em si, independentemente de ser entendida como prática histórico- social.

Confrontando as teses que circulam acerca da leitura, Possenti (2009) evidencia, por exemplo, que no que diz respeito à questão sobre se o /a brasileiro/a lê ou não o suficiente, há uma controvérsia arriscada. Isso se dá porque, os tradicionais restringem o conceito do que é leitura, limitando a ação de ler basicamente ao livro e atrelado ao cânon; o que é um erro, porque há pesquisas que revelam mais textos e suportes fazendo parte do cotidiano de leitura de outros considerados não leitores. Por seu turno, o discurso que lhes opõe, exposto massivamente nos boletins e textos da ALB, encobre que as leituras retratadas no país, ainda que mais ampliadas do que vistas pelo discurso dos tradicionais, ainda são indesejáveis, em termos quantitativos, o que fazem o autor não ser otimista quando em voga está esta análise:

Genericamente, pode-se dizer que a tese mais clara e repetidamente defendida nos textos da ALB é que não se conhece a realidade da leitura no Brasil. Outra tese que parece ser adotada é a de que há indicações que permitiriam dizer que a situação é bem melhor do que (ainda) se pensa. [...] O perigo aparente dessa tese é que ela corre o risco de ser lida assim (temo ter presenciado esta reação numa das mesas redondas de que participei no mesmo COLE): se não lemos tão pouco, como se costuma dizer; se se diz que lemos tão pouco como efeito de uma concepção muito estreita de leitura, o resultado é que, analisando alguns dados e alterando a concepção de leitura, pode-se dizer que a situação é boa, ou, pelo menos, não é ruim. Logo se adivinha, eu imagino, que não adoto essa tese (POSSENTI,2009, p. 25).

Em vez de adotar facilmente teses, esse analista procura caracterizar os postulados que dão corpo aos dois discursos que circulam e produzem sentidos sobre leitura. Entre eles, estão ideias de que os sujeitos leitores são mais críticos, defendidos pelos tradicionalistas. Em

um contraponto, os textos da ALB revelam uma desconstrução da ideia de que ler é assegurar pessoas críticas, por mostrar que a leitura tem sido mais objeto de dominação do que de libertação das pessoas. Neste jogo, Possenti (2009) vislumbra o quanto, a despeito do controle e da distribuição social dessa prática, exercidos pelas instituições como a escola e a Igreja, há contra-leituras. Assim, entre incompatibilidades e confrontos, questões ligadas à prática leitora, problematizam o prazer de ler, a importância deste ato e a relativização do que seria uma boa obra. É problematizada, por este analista do discurso, a leitura como prática social que responde aos aspectos culturais, sociais e históricos, evidenciando que ler não é essencialmente um bem em si.

E a AD pontua a instrumentalização dessa ideia quando nos fornece reflexões atinentes à importância de que não se lê isoladamente, há sempre textos eivados de discursos que se cruzam. Essa disciplina contribui ainda para a “dessacralização” da leitura quando vê a opacidade da linguagem: as palavras não remetem às coisas. E a historicidade ressonando nos modos de significação do discurso sobre leitura é o que parece interessar à AD, que se exime do papel de árbitro no que se refere à leitura adequada. Importando-se com os percursos, com o movimento que o leitor faz para ler como ler, como suas leituras não são individuais, reflexos que são da história a que pertencem.

Assim posto, parece-me razoável registrar os dados da pesquisa não como um vaticínio, mas como uma das verdades feitas entre os especialistas que se debruçaram diante dos dados da 2ª edição (2008), com o intuito de apreender como estes enxergam os sentidos da leitura na sociedade brasileira. Consensual entre esses é o olhar de que continua pífio o desempenho do/a leitor/ano país, não obstante os avanços que se registram nos Retratos. Amorim (2008) fala em duas revelações importantes, se atentarmos para os resultados da pesquisa:

A primeira delas é que não dá para negar que tem havido avanços nos últimos anos e que os brasileiros estão lendo mais. Ou pelo menos, um pouco mais. Em seguida, uma constatação, que não chega a negar a afirmativa anterior e muito menos a tirar o brilho que, porventura, ela possa conter: o País está longe de ser uma nação de cidadão leitores e há muito chão pela frente até que se chegue lá (AMORIM, 2008, p. 15).

Esta constatação só reafirma o que se divulga intuitiva e empiricamente: o Estado brasileiro não considera suficientemente a questão da educação e da leitura como estratégica para se construir um país melhor, com mais igualdade e participação crítica na construção da democracia social. Em uma cultura grafocêntrica, a condição leitora é senha valiosa e

intransferível para a fonte de conhecimento, para o prazer e a atuação como protagonista de sua história de vida. Obviamente, que a leitura aqui abordada não é no sentido de uma entidade fechada, descontextualizada, essencialista, nem meramente decodificadora. Sem deixar, entretanto, de considerar o tropeço que significa o analfabetismo, a leitura que abordo fala de uma interação leitor-texto-contexto, com uma atribuição de motivar, formar e assegurar reflexões atinentes aos DH, aos valores que propiciem a construção de um mundo para todos. É a leitura como prática sociocultural, problematizadora das relações de poder, que intento abordar.

Werthein (2008) lança luzes sobre a questão abordando uma herança histórica que explica tantos percalços e descaminhos na prática da leitura:

A história do Brasil explica em parte sua deficiência educacional. O País viveu 322 anos como colônia de Portugal. Nesse território, onde existe um país era tudo proibido. Não havia imprensa, não existiam escolas, muito menos universidades. O comércio era feito unicamente com Lisboa. E os raros estudantes da época tiveram de viajar para a capital do Império para buscar instrução em Coimbra. Foram pouquíssimos. A imprensa surgiu no País por intermédio de dois caminhos opostos. Em 1808, Dom João VI criou a imprensa régia, oficial, enquanto na mesma época, em Londres, começou a ser editado em português, o *Correio Brasiliense*, que chegava ao Rio como contrabando. Sua circulação era proibida (WERTHEIN, 2008, p. 42).

Este quadro evidencia o quanto os colonizadores portugueses relegavam a colônia a uma situação de ignorância que emperrou em muito o processo de letramento cultural da terra *brasilis*. Aos colonizadores, só interessavam a exploração de nossas riquezas. Os portugueses se comportavam como grandes predadores do território, levando madeira, ouro, diamantes e açúcar. Com um contingente populacional constituído de negros africanos, que para cá vieram trabalhar como escravos; de elementos autóctones, os índios de diversas tribos que sofreram severo processo de dizimação, e de imigrantes europeus e japoneses, este território se formou mestiça e ignorantemente. Um povo mestiço, formado de um mosaico cultural com a hegemonia eurocêntrica, é um povo que acumulou uma história de deficiência educacional que só recentemente tem sido reduzida.

Incompatível com suas riquezas naturais, com as transições políticas que traziam os avanços do processo de industrialização do país, esta deficiência educacional começa a ser combatida e expande-se o processo de democratização escolar do país, que inicia o século XX com poucas escolas chegando aos/às filhos/as dos trabalhadores/as brasileiros/as. A qualidade dessas escolas é sempre uma dura realidade: os investimentos na educação brasileira foram perenemente pífios, muito abaixo do que deveriam e poderiam. Povo mal educado é povo que

não rompe as abissais diferenças sociais: a escola pública no Brasil forma mal e cria um círculo que aprisiona aquele por quem nela passa. Aprenderá pouco, aprenderá mal e não poderá disputar em um mercado competitivo. A escola é então, categoricamente, instrumento de perpetuação da desigualdade social: parco aprendizado, poucas chances de mexer com a estrutura da pirâmide social (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Werthein (2008) aduz a relação entre privilégios educacionais apenas para membros da elite econômica, à época da colonização, como forma de impedir a cidadania do povo. As relações de poder e saber são históricas, políticas. Um determinado sentido dado à instrução acadêmica possui mecanismos de sua produção. Garcez (2008) faz uma referência importante de um dado extraído da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* como significativo para pontuar que a condição de ser leitor/a está afetada por sua inscrição no social. A autora destaca esta relação embasada no dado de que:

[...] 85% dos não-leitores nunca foram presenteados com livros na infância, enquanto que no universo dos considerados leitores 51% receberam livros como presente. Outra informação importante diz respeito às práticas familiares de leitura. Dos lares não-leitores, 63% dos informantes nunca viram os pais lendo. Considerando que a pesquisa revela que a maior influência para a formação da leitura vem dos pais (principalmente das mães), esse dado é ainda mais significativo (GARCEZ, 2008, p. 69).

Dados significativos que pontuam o valor do alicerce familiar para a formação leitora dos sujeitos, ao tempo em que me faz ponderar sobre a importância da cultura como elemento que mobiliza saberes, poderes, (des)construções de identidades. É do pensamento de Hall (2011) que me valho para afirmar que as identidades são forjadas nas relações com a cultura que vivenciamos, e que no seio dela se encontram forças propulsoras de transformações, como também forças mantedoras de uma ordem social. Cabe-me assim levar em consideração que a infância é uma referência construída sociohistórica e culturalmente, na qual às crianças se ensina a ocupação de lugares na sociedade, condicionando-lhes às identidades de gênero, e isto se faz com o esteio de elementos da cultura.

A leitura é um desses elementos culturais com os quais se fabricam identidades. E calçada na informação da relevância da mãe na formação leitora, conforme os dados da pesquisa em tela, cabe-me pensar o quanto a evocação destas referências tem nexo para minha reflexão. Possui nexo porque inscrevo com ele a importância da defesa de uma prática leitora com uma dimensão ética, problematizadora de um mundo que cria assimetrias de gênero, para que mães alimentem discursivamente leituras que fortaleçam *práticas de liberdade*, de almas, de consciências. Ademais, esse já referendado elemento da pesquisa, o indicador das mães

como as principais responsáveis pela formação leitora dos/as filhos/as, reforça a necessidade de se refletir sobre a carga de um processo cultural ativo e dialógico no qual essas mulheres transmitem valores, identidades de gênero e comportamentos aos/ às filhos/as. É imperativo refletirmos, se aspiramos por uma nova ordem social aplainada pela equidade de gênero, sobre o que embalam, como ninam, contam, cantam e leem essas mães. Que leitores/as formam aquelas que historicamente tem perpassado por uma condição de subalternidade, por uma condição opressora, por uma educação que viabiliza a sua sub-representação nos espaços do poder? Que leitores/as irrompem das “barras da saia da mãe”, do seu colo, da sua influência de sujeito que lê? Que leitoras, enfim, são aquelas que precisam de leituras que libertem?

Historicamente subjugada, a mulher é a narradora que influencia contagens. E, paradoxalmente, faz contagens em livros, histórias, canções, filmes, desenhos animados, enfim, em todo um artefato cultural que reforça padrões androcêntricos. Desmantelar essa cadeia de histórias contadas por oprimidas que produzem e reproduzem modelos opressores me parece uma oportuna estratégia política da luta feminista, e que os/as estudiosos/as que analisam a 2ª edição da pesquisa *Retratos do Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008) deixaram passar ao largo em suas análises, não atentando para a vulnerabilidade do dado. Esses dados, entretanto, são relevantes deveras para a importância da observação na elaboração de um projeto de leitura na escola com o intento de investigar as discursividades em torno do ato de ler: se dá a reconstrução de contos, de textos, problematizados à luz da teoria de gênero? Há e quais são enfim as estratégias para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres em artefatos culturais, que serão por elas usados para formar leitores/as? Esse fio conduz um dos nossos interesses no foco temático aqui desenvolvido.

No que se refere às políticas públicas de incentivo à leitura, Lázaro e Beauchamp (2008) discorrem sobre as diretrizes para o fortalecimento das políticas de leituras, contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. São ações que partem de uma consideração sistêmica da educação, que, por meio de instrumentos de avaliações, identifica fragilidades e constrói políticas para o enfrentamento de indicadores deficitários. São citados como exemplos de ações do PDE a introdução da Provinha Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB- que tem permitido ampla política de formação dos professores, tanto inicial como continuada, através da articulação universidades e municípios. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a cada ano se amplia, é mais uma das ações implementadas pelo Governo Federal, através do PDE, com o intuito de democratizar o acesso aos diversos bens culturais e o incremento à leitura.

Esse conjunto de ações, entretanto, está longe de transformar o Brasil em um país de leitores. Há, apesar dos inegáveis avanços, nas últimas décadas, com o amplo acesso à escola em vários níveis, um grande déficit educacional que, em muito compromete a formação leitora dos/as brasileiros e brasileiras, o que demanda muito a ser feito. E o país ainda opta por não investir suficiente ou adequadamente no enfrentamento de crônico quadro. Lázaro e Beauchamp (2008) pontuam o quanto é necessário que haja mais investimentos por parte do Poder Público, mais articulação de outras políticas públicas que ampliem o acesso da população ao livro, promovam o valor da leitura, formem mediadores/as de leituras, na escola e fora dela, e tornem o livro um produto mais acessível aos níveis de renda da população.

Lázaro e Beauchamp (2008) trabalham com os dados da pesquisa para discutir a importância da relação entre a escola, o acesso à leitura, a formação de leitores/as e as ações que possam ampliar e fortalecer as práticas leitoras no País. A função central da escola na constituição do/a leitor/a é um dado do qual a pesquisa trata:

A pesquisa evidencia que é a escola quem faz o Brasil ler. O Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura, e por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social. [...] Depois da mãe, a professora é a principal incentivadora da leitura, confirmando o papel central da escola [...] É na escola que se lê mais, os mais jovens leem mais e é na infância que se forma o leitor. Entretanto, depois da escola, o brasileiro lê menos. A escola não está formando o leitor, mas dando acesso à leitura. A prática da leitura continua sendo um privilégio de classe (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 73).

Outros indicadores de leitura, apresentados pela pesquisa que me trazem reflexões pertinentes, dizem respeito à revelação de que a escola é responsável pela existência de mais leitores, mas que, por sua vez, um percentual significativo dos alunos afirmam que leem por imposição da instituição. Esse dado está presente tanto em famílias com maior poder aquisitivo, quanto na de baixo poder: 44% dos alunos da rede privada afirmaram ter como motivação para a leitura a exigência da escola, enquanto que 46% dos da rede pública também deram a mesma razão para o ato de ler. Isso nos faz considerar que os projetos de leituras de uma forma geral não são cativantes, não têm sido exitosos no sentido de atrair o alunado para a leitura. É tanto que depois da escola, lê-se menos, conforme resultado da pesquisa. Tais revelações pontuam a reflexão de que garantir o acesso à escola é necessário, e isto está sendo feito, mas o fomento à leitura precisa ser suscitado. Isto passa necessariamente por ações pedagógicas que contemplem o interesse de quem lê, ações que traduzam planejamento, compromisso, empenho, formação leitora de quem promove as ações pedagógicas. No poema

Iniciação Literária, Drummond condena a mediação imprópria de quem traz leituras que não semeiam prazer:

Leituras! Leituras!
 Como quem diz: navios... Sair pelo mundo
 Voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar
 A cultura dos campos de Assis Brasil?
 O mundo é só fosfatos lotes de 25 hectares
 Soja-fumo-alfafa-batata-doce-mandioca
 Pastos de cria pastos de engorda

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
 Condenando esse Assis a ler sua obra. (ANDRADE, 1983, p. 601).

O prazer da leitura parece ser entre todos/as os/as estudiosos da temática o pressuposto de tudo o mais. Rubem Alves (2011) afirma que toda aprendizagem começa com um pedido, se não houver um pedido, a aprendizagem não acontece. E o prazer de ler, segundo o escritor, tem ligação profunda com a forma que os textos chegam aos olhos e ouvidos da criança:

Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para os seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ser estabelecida nas escolas a prática dos “concertos de leitura. Se há concertos de música erudita, por que não concertos de leitura? Ouvindo, os alunos experimentarão o prazer de ler (ALVES, 2011, p. 56).

Sem este encantamento não teremos leitores/as, mas alunos/as forçados/as a cumprir tarefas, lendo para responder questões, lendo sem escolherem os textos, muitos deles/as desconexados/as de seus interesses. E, conforme Failla (2008, p. 104), a escola e a família precisam ser autorreflexivas: “Em geral se diz que a criança e o jovem não leem e não gostam de ler. Não se diz que elas não foram conquistadas ou estimuladas para ler, mas a elas se atribui, sem mediação, que não gostam de ler [...]”. O foco passa a ser uma condição “natural” do jovem ou da criança, deixando-se de lado o contexto e as pessoas do entorno deles que poderiam contribuir substancialmente com o desenvolvimento do prazer pela leitura. Este é um aspecto tratado pela edição em tela da pesquisa Retratos do Brasil que contribui com as reflexões desta pesquisa acerca da leitura na escola e me faz olhar para as motivações que perpassam a existência dos projetos de leitura da escola brasileira: é um professor leitor que o aluno enxerga quando esse profissional desenvolve essas práticas? O projeto atende a interesse acerca de temas considerados envolventes pela comunidade escolar? São projetos para compor obrigações acadêmicas ou estão imbuídos de motivações intersubjetivas?

Contemplam quais atividades pré-textuais? A pesquisa traz dados que abordam preocupações fundamentais nesse sentido. Pode haver, com tais referências, a suposição de que a escola não tem formado leitores para a vida inteira, considerando que decresce o número de leitores adultos, o que faz pensar que as práticas de leituras têm sido pouco sedutoras, das quais o não estudante procura se livrar assim que ultrapassa os muros da escola. Parecem necessárias ações de promoção à leitura que a liguem verdadeiramente à vida e tornem os materiais de leitura mais próximos dos alunos, pontua Failla (2008).

Há debates percorrendo academias e ambientes de estudo acerca das problematizações sobre a leitura. A evocação desse debate é sempre profícua. Profícua e cabível na escola, uma das instâncias responsáveis pela sua produção. À escola cabe sistematizar pedagogicamente suas práticas leitoras, de modo que deveria, como “pão diário”, assegurar de forma substancial a leitura fomentadora da cidadania, que só vem se mergulharmos em águas profundas das tramas sociais. Mas digamos “pão” no sentido religioso do tom, pela necessidade e assiduidade do alimento, dialogando com uma reflexão de Antunes (2009, p. 204): “assim como a igreja é lugar de oração, o estádio é lugar de jogo, a escola é lugar de leitura.” Na defesa das funções da leitura no espaço escolar, a autora pontua, dentre essas, a primordial garantia de acesso à escrita, o que é de extrema importância. Em uma cultura de tradição grafocêntrica como a nossa, há, sem dúvida, uma valorização dos aspectos positivos da escrita, e a leitura é parte da relação intrínseca para a aquisição de todo arcabouço artístico-científico e cultural veiculado pela escrita. Então, conforme a autora, a leitura é o passaporte, o promotor das funções de ampliar o conhecimento, a capacidade de analisar, de refletir, de acessar às novas informações e bens culturais, ao prazer estético, a novas formas de expressão, enfim, de interagir socialmente, entre outras habilidades que a escrita oferece.

Entretanto, considerando os deficitários indicadores de leitura que o País historicamente apresenta, estamos longe da produção de uma escola fomentadora vigorosamente de uma prática leitora consistente. Um país de leitores/as críticos/as parece ser uma miragem a desfilar no deserto da vontade política de nossos governantes, que insistem em disponibilizar poucos recursos financeiros, mesmo quando, sob os holofotes, constroem vasta legalidade, na vitrine do papel, propondo uma educação emancipadora, de qualidade. A Lei nº 12.244 de 2010, por exemplo, exige que todas as escolas públicas ou privadas, até 2020, possuam bibliotecas em suas instalações físicas. Seria esta uma “lei morta”, mais um ordenamento brasileiro que não “pega”? A considerar o levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, com base em dados cedidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep)/2013, há um trabalho grande a ser efetivado, que pode sim deixar a norma na vala das tantas que não são cumpridas. O Brasil precisa construir 39 bibliotecas por dia nos próximos sete anos para cumprir a lei. A defasagem total do país é de 128 mil bibliotecas. Embora o número relativo à falta de bibliotecas inclua todas as redes de ensino, é nas escolas públicas que o problema se concentra. Nas redes municipal, estadual e federal, é preciso construir 113.269 unidades. Falo aqui da construção das sedes, todavia, é de conhecimento público que a manutenção e funcionamento desses equipamentos demanda maiores investimentos do poder público.

A criação da lei, todavia, independentemente de seu fiel cumprimento por parte das instituições escolares, já é um sinal de que se revela um novo tempo em que se olha com mais atenção para a importância dos espaços propícios à leitura. Há anos, não era comum nem obrigatório que toda escola possuísse em seu projeto arquitetônico bibliotecas e espaços para leitura: construíam-se e reformavam-se escolas sem a preocupação com este ambiente. E assim se vê que há, no deserto das políticas públicas em prol de uma educação emancipadora, oásis. Isto pode ser evidenciado nos últimos indicadores de leitura no Brasil, com a 3ª edição (2012) da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, conforme já referenciado neste trabalho, na qual há indicação de que os brasileiros estão lendo mais. E precisamos mirar nossos oásis, mostrá-los: há milhares de projetos de leitura sendo executados neste país. Afinal, a leitura, pelo seu poder de emersão e imersão, poder de fazer com que homens e mulheres se enunciem, de capacitá-los/las a interagir em condições mais iguais, porque podem ser conhecedores/as de seus lugares no mundo, é de nodal importância nas transformações que precisam ser operadas por esses sujeitos.

Por sua vez, Marques Neto (2008) evidencia a crença de que o Brasil caminha no sentido de construir e efetivar políticas públicas na área do livro e da leitura. O autor cita o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL, criado em 2006, como marco de coesão e estratégia na garantia do direito essencial das pessoas à informação e ao acesso ao conhecimento:

Entendo que o Brasil, por intermédio da união fundamental de ações do Ministério da Cultura e da Educação, criando o PNLL, chegou, nos últimos quatro anos a um novo patamar, desvelou um novo tempo histórico, sob determinadas circunstâncias para que logremos conquistar uma política de Estado para o livro, a leitura, as bibliotecas (MARQUES NETO, 2008, p. 130).

A importância de equipamento como a biblioteca para a formação do leitor é um dado que não se pode desconsiderar, tendo em vista que as condições sociais de grande

parcela da população inviabilizam a aquisição de suportes como livros, revistas, jornais etc. Torna-se central, então, o papel da biblioteca como instrumento para o acesso democrático à leitura aos menos favorecidos economicamente. Um dado da pesquisa foi desalentador nesse sentido: 75% dos informantes anunciaram que não possuem o hábito de frequentar bibliotecas, 17% usam ocasionalmente e 10% frequentam. Esse é um dado inconcebível com o que conceitua o PNLL ser função deste equipamento:

Um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artísticos-culturais; para isso, devem estar sintonizadas com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações. (MARQUES NETO, 2008, p. 133).

Para que esse dinâmico polo difusor de informação e cultura possa ser um equipamento eficaz, o profissional responsável por sua gestão e organização, o bibliotecário, precisa avançar em conquistas de mais habilidade. Para Silva (2011), em regra, esse profissional é um exímio conhecedor das normas de catalogação, das leis que regem a instalação de bibliotecas, das fichas de empréstimos de livros. De leitura, revela o professor, não é a regra que haja, por parte desse profissional, conhecimento, interesse e projetos de incentivo à leitura, juntamente com a comunidade escolar.

No que diz respeito aos dados pontuados pela pesquisa acerca da realidade brasileira das bibliotecas, esses podem ser subsídio para uma reflexão sobre o valor do equipamento para a consolidação de uma prática leitora. Um dos aspectos que merecem reflexão é sobre quem está apto para gerenciar este equipamento. Na escola em que a pesquisa é realizada, por exemplo, tais quais nas demais da rede municipal de ensino, e em muitas pelo país afora, os responsáveis pela biblioteca costumam ser professores/as readaptados/as, nem sempre com domínio profissional para atuar na área, o que evidencia mais uma fragilidade do poder público com a educação e a cultura brasileira.

Com a 2ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o País tem em mãos um diagnóstico que possibilita a construção de uma agenda para as políticas públicas do livro e de leitores. Vale ressaltar, todavia, que, por esta pesquisa considerar a leitura no suporte livro como critério para testificar a condição leitora do/ brasileiro/a, conforme já pontuado aqui, não contemplou suficientemente as novas práticas de leitura que advêm das tecnologias da informação. E é indubitável que esta omissão desconsidera um fenômeno civilizatório importante, que tem alterado significativamente comportamentos de pessoas de todas as

esferas sociais, em escala mundial, como é o da leitura no espaço cibercultural. A imersão do mundo no uso das tecnologias da informação, que, com seus dispositivos virtuais, interligam a comunicação da sociedade, disseminam informações em tempo real e possibilitam a troca compartilhada de conhecimento, democratizando saberes, hábitos, comportamentos, tem provocado mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais. E essas mudanças seguramente têm afetado também as escolas. Os dispositivos tecnológicos, em pouco mais de duas décadas, presentes em celulares, *tablets*, computadores, como uma segunda pele, chegam às mãos e aos olhos de discentes e docentes alterando as práticas sociais de leituras, podendo promover eventos de letramento.

A despeito de este não ser objeto deste estudo, e de não ter pretensões de avaliar quão profundas são as transformações que a sociedade experimenta a partir dessa nova matriz cultural, é relevante ponderar que a escola precisa caminhar responsavelmente com esta realidade desafiadora que lhe trazem as tecnologias da informação. Como não considerar que, sob pena de comprometer resultados positivos no processo ensino-aprendizagem, é dever dos/as educadores/as atentar para o modo e os textos que circulam pela escola, repleta que está de nativos digitais? Como não considerar ainda que, sob pena de que esses/as estejam sendo negligentes com a problematização da discursividade docente, devem atentar para o que anda sendo lido na virtualidade nossa de cada dia, estampada nas telas?

Enfim, considerando o papel da escola na formação do/a leitor/a e o quanto os vários suportes e mídias são importantes na perspectiva de democratização do acesso aos diversos bens culturais, vale destacar que a leitura, conforme analistas do discurso, não é *um bem em si*, mas que pode se apresentar como lugar estratégico na formação de um povo para a sua emancipação política e social. Obviamente, isso ocorre, entre outras razões, se a leitura for concebida em uma perspectiva interacionista, que leve em consideração os interesses da comunidade escolar e reflexões atinentes sobre a linguagem em uso. Desse modo, a agenda de promoção do letramento, para além do acesso aos suportes e do domínio da tecnologia, deve se constituir prementemente como uma pauta reivindicatória que envolva educadores/as, gestores/as e demais atores/atrizes sociais.

Após as reflexões atinentes às descrições sobre leitura, elaboradas por estudiosos/as, tendo esses/as essencialmente se pautado em uma edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, farei uma incursão, no próximo tópico, sobre como a Análise do Discurso dá o foco nas vozes dos/as educadores acerca do debate sobre as relações de gênero, trazido por uma das instâncias culturais da escola, a da leitura.

2.4 O sujeito da leitura na Análise do Discurso

O projeto de Michel Pêcheux de uma teoria não subjetiva da leitura é uma das sustentações da defesa de Possenti (2009) de que a AD é uma das poucas áreas de conhecimento que tem condições de reivindicar para si o pronunciamento sobre a leitura. O intento do analista francês, que chegou a postular a “análise automática do discurso”, é fruto, entre outros, de uma nova concepção de língua, nos anos sessenta, gestada pelo Estruturalismo e com bastante efervescência na academia francesa. Com essa concepção, que atravessava as reflexões sobre a linguagem, não mais concebendo língua como um código que condensa informação a quem o conhece, conforme a perspectiva saussuriana, Pêcheux estrutura a noção de discurso. Estrutura entendendo este como um ponto intermediário entre linguagem e ideologia. Esse legado epistemológico surge em um contexto sociopolítico francês de insurreição popular, de inquietações políticas. A AD é pensada, nessa atmosfera, como uma disciplina que dá conta de amalgamar as práticas políticas e a concepção de ciências sociais que emerge naquele cenário (cf. SANTOS, 2013).

Desalojando os estatutos positivistas, ocupam lugares essenciais, nas postulações de Pêcheux (2012), a subjetividade, a ideologia, as lutas de classe. Assim, articula-se a AD em uma abordagem transdisciplinar com áreas como a psicanálise, o materialismo dialético e a linguística, com as quais entrelaça um novo olhar sobre a língua, o sujeito e a história na produção de sentidos. Esse novo olhar enxerta nos estudos sobre a linguagem a reflexão de que a leitura não era a leitura de um texto enquanto texto. Concebido discursivamente, o texto deve ser tomado como um artefato cultural e linguístico que tem existência na exterioridade linguística, no social, o que interfere em sua circularidade e interpretação (FERNANDES, 2008).

Processam-se, nas fases pelas quais passa a AD, noções como sujeito discursivo, condições de produções e formação discursiva. Esses conceitos vão consolidando as reflexões que este campo teórico intenta para dar conta de suas inquietações acerca dos estudos sobre a linguagem e as transformações sociais que insurgem naquele contexto político. Uma das ações da AD está pautada na teorização sobre as restrições que o discurso sofre. Nesse sentido, Possenti (2009, p. 11) pontua o quanto a AD tem como objetivo explicitar as estratégias e restrições de leitura: ‘Um discurso não circula em qualquer lugar, não toma livremente uma forma genérica qualquer e não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um’. Restrições essas que dão ao/à analista do discurso a incumbência de atentar para o enunciado em sua historicidade, em suas condições de produção e circulação, em seus

efeitos de verdade. Sendo assim, a leitura de um texto, conforme as bases conceituais da AD, prima pela observância de sua historicidade, prima pela observância para dar conta dos percursos de quem lê e como lê, que prescinde destes nortes. De acordo com Possenti (2009):

[...] Aprendemos a nunca ler um texto isoladamente, (não se faz análise de discurso de um texto), a nunca ler um texto considerando apenas seu material verbal (aprendemos a relacioná-lo a seu exterior), a nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (aprendemos a supor sempre que a interpretação é um trabalho, já que as palavras não remetem jamais às coisas e não têm sentido unívocos), a nunca supor que o texto (ou mesmo vários) fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que, mesmo no domínio textual ou até mesmo no do enunciado mais restrito, é necessário acionar mais de um fator relevante – considerar os pressupostos, a intertextualidade, etc.) (POSSENTI, 2009, p 14).

Da defesa de uma teoria não subjetiva da leitura, sustentada pela AD, podemos depreender que nossos horizontes de pesquisas da linguagem na esfera da leitura devem ultrapassar a materialidade linguística. A AD nos convida a uma dimensão da linguagem em seu uso, em sua discursividade, contemplando as práticas socioculturais por ela perpassadas. Trata-se, na abertura dessa via, de descrever e interpretar a existência de enunciados e suas produções, em determinados lugares e espaços, integrando discursos, cujas existências apontam para alguma coisa em curso, tal que: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2008, p. 15).

Em curso e que, segundo ainda essa autora, analisá-los implica interpretar as práticas discursivas dos sujeitos, abordar as manifestações de linguagem, problematizando-as: “o que produzem os sujeitos falantes e leitores? Podem esses deixar de perceber que são sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade? Com essas indagações, Orlandi (2012) discorre como este campo transdisciplinar contribui com o trabalho com a linguagem, para que possamos, sem ilusionismos, “ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Há, em sua explanação sobre princípios e procedimentos da AD, uma preocupação em evidenciar o quanto o trabalho com a linguagem perpassa por incompletudes, por subjetividades, por pluralidade de sentidos, por histórias, nos fazendo entender que há movências, mas “os sentidos estão sempre administrados, não estão soltos”. Os sentidos, materializados por linguagem verbal ou não verbal, não são imanentes, fixos, produzidos que são por uma pluralidade de discursos, que se entrecruzam, advindos de condições socio-históricas e ideológicas de produção. Nessa direção, Pêcheux (2012) vincula os sentidos das palavras às formações ideológicas de quem as usa, afirmando que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe ‘em si mesmo’, [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 2012, p. 190).

A construção do quadro teórico metodológico desse estudo partiu, então, do pressuposto de que a linguagem não se dá como evidência: ela se oferece como lugar de descoberta (cf. ORLANDI, 2012). O reconhecimento de que a linguagem não é transparente pressupõe o exercício constante de querer ver além da materialidade textual, rompendo as estruturas linguísticas para chegar ao discurso, buscando vestígios, equívocos e interdições, dispersões, caminhos que não queiram “[...] atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento, já pronunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é ‘o quê’, mas ‘o como’” (ORLANDI, 2012, p. 17).

Nesse esteio, a formulação deste objeto de estudo, que problematiza a discursividade dos/as docentes frente ao debate sobre as relações de gênero em práticas leitoras, busca, assumindo o ponto de vista de um/uma analista de discurso, verificar a compreensão da aparição dos enunciados daqueles sujeitos discursivos. Apoiado na AD, esse estudo pontua a importância das reflexões acerca do discurso e sua vinculação com o poder, das reflexões acerca das posições dos sujeitos envolvidos, da opacidade da linguagem, que, por sua marca política, torna-a incapaz dizer e fazer ver tais como são as coisas. Assim, face aos questionamentos acerca de como andam as problematizações sobre o que podem meninos e meninas na esfera escolar, em termos de equidade de gênero, vale observar o lugar histórico social de onde os enunciadores determinam seus discursos. Vale inquirir sobre as vozes que integram o sujeito discursivo, aqui diferenciando esse sujeito do da linguística geral, que aduz a um sujeito falante, homogêneo, dono de seu dizer. Na perspectiva da AD, o sujeito é constituído por polifonia, noção cunhada de Mikhail Bakhtin, que traça o entrecruzamento de discursos como marca do sujeito. Ele e suas vozes que ressoam, que silenciam, falam, reproduzem, esquecem, explicitam, implícitam, direta ou indiretamente, na materialidade linguística. Constituído que é entre o eu e o outro, decorrente da interação social, o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido por aquilo que Pêcheux (2012) chamou de forma sujeito (cf. SANTOS, 2013).

A identificação dessa constituição heterogênea do sujeito, trazida pelos estudos pós-estruturalistas, é de muita valia para as reflexões sobre a linguagem como prática social, uma vez que os enunciados apontam para um lugar-sujeito. Apontam que o sujeito discursivo é

plural, atravessado de vozes moventes, que se deslocam e se transformam inscrevendo-se em formações discursivas. Por seu turno, a compreensão do conceito de formação discursiva, trabalhado tanto por Foucault (2011) como por Pêcheux (2012), é imprescindível para o/a analista do discurso, uma vez que este conceito explicita como cada objeto do discurso tem na formação discursiva a sua regra de aparição, tem o engendramento dos jogos de poder. Assim, é possível que haja compreensão das históricas condições de produções que permitem veicular o que dizer em determinado espaço social, conforme nos mostra Foucault (1995):

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1995, p. 31).

Isto posto, fica evidenciado o quanto o trabalho para o/a analista do discurso com os olhos na noção de formação discursiva põe em jogo princípios que evocam a apreensão de sentidos, gestada pela memória discursiva. Essa, dimensionada pela AD como um espaço de memória coletiva que permite a inscrição dos sujeitos em um corpo sócio-histórico-cultural, é também crucial na compreensão da construção da materialidade discursiva. E, para pôr em jogo os princípios que evocam a apreensão de sentidos, se faz necessário fazer aparecer os movimentos inacabados que a formação discursiva implica. Movimentos que mostram que, no tecido social da discursividade, os enunciados são acontecimentos que tecem continuidades e descontinuidades, dizeres exteriores e anteriores, diferentes tipos de discursos que coexistem, aparecem e desaparecem, dispersando-se, formando-se e transformando-se de modo complexo, ao tempo que integram as formações discursivas (cf. FOUCAULT, 2012). Essa integração espelha a heterogeneidade própria à formação social onde coexistem forças diferentes, plurais. Isto explica, segundo Fernandes (2008), enunciados estruturalmente semelhantes significando diferentes discursos, decorrentes da inscrição ideológica desses enunciados.

Nesse sentido, os estudos pós-estruturalistas trazem, conforme Pereira (2005), o discurso para o centro das atenções e afirmam que a linguagem não é propriamente uma representação da realidade feita pelos sujeitos, mas é constituidora dos sujeitos e da realidade. A linguagem é concebida, nessa perspectiva, como um *lócus* ativo, dinâmico e enredado por relações de poder. E o discurso concebido como um tipo de sentido, um efeito de sentido, uma posição, que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com ela. (POSSENTI, 2009). A linguagem, então, no esteio pós-estruturalista, não é apenas um meio

de transmitir ideias ou significados, mas é a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos, dentro de uma pluralidade de sentidos.

Fernandes (2008) trata do discurso como ação social e reforça, na linha de Orlandi (2012), o quanto os discursos estão implicados com a interpretação dos sujeitos, as condições histórico-sociais de sua produção e a história. Instâncias essas que os discursos “não fixos, moventes” e que fazem esses acompanharem as transformações sociais e políticas pelas quais passam o mundo. Essas considerações permitem aduzir o quanto a língua se insere na história, mediando-a e a constituindo, gestando sentidos; sentidos esses produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

No que concerne à relação sujeito e enunciado, Fernandes (2008, p. 28) pontua a percepção da polifonia como elemento importante para a compreensão do sujeito discursivo: “[...] requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2008, p. 28), entrecruzada que é de diferentes discursos, considerando que não há sujeito homogêneo, em decorrência de sua interação na sociedade. Esse autor traz também relações entre o sujeito e a linguagem, relações de base psicanalista, cuja perspectiva incide em um sujeito cindido, descentrado, considerando que:

Sempre sob as palavras, outras palavras são ditas. O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o ‘outro’, compreendido como exterioridade social (FERNANDES, 2008, p. 29-30).

De posse de categorias analíticas caras à AD, como a formação discursiva e o descentramento do sujeito, categorias discursivas que dialogam com formulações foucaultianas, a saber: “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si um campo de coexistências” (FOUCAULT, 1995, p. 114), reflito sobre o esteio que permite pensar as vozes escolares. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica a outros enunciados. Com esse marco teórico, o debate sobre leitura e as relações de gênero que atravessam as vozes escolares é compreendido como um espaço de luta hegemônica, como prática social. Esta, entendida como um conjunto de atividades humanas que engendram tanto as condições de produção dos discursos quanto as condições de existência de uma sociedade (SPINK; MENEGON, 1999), é uma de minhas bases de discussão do próximo tópico, que envolve a importância da prática da leitura na escola como prática social.

2.5 Os processos de significação e subjetivação: a leitura como prática social

Sobre a prática da leitura na escola, é notável deveras que esta é matéria instigante e apreciada por tantos estudiosos da educação (FREIRE, 1988, 2002), (SILVA. E. T., 2009, 2011), (SOARES, 2001, 2011), (ANTUNES, 2009), do socioconstrucionismo (MOITA LOPES, 2002), da Análise do Discurso (POSSENTI, 2009; ORLANDI, 2008), entre outros, que se ater sobre o tema é se deparar com incontáveis e fecundas pesquisas. Isto me instiga a pensar que muito já foi dito. Entretanto, face à complexa questão, é sempre desafiador, imerso/a na própria realidade profissional, problematizar a prática pedagógica, imbuído/a de um desejo pelo inacabado. E mover-se na problematização da leitura em uma interface temática com gênero, tendo como aporte teórico as reflexões instigadas pela AD acerca da leitura, que a trata em uma perspectiva discursiva, é enveredar por um desafio que atrai. Vale, pensando assim, inquirir de que forma a leitura tem participado dos processos de subjetivação, quais são, enfim, as verdades veiculadas pelas práticas leitoras. Dizendo na sintonia com a AD: os discursos sobre as relações de gênero estão inscritos em uma determinada formação discursiva e operam constituindo que subjetividades, segundo os campos do que é possível pensar, dizer, julgar, fazer, na prática leitora desenvolvida?

Orlandi (2008), postulando os pressupostos teóricos da AD, traz pontos cruciais para uma ação problematizadora com a leitura. A autora faz referências aos múltiplos modos de leitura (do ato de decodificar, estrita aprendizagem formal de aprender a ler e escrever, à atribuição de sentidos), dependendo cada acepção de seu modo de produção. A analista trabalha a concepção de leitura como um processo complexo no qual, para as múltiplas determinações de sentidos que lhe envolvem, exigem-se mais habilidades do que o imediatismo da ação de ler:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que também não está dito, mas está significando. E o que não está dito pode ser de várias maneiras: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11).

É instigante o olhar de Orlandi (2008) para que se pense no que não é visível no texto, mesmo que o constitua, como forma de assumir uma perspectiva discursiva sobre leitura. Dessa perspectiva, concebe-se o pensamento acerca da produção da leitura como parte do processo de instauração de sentidos: as especificidades e história do sujeito-leitor são

atentadas? O fato de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente também faz parte das preocupações do/a analista? Também são preocupações do/a analista a noção de que os modos e efeitos de leitura de cada época têm relação íntima com a nossa produtividade intelectual? É, nesse sentido, a ideia de referência à historicidade, às condições de produção de leitura, com a compreensão dos jogos de poder entre os sujeitos e as instituições que determinam como lemos que parece perseguir a AD, é o que assegura Orlandi (2008). É da leitura como processo que interessa a esse campo de estudo da linguagem; o texto, desse modo, não é um produto que contém uma informação, pronta para ser “lida”, é um artefato cultural, unidade complexa de significação, cujo crescimento não “é só para a frente, relacionando-se com o que ele não é”, uma vez que o espaço simbólico (os implícitos) entre enunciados efetivamente realizados é constitutivo do texto, bem como sua relação com outros textos” (ORLANDI, 2008, p. 46).

Como disciplina que se propõe conhecer os mecanismos de processos de significação, a AD trata da interação da leitura na escola acolhendo a ideia foucaultiana de que diferentes formas de poder produzem diferentes formas de individualidades e diferentes sujeitos-leitores. Atentar para esta construção pode ser uma forma de evitar reducionismos de limitar leitura à expressão verbal, de não considerar o conhecimento prévio do aluno, entre outros:

[...] se sabemos, portanto que há essa constituição histórica do sujeito na sua relação com a linguagem (logo com a leitura), e se sabemos que, ideologicamente, o sujeito leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo em que é um sujeito submetido às regras das instituições, como agir na escola em relação à formação do sujeito-leitor? Ou mais simplesmente: dada a configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista, como trabalhar com a relação entre leitura parafrástica - leitura polissêmica? (ORLANDI, 2008, p. 50).

Orlandi (2008) trata dos processos de significação de leitura na escola considerando que é de grande relevância que esta prática seja desenvolvida tendo uma metodologia de ensino consequente, que explicita os espessos processos de produção de sentido, historicamente determinados: “A transparência dos sentidos que brotam de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando (ORLANDI, 2008, p.42).

Por seu turno, Moita Lopes (2002), envolto com as teorias socioconstrucionistas do discurso e das identidades sociais, pontua a importância de, em contextos institucionais e em especial em eventos de leituras, atentarmos “para o que fazemos com os outros no mundo por

meio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 14). Este autor se diz atraído, tanto quanto o mundo acadêmico, pelo papel constitutivo do discurso na construção de quem somos como sujeitos que aprendem a ser quem são discursivamente. Esta perspectiva teórica com a qual o estudioso se move para refletir sobre as práticas de letramento nas escolas é de suma perspicácia, porque pontua por uma ampla aposta na consciência do que faz a leitura: é uma prática social. E assim concebida, como prática social, cuida que homens e mulheres, leitores/as, não são produtos de um vácuo social: trazem suas marcas sociohistóricas, engendram-se por condições de construções discursivas.

Ler é legitimizar ou questionar identidades: é nessa direção de entendimento que caminha Moita Lopes (2002). Direção pela qual vou, porque também defendo, à luz de um olhar socioconstrucionista, que é com e pela leitura, mediados/as pelas narrativas que dela fazemos, que construímos um repertório de quem somos e de quais são nossas ações sociais. Nesse sentido, os processos formadores de identidades, que são dialógicos e constitutivos pela linguagem, merecem a acuidade do olhar do agente de letramento. Merecem pelas possibilidades discursivas que esse sujeito pode construir, no tocante à reflexão acerca da condição humana de sujeito-forma (cf. PÊCHEUX, 2012).

Há, nas reflexões trazidas por Moita Lopes (2002), a busca pela desnaturalização do senso comum, eivado que é este de narrativas nas quais as identidades são homogêneas, hegemonicamente heterossexuais e brancas. E este propósito problematizador pode fecundar e estar assegurado pela lógica da inserção de prática de letramento:

Argumenta-se que as histórias contadas funcionam como pacotes de conhecimento sobre como agir no mundo (Jordan, 1989), ecoando discursos a que os alunos são expostos na mídia, na família etc. Com base no potencial que as histórias têm de envolver as pessoas em reflexão sobre a vida social, considera-se a importância de permitir que outras histórias sobre outros tipos de identidades adentrem a sala de aula ao mesmo tempo que se promove o uso de sistemas de coerência que desnaturalize o senso comum” (MOITA LOPES, 2002, p 20-21).

Desnaturalizar o senso comum é desdobrar processos de subjetivação dos quais as leituras têm participado, obedecendo a regras históricas, legitimadoras. No processo de legitimação de leituras, a escola é uma das instituições em que circula a leitura crivada pelo olhar de um especialista, o professor; respaldada em um livro didático adotado, em um processo bem verticalizado. Esta tem sido uma prática redutora, considerando estudos que evidenciam o grau de comprometimento das obras com a negação de que o sujeito discursivo é plural, atravessado de vozes moventes, que se deslocam e se transformam inscrevendo-se em formações discursivas. As inquietações trazidas por Moita Lopes (2002) vão na direção de

problematizar a circulação e produção das leituras com esta direção redutora. Esse autor traz outras bases aos modelos legitimados, ampliando a natureza multifacetada de seres humanos a ser lida, discutida. Para isto, vaticina o estudioso, o advento das mudanças bruscas deste início de milênio, com o caudaloso acesso às tecnologias da informação que expõem um mundo plural e múltiplo, é um adendo a esta questão:

É curioso ver que a mídia eletrônica que evidencia a chamada Globalização, ao mesmo tempo em que aproxima o mundo, incorrendo no perigo de homogeneizá-lo, colabora para que percebamos a diferença de que somos feitos e as desigualdades e contradições sociais sob as quais vivemos. Essas percepções têm alterado como nunca a concepção homogênea de identidade social e têm levado a nos entendermos como heterogêneos e, ao mesmo tempo, fragmentados e construídos com práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição (MOITA LOPES, 2002, p. 15-16).

Somam-se a este olhar socioconstrucionista sobre leitura como prática social que contempla uma ação de ler proficuamente ajustada aos postulados dos DH, no que diz respeito à defesa de um mundo plural, as contribuições da AD. Orlandi (2008) pontua a leitura numa relação de historicidade, de modos de relação, de trabalho e de produção de sentidos. Ler e compreender, na perspectiva trabalhada por esta analista, não se traduz em atribuir sentidos, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

Os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (ORLANDI, 2012, p. 83).

2.6 A leitura como mediadora na ressignificação dos construtos de identidades

Após as considerações acerca dos dispositivos teóricos que apoiam esta análise, os quais me remetem à ideia de que o sujeito da leitura e do discurso é um sujeito histórico, que fala a partir de condições específicas de enunciação, cabe pensar sobre a leitura como produtora e reprodutora de discurso e sobre a importância desse entendimento para um trabalho no espaço escolar, que perspective angariar reflexões acerca de processos de subjetivação. Em minhas buscas para levantamento de um estado da arte que contribuísse teoricamente com essa perspectiva, encontrei produções acadêmicas que atrelavam leituras, subjetividades, discursividades e relações de gêneros, no espaço escolar, bem pertinentes. Alguns relatos aqui pontuados vão ao encontro das considerações por mim tecidas, colhidas

pelos pressupostos teóricos já aqui tratados, tendo sido, inclusive, úteis na confecção dos instrumentos investigativos e de suas análises para este trabalho.

Larrosa (2004) problematiza o ato de ler sob o crivo vinculador deste ato às práticas de liberdade. O autor, em um ensaio intitulado “Leitura e metamorfose”, ao analisar o poema *O leitor*, de Rilke, trata da experiência da leitura em sua dimensão complexa e de plenitude do existente: leitura que transforma, que transfigura, que torna o leitor um outro. Larrosa (2004), ao se debruçar sobre a poesia existencial e metalinguística de Rilke, nega a personalidade do leitor, cravando sua dispersão. Isto fica demonstrado, segundo o ensaísta, no seguinte verso: “*Quem o conhece, este que baixou seu rosto, de um ser até um segundo ser*”(RILKE, 1908 *apud* LARROSA, 2004, p. 97). Para Larrosa (2004), o poeta trabalha com o movimento do olhar, descrito no poema, como o movimento que delinea conversões, apropriações de mudanças. Assim, o leitor que se curva, entrega-se, aprende a ver de outra maneira, e é desconhecido então até por sua mãe, como pode ser visto no segundo quarteto do poema, a saber: “*Nem sequer sua mãe estaria segura/se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado/em sua sombra*” (RILKE, 1908 *apud* LARROSA, 2004, p. 97), é o leitor que angaria *olhos dádivos, traços alterados para sempre*. Há uma força poética na imagem do leitor em silêncio, curvado, despersonalizado e por fim transformado, da qual Larrosa (2004) se apropria para trazer uma reflexão em cima do que significa um mundo pronto, administrado e acabado quando “topado” por leitores. É dessa leitura cujo sentido é o de experiência, da reconstrução, das travessias, diante de um mundo hostil e pronto que a leitura para esse autor inscreve-se.

Alicerçado em uma visão de leitura como prática social situada, Moita Lopes (2002) ressalta a ação constitutiva do discurso na construção da vida social: aprendemos a nos tornar o que somos, com base em fatores sociais e históricos, constituídos discursivamente. Esse autor direcionou pesquisas com as práticas de letramento, coordenando experiências de investigação sobre práticas discursivas, em escola pública do Rio de Janeiro, objetivando investigar a relação entre texto e formação de identidade na esfera pedagógica, especificamente, a sala-de-aula:

Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. É um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância da família, a outros modos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogeneizado da família. Ou seja, é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família (MOITA LOPES, 2002, p. 17).

Como integrante da equipe de pesquisa coordenada pelo autor acima referendado, Santos (2002) categoriza que leitura é um fenômeno cultural, em que as pessoas constroem sentidos em interação com outras:

[...] ler é uma ação social na qual estão envolvidos a negociação, o compartilhamento, a construção de significados entre leitores e textos. Isto é, a leitura é uma ação social, porque implica a procura do significado, mediado pelo discurso escrito, entre dois sujeitos sociais principais: o leitor e o autor situados sócio-historicamente (SANTOS, 2002, p. 159).

Em consonância com o olhar de Moita Lopes, Santos (2002) percebe a leitura como uma prática social, considerando que os significados construídos pelos sujeitos-leitores refletem o contexto social imediato no qual estão localizados, como também o mundo social mais amplo que situa esses contextos. Conceber a leitura nessa perspectiva é tarefa que exige do mediador a percepção de que há sempre em eventos de leitura uma indeterminação de significados, em função da pluralidade de contextos e sujeitos.

Coimbra (2002), objetivando refletir as bases discursivas que constroem social e assimetricamente meninos e meninas, utiliza a visão de discurso como forma de ação no mundo e aborda a importância do contexto escolar para a formação das identidades sociais. Essa professora, alinhada com os estudos de Moita Lopes e diante da indagação sobre qual seria a forma em que ela e alunos/as estariam construindo a identidade social de gênero da mulher, em uma escola pública no Rio de Janeiro, propõe-se a refutar uma visão de mundo essencialista:

Adoto uma visão de discurso como uma forma de ação no mundo e um meio pelo qual nossa cultura e nossas identidades são constituídas e definidas. Como diz Moita Lopes (1998), as identidades não estão nos indivíduos, mas emergem nas interações entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados [...] Da mesma forma, o comportamento diferenciado de gênero não existe naturalmente como parte essencial do indivíduo. Ele é também construído na interação social (COIMBRA, 2002, p. 210).

Para refutar o essencialismo, esse aqui entendido na perspectiva que lhe dão os Estudos Culturais, como uma percepção de mundo que atribui aos seres humanos marcas universais, imutáveis e pertencentes ao indivíduo naturalmente (HALL, 2011; SILVA, 2012), Coimbra lança mão dos estudos sobre gênero adotados por Louro, que concebem gênero como um sistema de relações de poder, calcado nas estruturas sociais, o que possibilita a reflexão sobre o quanto as práticas discursivas sustentam a primazia masculina:

[...] a visão essencialista enfatiza as características biológicas e reduz a importância do contexto sócio-histórico, naturalizando o poder do homem e as desigualdades social e econômica estabelecidas entre os gêneros masculino e feminino. Isto é, as desigualdades são percebidas como consequências naturais e inevitáveis da natureza biológica das mulheres e dos homens e não são entendidas como historicamente construídas e modificáveis (LOURO *apud* COIMBRA, 2002, p. 212).

Por considerar a escola elemento reprodutor ou transformador da sociedade, porque veicula enquadramento, vontade imposta ao outro sobre seus corpos, construção de estigmas, de silêncios, estereótipos e exclusões, ou porque veicula emersão de vozes que desejam escuta, diálogo e respeito, em um sinal de resistência, Silva, A. L. G. (2009) trata da produção de sentidos nesse espaço. Essa autora chama a atenção para as demandas sociais na contemporaneidade sobre corporeidade, sexualidade e identidade de gênero na escola, demandas que traduzem um mundo cambiante, vertiginoso, movente, pleno de questionamentos que tem nos deixado atônitos e sem respostas, em seu dizer. Sem respostas “prontas”, melhor seria dito, porque no cotidiano escolar nos deparamos com uma cultura que, a despeito de ser marcada pela pluralidade, reflete a disseminação da heteronormatividade, da diferença como desvio e de padrões de comportamentos para meninos e meninas. Há um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados sob efeito de didatizações, atravessam, segundo (SILVA, A. L. G., 2009), os muros e instrumentos escolares, engendrando lições de corpos disciplinados, normalizados. E dessas lições questiona a pedagoga: qual o lugar do outro nas relações escolares, enfim, como meninos e meninas são educados/as?

Carvalho (2003), nessa direção, fala das experimentações com práticas pedagógicas problematizadoras do modelo que institui a iniquidade de gênero. Essa educadora procura responder sobre as questões de gênero salientando a importância da luta das mulheres educadoras por sistematizações de estratégias de intervenção nas atividades e no currículo escolar para o desenvolvimento da consciência de gênero. Essa é uma tendência que segue o olhar militante de um feminismo que se manifesta e se fortalece a cada dia, mas que precisa dar passos marcantes no debate escolar sobre as formas de subjetivação de ser homem e ser mulher.

A escola tem ferrolhos fortes na trava para o novo, para o dismantelo das assimetrias, a despeito de guardado, em armários e prateleiras das instituições, muitas vezes, está todo um ordenamento da legislação educacional, que institui avanços na conquista de uma escola que respeite a pluralidade cultural e a dignidade humana. Carvalho (2003) fala, através de seu envolvimento com a temática das relações de gênero na educação, do

caminhar, que se esboça na escola, de um processo de desconstrução de uma visão e divisão de mundo androcêntrica. Fruto, possivelmente, a autora afirma, do ativismo de alguns/mas educadores/as:

[...] É plausível supor que o reconhecimento das diferenças de gênero, inicialmente invisíveis ou não problemáticas, já seja o resultado da problematização propiciada pela oficina. No contexto escolar, apontam problemas como: filas, atividades e brincadeiras separadas por sexo; violência na sala de aula e no recreio; problema de higiene e limpeza da escola; manifestações da sexualidade na pré-adolescência e adolescência (brincadeiras sexuais, gravidez precoce, discriminação dos homossexuais); e das dificuldades das professoras de trabalharem com Orientação sexual (CARVALHO, 2003, p. 72).

O fazer pedagógico trama produções de sentidos, que são construídas em práticas discursivas, em gestos e olhares, que muito dizem sobre os corpos e a sexualidade no cotidiano escolar. Rollemberg (2002), adotando a perspectiva socioconstrucionista do discurso, estuda como os/as professores/as constroem sua identidade social e profissional por meio de suas narrativas de vida. A autora reforça a ideia de que o discurso também determina e é determinado por contextos socioculturais específicos nos quais esses sujeitos atuam e de que esses sujeitos possuem naturezas multifacetadas:

O professor ou professora é também homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação desse mosaico de diferentes traços que o constituem. Seu discurso reflete, então, essa natureza multifacetada e, nas diversas práticas discursivas nas quais se envolvem, os professores vão se reconstruindo como tais (ROLLEMBERG, 2002, p. 251).

Em artigo que discorre sobre uma investigação feita em escola na qual leciona, Rollemberg (2002) aborda a construção social do discurso e da identidade profissional dos educadores/as, entrecortada por identidade de gênero. A autora aborda as relações de poder que se estabelecem em contextos sociais e culturais que forjam, que moldam seres diferentes, com posições assimétricas socialmente. Ao tratar dos traços de gênero, o estudo de Rollemberg adota também a visão processual das identidades, e as tem como não-fixas, não-imutáveis, não-estáticas, construídas discursiva e socialmente.

Cruz (2012), ao discorrer sobre a utilização do texto literário, descarta veementemente a noção de ler como decifrar palavras e questiona sobre o modo de apropriação desse texto por parte da escola. A autora fala de seus fracassos com atividades de leituras, procurando explicá-los, entre tantos lastros, pelo processo de interlocução na leitura

de textos, para a qual, o leitor/a é construtor/a e não apenas receptor/a de um significado global para o texto.

Foi com essa consciência (que é um aprendizado) que passei a analisar a relação existente entre leitor, o texto, o autor e a realidade que circunda todos. Essa análise me fez perceber que o docente (no caso, eu) elaborava as atividades do seu ponto de vista, sem conversar, e, portanto, sem conhecer, a partir das falas dos alunos, o modo como eles se apropriavam dos textos literários e a relação que eles tinham com o mundo da leitura. Essa ausência de diálogo entre as partes estimulava o desinteresse dos alunos e a reprodução de leituras mecanizadas, que só serviam para cumprimento de tarefas obrigatórias (CRUZ, 2012, p. 161).

Ao discutir, por sua vez, o papel de mediadora da leitura pela escola, Bastos (2012) remonta à história dessa prática no Brasil, tratando de uma herança não leitora, onde há a rarefação e esgarçamento da prática, que sedimenta a justificativa de professores/as para o distanciamento do livro: falta de tempo, condições financeiras. Esta autora dessacraliza o ato de ler, falando de leituras, na relação leitor/texto/contexto:

A relação leitor/texto só tem sentido se houver compreensão do que e para que se lê. O papel da escola nesse processo é perigoso, porque tanto ela pode formar um leitor crítico e assim libertá-lo dos preceitos ideológicos, o que seria o ideal; como conduzi-lo para o extremo oposto, acorrentando-o à ideologia dominante que, ao iludir, cria falsos valores (BASTOS, 2012, p 194).

Nesse sentido, a autora supracitada tece comentários que são intrincados com a percepção de formação discursiva da AD, como um conjunto de formas reguladas atravessando leituras postuladas. E que, à escola que se pretende inclusiva e democrática, cabe ser mediadora de leitura em uma perspectiva que aposte na consciência de que a leitura é produtora e reprodutora de sentidos. Bastos (2012) reforça uma ideia que lança uma instigante reflexão sobre os que observam de forma mais questionadora o corrente sentido de leitura:

Por fim e, talvez mais importante, assumir também que, para grande parte da população, a leitura não representa um gênero de primeira necessidade e, portanto, pode viver sem ela, e pouco ou nada tem a ver com a presença ou ausência de prazer estético (BASTOS, 2012, p. 194-195).

No que tange à importância das condições sociais de produção e de acesso à leitura, Soares (2001) oferece uma importante contribuição sobre o tema: a leitura não existe em um vácuo, em atos isolados e universalizantes. Ela está engendrada em relações socialmente construídas, favorecendo o fato de que a interação seja uma marca do ato de ler. Assim, ler tem diferentes valores para as classes sociais, para as diferentes etnias e culturas. A autora analisa, através de resultados de pesquisas com entrevistados de diferentes extratos sociais, o

quanto ler corresponde a diferentes expectativas. Para a classe dominante, por exemplo, ler relaciona-se a lazer, a prazer, à ampliação de horizontes, de conhecimentos. Por seu turno, as classes dominadas veem na leitura uma função utilitária, de acesso ao mundo do trabalho, à garantia da sobrevivência.

No tocante à importância dos estudos de gênero, as reflexões de Aras e Cunha (2011) acerca das divisões no mundo de trabalho entre homens e mulheres são pertinentes. Essas autoras pontuam que, ao analisarem as relações de gênero no magistério, em um curso de capacitação para professores e professoras da Rede Estadual de Ensino da Bahia, o PROLE, constataram que as mulheres enfrentam uma dificuldade de conciliar tarefas, tendo em vista que se dividem entre a casa e o trabalho, de modo extenuante, o que revela uma exploração nas relações de gênero. As autoras citam uma pesquisa já um pouco antiga, mas que, dadas as proporções com que os dados se alteram, deve ainda traduzir um quadro bem representativo da realidade atual. Segundo pesquisa feita por Aguiar (2004, *apud* ARAS; CUNHA, 2011, p. 45), durante a semana, a jornada diária da mulher é de 502 minutos, 5% maior que a do homem que trabalha 480 minutos. No fim de semana, a diferença é ainda maior, enquanto a carga masculina é de 201 minutos, a da mulher é de 326, ou seja, 62% maior. Se a mulher for mãe, este índice cresce ainda mais, mesmo que tenha quem a ajude. Esses dados e demais outros revelados pelas autoras refletem uma cultura que molda um lugar para a mulher: o espaço privado, e que mesmo tendo está avançado em conquistas sociais que a põem no espaço público, há uma cultura machista que oprime as mulheres trabalhadoras, dando-lhes um papel central na administração da vida familiar, na educação dos filhos, nas tarefas “naturalizadas” como femininas. Aras e Cunha (2011) avaliam o quanto os estudos de gênero constroem bases importantes para a reflexão desse sistema, dismantando as assimetrias no interior da família.

Por sua vez, Sardenberg e Suzarte (2011) discutem a importância da perspectiva dos sujeitos que se encontram nas escolas, ouvindo o que ressoam suas vozes. As autoras refletem, a partir de relatos de grupos de mulheres pertencentes às camadas populares, sobre a representação da educação escolar como perspectiva de empoderamento para os membros desses grupos. As feministas perpassam por questões que mostram as representações do espaço escolar como lugar de esperança e liberdade, oportunidade de se emancipar social e individualmente, de prover-se de “um novo instrumental, de conhecer e atuar, ou até mesmo de transformar-se.

Buscar ressonância das práticas discursivas dos/as docentes nas atividades de leitura realizadas por estes/as é um trabalho que exige o afiar de sentidos ao qual Louro (2012) se

refere. Há qual espaço, nas práticas de leitura, nas falas e histórias, disseminado para a discussão da equidade de gênero, trazida pelo movimento de mulheres e movimentos que apregoam o respeito às diversidades? A pesquisadora dos estudos feministas aponta a importância de buscar uma reflexão que pontue o lugar da escola na construção de um ideário de respeito às diferenças e à alteridade:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação e omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida e por fim; se não nos sentimos confortáveis com essas divisões sociais, então, certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2012, p. 89).

E a leitura efetivamente pode ser um instrumento que propicie este ideário. Mas, cabe sempre inquirir: que textos circulam nestes espaços regulando modos de subjetivação da comunidade escolar? No que se refere à presença substancial do livro didático no cotidiano escolar como um dos principais instrumentos manuseados por docentes e discentes, é importante a análise desse material em seu aspecto político e cultural. Considerando os comportamentos sociais que têm sido construídos acerca da imagem masculina e feminina, veiculados pelos livros didáticos, Marques (2009) assevera que as representações do lugar social do homem e da mulher ainda são bem demarcadas pelas forças patriarcais e hierarquia de gêneros. A autora debruçou-se, entre outros, sobre os resultados de uma exaustiva pesquisa realizada por uma comissão instituída pelo MEC, em 1991, para analisar 80 coleções de Estudos Sociais da 1ª à 4ª série. E, conforme Marques (2009), foram observadas fortes tendências de produção e reprodução de conteúdos que evidenciam modelos que atestam papéis sociais para homens e mulheres minados de preconceitos, estereótipos e enganosos, quando a imagem da família e a da escola é a de que vivem isentas de conflitos. A autora revela o quanto o livro didático discrimina a mulher, restringindo o seu universo ao espaço doméstico. As imagens, como construções sociais, possuem historicidade na sua posição. A naturalização da divisão sexual dos papéis sociais incorre em uma posição de imobilidade social, tendo em vista a cristalização de modelos: o pai provedor e a mãe cuidadora. Ele, o homem, aparece envolto em leituras, trabalho, fornecendo à família sustento e lazer; ela, a mulher, em funções que a limitam à casa, o que ocasiona a ideia de alienação.

Marques (2009) salienta o quanto a emergência dos movimentos de mulheres por sua cidadania plena, a despeito de sua força social, não encontra visibilidade nos livros didáticos. Estes equívocos, todavia, são verificados hoje como não mais representativos substancialmente dos livros didáticos e paradidáticos, fruto de um ativismo dos movimentos de mulheres que terminou pressionando editoras, secretarias estaduais e municipais no sentido de envidar esforços para que se repense o uso deste instrumento de modo mais crítico. Considerando o caráter mercadológico do livro didático, Marques (2009) salienta o quanto a formação do/a professor/a para a escolha do material didático e sua mediação com os textos é de relevância incontestável. O risco de reproduzirmos discursos e representações machistas e patriarcais é inerente ao/à educador/a, imerso/a que está ainda em uma sociedade que produz uma submissão feminina. O processo de construção das imagens e textos que povoam uma subalternidade feminina é o que deve ser trabalhado, pelo profissional atinente às questões de gênero.

Nesse sentido, Louro (2012), ao avaliar o quanto o material didático é reprodutor e produtor de discurso veiculador de diferenças, traz uma reflexão sobre a construção escolar das representações que segregam:

Os livros didáticos e os paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos ainda apresentam a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino) ou para a indicação de atividades características de homens e atividades de mulheres. Também tem observado a representação da família típica construída de um pai e uma mãe e usualmente dois filhos, um menino e uma menina (LOURO, 2012, p. 68).

A relevância dos estudos acima referendados se faz perceber porque esses atrelam a construção social do discurso em um espaço que se constitui como centro de construção e exercício de poder, que é a escola. E ao mesmo tempo em que enseja a reflexão de que em sua dinâmica interna, essa instituição cria a possibilidade de processos de contra-hegemonia. É percebida também a relevância dos estudos que estruturam uma interface discursividade, leitura e gênero na escola, por estes propiciarem reflexões perspicazes. Reflexões essas que são consonantes com o pensamento de Carvalho (2003), quando esta pedagoga militante do feminismo afirma que das relações de gênero não se pode tomar distância: “[...] de forma implícita, estruturam o trabalho escolar, as relações entre docentes e discentes, e constituem as identidades profissionais e pessoais” (CARVALHO, 2003, p. 77). Isto se dá porque na sala de aula, nos currículos, nas relações interpessoais, nos conteúdos abordados ou não

abordados, há um campo de luta refletindo que a escola está inserida em relações históricas, mediadas e construídas por discursos.

Nesse sentido, reitero o quão os relatos acima, extraídos em sua maioria de um contexto social que tece leitura em cotidianos na escola, são úteis empréstimos para esta análise, considerando que os trabalhos apresentados versam sobre tópicos afins ao aqui desenvolvido: relações de gênero, preconceitos, construção de identidades, pontuados em ambiente de leitura.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS INVESTIGATIVOS

O entendimento de que a abordagem de uma pesquisa exige um processo de revisão e reorganização de ações é importante na concepção de um trabalho. Essa percepção é consoante com a perspectiva da epistemologia feminista, que entende a realidade como um fenômeno histórico, cultural e dinâmico (LOURO, 2012; COSTA, 2009). E meus passos na direção e dentro da escola se constituíram de inúmeras articulações de ações, com as quais tracei um norte investigativo objetivando fazer deste estudo algo profícuo, ordenado, que perspective contribuir com reflexões atinentes à educação como prática emancipadora, problematizadora de modos de subjetivação.

Dando prosseguimento ao rito comum a um processo de investigação, construí um diálogo prévio com a direção/corpo técnico, com os/as professores/as e a coordenadora do projeto, às/aos quais foram explicados o procedimento e os objetivos da pesquisa, ao tempo em que foi solicitada a anuência para sua aplicação. Como a dissertação deste mestrado possui caráter interventivo, foi explicada à equipe também sobre a possibilidade de construção de uma ação propositora de trabalho, apresentada por esta pesquisadora, como fruto da investigação desenvolvida. Esta informação foi bem acolhida pela coordenação do projeto, receptiva à possibilidade de crescimento, de aprendizado, e desejosa de aperfeiçoar o trabalho com a leitura, pelo menos assim se manifestou.

3.1 O Documento-fundador: o não dito significando

Logo nos primeiros contatos com os/as integrantes da pesquisa, que, em consonância com as pactuadas regras do anonimato, precisam aqui ser denominados/as ficticiamente, solicitei informações sobre o projeto de leitura, instrumento de análise para aquele momento. O surgimento, tempo de execução, seu formato, documentação, critérios para escolha de textos, entre outras indagações foram solicitadas. Quando solicitei uma cópia do projeto à sua coordenadora, Diana, cujo tempo de atuação profissional é de 18 anos, tive como resposta a condição de que o texto seria disponibilizado para que eu o conhecesse, mas não poderia constar como anexo em meu trabalho, por respeito ao acordado pacto do anonimato. Aceitei a condição, mesmo argumentando que o problema da identificação do projeto seria resolvido, com o corte da parte que o identificasse. A coordenadora relutou. Isto me fez pensar no campo discursivo mais amplo, que é a negação do texto: possivelmente nele haveria o que não

pode ser visto, haveria a ausência do dizer melhor. Entendi a sonegação do texto como a tentativa de não fazer aparecer o seu pouco labor.

E constatei deveras isso quando o documento me chegou às mãos depois de algumas visitas em que o solicitara. Observei que, conforme o texto, o projeto não fora pensado para discutir a leitura em sua função social mais ampla. Sem intencionar desqualificar o trabalho daquela escola, não tive como deixar de ver pouca expressão de conhecimento das funções da leitura naquele material. Havia ali a mera proposta de decodificação no lugar do letramento, a tarefa feita para cumprir obrigação. Não estavam pontuados temas problematizando a implantação da defesa dos DH, nem nenhum tema transversal proposto pelos PCNs constando como ponto de exploração no projeto de leitura, muito menos o desta pesquisa. As relações de gênero, conforme averigui naquele material investigativo, não encontram assento no projeto de leitura a Cesta/Sexta Literária. E é sobre isto que discorrerei agora, analisando o referido material, como um dos procedimentos geradores de dados desta pesquisa, que o é.

O documento, que é apresentado à Secretaria Municipal da Educação - SEDEC-, em regra, é uma exigência deste órgão como pré-requisito para que os/as professores/as readaptados/as, que exercem função em biblioteca, justifiquem sua permanência na escola. Esses/as profissionais precisam demonstrar estar vinculados/as às unidades escolares e desenvolvendo trabalho pedagógico, a fim de assegurarem a manutenção da gratificação docente, que perderiam, caso saíssem da função de professores/as e do espaço escolar.

Observar como esse documento é articulado e seu comprometimento com o que se propõe a fazer me remeteu a um compromisso ético, com o qual desejo afirmar aqui que não tenho a palavra final sobre do que necessariamente se deve constituir um trabalho desta natureza, mas faço minhas leituras, minhas análises. E, nessas leituras, que não poderiam ser só minhas, em uma perpétua dialogia com Freire (1988, 2002), Moita Lopes (2002), Foucault (2011), Orlandi (2008) e com tantos/as outros/as estudiosos/as e não estudiosos/as, compreendo que é preciso supor que um texto nunca fornece todas as condições de sua leitura (POSSENTI, 2009).

Assim, leio o documento do projeto de leitura da escola buscando sua intertextualidade, suas condições de produção, seus ditos e não-ditos. Penso, então, sobre seu nascedouro: quem o produziu e por que o fez. Procurei observar se aquele documento expressava interesse pedagógico intersubjetivo ou a exigência da SEDEC teria sido a causa da sua elaboração, ou seja, motivação externa, administrativa. E me interessei pelo que existe e não existe ali dizendo da realidade social que o produziu: quem observa sua confecção, sua aplicação ou não-aplicação. A SEDEC exige uma produção acadêmica, mas o impacto da

execução desta tarefa na atividade escolar parece não ser devidamente acompanhado. Essa questão já me envereda para uma reflexão sobre política pública de gestão educacional, que não é de competência desta pesquisa, mas que, ao fim e ao cabo, faz sentido explorar tal inquietação, pela relação que há entre o labor do projeto e sua existência e aplicação.

As indagações que produzi diante daquele documento eram sustentadas por uma intenção de observar inicialmente se a tônica do projeto concebia a leitura como uma prática cultural não neutra, inserida nas relações de poder. Se, enfim, era concebida como campo de disputa, espaço de poder. Afastando-se da defesa da leitura como tese unicamente, advogo a da leitura como utopia, semeada por olhos de quem ama e faz educação porque luta por prática de liberdade, como defendeu Paulo Freire ao longo de sua vida e obra. E a leitura nessa perspectiva faz da educação o ponto amoroso em que Hanna Arendt diz dever ser, nas palavras da autora, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDDT, 2009, p. 247).

Sem querer, mais uma vez reforço, desfazer do trabalho realizado na escola TRAVESSIA, não posso omitir que enxerguei que aquele documento não dizia desse compromisso propalado pelos pensadores acima. E assim o concebo, quando olho a vaguidão com que ele se veste, no que diz respeito aos seus objetivos e procedimentos metodológicos. Obviamente, não posso restringir a prática leitora do projeto ao que está marcado no referido documento. Sem relações ingênuas com a linguagem, como propõe a AD, que afirma com Orlandi (2008) que, quando se lê, considera-se não o que está dito, mas também o que está implícito; entre o que é feito e proposto, existe o caminho do exequível, que é atropelado, muitas vezes, por adversas condições de trabalhos.

E precisei atentar para o que aquele projeto anuncia fazer, observando suas articulações entre objetivos, ações, metodologia. No tocante a essas articulações, não constam ali, explicitadas, entre seus objetivos, as temáticas transversais recomendadas pelos PCNs, muito menos a de gênero. Assim, considerando que os sentidos de um texto passam por outros textos, o debate sobre as relações de gênero, não contemplado nas vozes perscrutadas anteriormente, em meus primeiros contatos com os sujeitos pesquisados, ressoava sua ausência ali também. E da leitura daquele documento extrai que não há a presença do tema proposto por esta pesquisa para inquirição, está, todavia, posto ali como objetivo geral do projeto: *desenvolver o gosto pela leitura, escrita e arte, visando à construção de uma identidade poética, formação de cidadãos reflexivos e leitores autônomos.*

Atrelada à minha questão problema, não adentrei para a investigação do que seria essa *identidade poética*, que já tem outra nuance investigativa. Mas o tópico *a formação de cidadãos [cidadãs] reflexivos[as]* entranha-se com meu objeto de pesquisa, e indaguei como a AD indaga: como isso significa para aquela unidade escolar, pressionada por uma instância administrativa a produzir um documento e um trabalho? Como significa para aquela educadora *a formação de uma cidadania reflexiva* mediada por práticas leitoras? A efetivação disso passa necessariamente por textos lidos, selecionados, apresentados sob diversos suportes, imersos em escolhas que expressem comprometimento com os problemas sociais, com a construção dos processos que debatem tais problemas, vinculados aos interesses dos/as leitores/as. Não pude saber, entretanto, por este documento, quais seriam os textos selecionados para a empreitada de trabalhar a *formação cidadã*, pois não havia nas referências bibliográficas do mesmo indicação alguma de como as aulas seriam subsidiadas em termos de textos. Esta omissão pode indicar que, para além da sonegação desta informação anunciar negligência, pode haver mais sentidos nesta ausência.

Além daquilo que é dito, analisar discursos é também atentar para o que não é dito, que, conforme a AD, nos silêncios, nas interdições, há formas específicas dos sujeitos construir significados. E há naquele documento uma ausência de dito significando um evento discursivo, no qual a produção, as relações de poder, a circulação dos textos e seu jogo discursivo não estão explicitados: *quem* produz o debate da formação cidadã e *como* o produz não se consegue saber através de textos elencados. E o ato de ler, como prática adotada pela escola, não dispensa um planejamento criterioso no qual se saiba o que se vai ler, o porquê se vai ler, quando se vai ler, mesmo que a seleção dos textos deva ser flexível para ajustes. Isso se deve fazer para que se evite uma prática rígida e impositiva: há uma realidade dinâmica que deve ser contemplada, com espaço para a inserção de leituras que possam emergir em consonância com interesses advindos da comunidade escolar. Daí ser compreensível que não haja uma seleção de textos consagradamente fechada, mas sua ausência pode estar indicando na direção de que as ações do projeto estão passando ao largo de uma leitura norteada, imbuída de uma ação política criteriosamente edificada.

Esta constatação ficou mais evidenciada quando observei os objetivos específicos (OE) do referido documento. Há uma quantidade elevada desses (sete), os quais não cumprem devidamente a função de pormenorizar as ações que se pretendem alcançar, de forma a estabelecer estreita relação com o descrito nos objetivos gerais, no que diz respeito à competência da *formação de cidadãos [cidadãs]*. Considerei, a princípio, redutor selecionar unicamente o texto literário para compor os OE do trabalho. E é o primeiro que está elencado:

Diversificar a leitura com textos literários previamente selecionados. Eleger este gênero e deixar de fora, pelo menos é o que não está explicitado, uma gama de formas discursivas que perpassam o cotidiano escolar, é desconsiderar o sujeito-leitor e seu lugar social, é desconsiderar que a sala-de-aula é um espaço complexo, onde subjetividades marcadas por lugares sociais distintos possuem interesses ímpares. Esta eleição, portanto, é redutora. Por mais que haja razões profícuas para se trabalhar a literatura na escola, pela presença de categorias no texto literário como as da experiência estética, da ludicidade, do estranhamento, da subjetividade, do aguçamento da criatividade, do atijamento da imaginação, há um equívoco em eleger apenas o literário como texto para ser trabalhado. Esta escolha também vai na contramão do que recomendam os PCNs (BRASIL, 2001, p. 36), que apontam para a pertinência de que a escola promova em seus estudos uma variedade de gêneros, tendo o literário como mais um deles.

O equívoco da confecção do documento é perceptível também por não ser visto ao longo do seu texto o apontamento de temática que tenha relação com a formação da cidadania. *A formação de cidadãos[cidadãs] reflexivos[as]*, que o projeto de leitura da escola aponta em seus objetivos gerais, passa por uma contemplação de leituras que não está ali desenhada. Sem escavar temas que estão na invisibilidade, na superficialidade, naturalizados e distantes dos propósitos da pauta reivindicatória dos DH, esse pretense sujeito reflexivo é mera ornamentação de projetos de leituras. As secretarias de Educação das escolas públicas brasileiras sabem que é tarefa hercúlea construir leitores/as críticos/as e que um dos entraves a isso está na máquina do poder público despreparada, desequipada para proporcionar condições favoráveis à prática leitora. Isto pode ser visto pela inoperância de não fazerem com que seus/uas educadores/as sejam bons/boas leitores/as, para que de forma competente possam atuar como agentes de letramento. Assim, sem o devido compromisso com a leitura, demonstram estar esses órgãos administrativos, quando engavetam projetos de leituras anualmente, solicitando novos a cada ano letivo, sem acompanhar suas feitura, que, em regra se diz por aí, são sem esmeros, cumprindo tarefa administrativa, como me pareceu este na escola TRAVESSIA.

A fragilização com que se organiza o projeto é notável ainda quando se busca em sua metodologia a articulação das ações que promovem os passos que objetivam propor a *formação da cidadania reflexiva*. Entre as ações propostas, que constam de oficinas de leitura, escrita, de artes, de imagens, destinadas a alunos/as do 6º ao 9º ano, ocorridas em salas e na biblioteca, há como enunciado metodológico que *haverá planejamento mensal para a seleção de textos e das dinâmicas, voltado para um contexto relevante para a vida pessoal e social.*

Primeiramente, não se esclarece exatamente o que seria este contexto relevante, a expressão é vaga. Depois, chamou-me atenção o quanto a expressão tema foi citada vagamente por diversas vezes: [...] *explorando o imaginário e as referências que os alunos têm sobre os temas textuais*. Não há, entretanto, evidência alguma de quais textos e temas serão trabalhados. Esta inexatidão me fez enxergar impropriedade na proposição. Em uma das atividades propostas, assim aparece: *levantar as referências que os alunos têm sobre os temas dos textos*. E, de novo, quais textos e temas, conforme a redação do projeto, não foi possível levantá-los naquele documento. Outra vez, há uma frase solta compondo o texto. Sequer uma referência aos temas transversais propostos pelos PCNs foi feita. Mas no não-dito acerca de uma tarefa que é propositura da escola, que deveria atuar pela exímia preocupação de contribuir de veras com a construção de um/a leitor/a ativo/a, a questão-problema por mim levantada nesta pesquisa foi respondida na leitura do documento. Verifiquei de veras que considerando o que está posto ali, por aquele texto-fundador, não se contempla o debate sobre a equidade de gênero no projeto de leitura da escola TRAVESSIA.

3.2 O acervo bibliotecário dos paradidáticos: estantes que enunciam

E, como travessias não se fazem sem caminhadas, caminhei mais pela escola, em busca de perscrutar o que anunciam as vozes docentes acerca das relações de gênero na via da leitura. Caminhei contornando, em alguns momentos e espaços, a angústia pela percepção da ausência do desejo nos/as fazedores/as da educação por uma leitura como prática social que construa significados e proponha novos modos de subjetivação. Contornando sem receita (ninguém é portador de saídas solitárias), nem elixir, nem lições, nem textos prontos. Apenas escutando, sentindo, entendendo que a constituição de um/a aluno/a leitor/a pode desaguar em um mar de ativismo social, em um mar que desemaranhe a promoção de um sujeito crítico, argutivo, reflexivo, não apenas pelo que se lê, mas de qual lugar e para que se lê. Para isso, deve haver uma dimensão ética no ato de ler, não meramente técnica, como costuma grassar nas escolas pouco afeitas a pensar a leitura de modo perquisitivo. Esta dimensão ética não se semeia em escola assolada por pragmatismo, que não ama a educação, essa dimensão, conforme Arendt (2009) anuncia, tem no amor a medida de nossos compromissos. É dimensão que abarca decisão política, é escolha pela salvação, pela convicção do inacabamento freireano (FREIRE, 1999).

Muito brevemente fui percebendo então que na escola TRAVESSIA as relações de gênero não perpassavam como debate proposto pelo seu referido projeto de leitura. E outra

comprovação disso foi aferida pela consulta que fiz do acervo da biblioteca, especificamente no que se refere às obras paradidáticas, que são as selecionadas para investigação, em termos de levantamento, não propriamente de análise dos textos, neste estudo. Em uma pequena prateleira havia alguns livros, tive o cuidado de ler suas fichas catalográficas e identifiquei que em nenhum deles tematizava-se gênero. Conforme ainda me respondeu a coordenadora do projeto de leitura, nas listas de livros da biblioteca, não estava disponibilizada nenhuma obra, pelo menos que fosse de seu conhecimento, que tratasse da temática de gênero. Indaguei-lhe se algum/a educador/a ou aluno/a já havia manifestado o interesse de procurar obras com esta temática. Respondeu-me que não.

E, de fato, parece não haver uma existência farta de textos publicados para a literatura infanto-juvenil trazendo o foco específico no tema das relações de gênero, em uma perspectiva de resistência, de oferta de um olhar desconstrutor de formas de se constituir subjetividades masculinas e femininas. Existem obras como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes (2003); *Faca sem ponta e galinha sem pé*, de Ruth Rocha (2008), e outras poucas, no universo literário infanto-juvenil brasileiro, que enfocam a temática de gênero e que poderiam estar entre os poucos livros daquele espaço-leitor, mas não estão.

Mesmo assim, a ausência de obras que tratem das iniquidades de gênero, à luz de sua problematização, por si só não é referência de que não há a temática em tela naquele espaço. Ademais, a ausência de obras emblemáticas, que pontuem o debate pró-equidade, não é óbice para que se olhe a questão do alto das indicações das diretrizes educacionais que propõem o dismantelo das assimetrias de gênero. Para isto basta que se problematizem as leituras de todo um artefato cultural com sentidos que sedimentam um imaginário inferiorizante da mulher e constroem o diferente como abjeto. Basta não silenciar diante de artefatos que circulam construindo sentidos e configurando infâncias e adolescências prensadas em estereótipos de gênero. Estes artefatos circulam socialmente e podem ser lidos como a AD pontua: indagar não o que o texto significa, mas como significa.

Os sentidos, segundo essa disciplina, não são fixos, não existem em si mesmos, mesmo que sejam administrados (PÊCHEUX, 2012). A escola, por isto, deve olhar com atenção todo artefato que lhe chega e o que ela produz, como uma forma de militar pela construção de uma prática de liberdade, na qual homens e mulheres desfamiliarizam-se com as incontáveis narrativas que cruzam suas heterogêneas formações discursivas. Se isto não faz parte do cotidiano das práticas leitoras dos/as educadores/as, assimilado como uma questão política, uma questão de resistência, assimilado além do que propõe cursos de formação, de nada adiantam obras construídas à luz da teoria de gênero, postas em um acervo bibliotecário.

De toda sorte, a ausência de textos que evoquem leituras militantes fala de uma presença não-dita, fala de um vazio preenchido por uma leitura descomprometida com a pauta reivindicatória dos direitos das mulheres e dos direitos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

3.3 Os relatos: as subjetividades, os jogos discursivos

Nos percalços da travessia na escola, verifiquei também por outros modos, conforme propus como empiria desta pesquisa, que ali não se dava visibilidade ao debate sobre as relações de gênero. Comprovei isso ainda pelos depoimentos de educadores/as, que, em vários momentos, nos diálogos que tivemos, ressaltaram perceber a ausência do tema, mesmo reconhecido por alguns a sua relevância para a construção da cidadania plena. Houve registros orais disso, por parte de profissional da biblioteca e de demais educadores/as, os quais irei descrevê-los ao longo deste capítulo, por considerá-los relevantes para a análise. Um desses registros se deu no relato proferido pela professora Denise, que, entre as tarefas de emprestar e guardar livros, aquela profissional relatou-me que guarda assiduamente, além de livros, histórias de vida, de alunos/alunas, desabafando sobre conflitos.

Denise, que está na TRAVESSIA há seis anos, atesta que há naquela unidade escolar muitos problemas ligados à questão da sexualidade, da identidade, da violência de gênero e doméstica. Ouvi atentamente a ênfase que deu na violência doméstica trazida de casa por meninos e meninas, que, para esta profissional, provoca-lhes ansiedade e revolta. Daquela informante, extrai que acirrados conflitos de natureza de gênero, vividos por aquele grupo de crianças e adolescentes, são como que despejados ali. Assim compreendi ser quando lhe indaguei acerca de ações para o enfrentamento desses conflitos, e, afora os atendimentos pelos especialistas, o que é típico e corriqueiro, ela me respondeu que não se faz mais nada naquele espaço. Esse nada esteve como resposta referente à indagação que lhe fiz pontuando se o projeto de leitura não trabalhava, especificamente em forma de debates, com textos que evocassem reflexões, socialização, envolvimento com as famílias e enfrentamento dessas questões.

A cada momento no chão da escola, não me passava incólume a presença tão avassaladora de conflitos envolvendo violência de gênero, reveladas pelas práticas discursivas de outros/as informantes desta pesquisa. Em uma de minhas visitas à escola, todavia, em 4 de outubro/2013, registrei um relato que me fez refletir com mais ênfase sobre as relações de poder, como práticas integrantes do cotidiano, em grande extensão. Esta reflexão se deu

quando dialoguei com Rosa, professora de Inglês há vinte anos. Solícita em me atender, a educadora revelou por diversas vezes o desejo de desabafar, mas expressando sinceridade, mesmo que me chocasse. E falou enfaticamente, a partir de um *status* conservador, que rejeita os estudos e as bandeiras dos DH, as ideias sobre sexualidade e gênero defendidas por “*educadores/as modernos*”, por achar que o mundo bom, em seu dizer, “*é aquele onde existem regras, moral, repressão. E que isto parece querer acabar*”.

Para Rosa, as tecnologias enunciativas, que propõem uma nova ordem de reflexão e comportamento, é uma desordem, um mal. Não exatamente com essas palavras, mas trazendo este sentido, respondeu-me a docente quando lhe indaguei acerca da inserção do debate sobre gênero, respaldada nas questões trazidas pela legislação educacional. Seu olhar aposta na repressão, no silêncio, em especial, às garotas que estão muito soltas, a seu ver. Esta informante, sem o menor embaraço, relatou-me que a escola vivia momentos difíceis, com uma explosão da sexualidade da sua juventude, e que isso era efeito da falta “*de freio*”. Para sustentar suas ideias, relatou-me um fato: haviam recentemente passado por uma experiência difícilíssima, com a depressão de uma jovem que se autoflagelou (cortando o corpo em várias partes), depois de ter tido sua imagem exposta publicamente em rede social, quando fez sexo com vários garotos e permitiu que eles filmassem o ato. O comportamento da aluna, opinou a educadora, foi muito vulgar, rendeu-lhe depressão, chacota, desonra, preocupações para a família.

Da discursividade de Rosa emanava rigidez de comportamento, repressão, inclusive fazendo a defesa do controle dos corpos pela instituição. Sem nenhum ressentimento de estar errada, nem extemporânea, esta docente assumiu que se preocupava veementemente com as roupas, as danças, os comportamentos das meninas, que, a seu ver, eram consideradas como “*assanhadinhas, perdidas*”. Sua vigilância, acreditava esta informante, era o melhor para a escola. E, de forma diferenciada, dirigia o controle a meninos e meninas: para elas, os cuidados eram focados na sexualidade; com relação aos garotos, a vida social deles, como um todo, tinha sua apreensão. Aos meninos, preocupações de natureza diferente eram por ela dispensadas: cuidados com as drogas, o aprendizado, a violência, a marginalidade. Às questões ligadas à sexualidade e ao corpo dos garotos, havia um silêncio, um não dito permissivo da parte dela, como se só a eles lhes coubesse o direito de viver seus desejos sexuais.

Ao ouvir a apropriação do discurso da construção das desigualdades de gênero naquela voz educadora, veio-me, pela memória discursiva, à lembrança o discriminador dito popular “*segure sua cabrita que meu bode está solto*”. O ditado, que trata assimetricamente

homens e mulheres, veio-me [*meu bode está solto*], pelo silêncio permissivo da educadora, à ordem machista quanto ao que podem os meninos: são livres. E veio-me [*segure sua cabrita*], pela fala dela quanto à ordem repressiva do que não podem as meninas: precisam de cabrestos. Tão iníquo, esse dito poderia ser pronunciado por aquela voz educadora para sintetizar seu olhar insensível às questões trazidas pelos campos dos estudos de gênero. Um olhar de uma educadora turvado de preconceito machista, em meio a toda uma problematização que o coletivo de mulheres tenta construir sobre igualdade de direitos, é um olhar que destoa com práticas de liberdade e aduz com a indagação de Foucault no tocante à regulação dos comportamentos, entre outras instituições, pela escola:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes [...]? (FOUCAULT, 2011, p. 44-45).

Na consonância com o que diz Foucault (2011), os depoimentos de Rosa podem ser vistos como os que se apropriam de um discurso que se arvora no papel de controlar sujeitos, pautados no poder institucional escolar. E mesmo quando este poder passa a ser enxertado por outra ordem discursiva, que abala pilares conservadores, a educadora é refratária à nova ordem e defende o controle da doutrina, da coerção de comportamentos, tachando as alunas que se lançam nas descobertas da sexualidade como vulgares. Isso fez com que ela fosse redutora no olhar que dirigiu à menina de sua história: vítima do machismo de um grupo de colegas, ainda é a condenada pela autoridade escolar. Indaguei-lhe o que fizeram com os meninos que expuseram a garota. Sua resposta anunciou um conservadorismo atravessado por gênero:

- *Foram chamados na direção, advertidos. Mas são homens!*

Homens que usam mulheres, humilham-nas, expõem-nas. A ressalva pontuada pela materialidade linguística da conjunção adversativa *mas*, no enunciado de Rosa, reforça seu olhar segregacionista, machista, seu *status* de sujeito que anuncia de um lugar conservador. “*Mas são homens*” é o enunciado campo para o não dito brotar: nada lhes pega mal na instância da sexualidade, assim subjaz um discurso assimétrico de gênero naquela voz. Na concepção daquela educadora, ser homem é um atributo para a libertinagem, além do direito à liberdade.

Percebi ali que, passando ao largo de um debate que contemple problematizar preconceitos machistas, assimetrias de gêneros, alguns profissionais, além de Rosa, lidam de forma tensa e iníqua, com o despertar da sexualidade desses/as jovens, especialmente na representação dos papéis do masculino e do feminino. Vale, todavia, fazer o registro de que os/as colaboradores/as, observados/as e entrevistados/as, não podem ser vistos como vilões/vilãs, nem portadores/as de verdades ou falsidades, mas como sujeitos que se engrenam em poderes e saberes, culturas, comportamentos disciplinados, historicamente dados, por isso, passíveis de movências, de transformações.

3.4 O questionário e outros relatos: entrelaçando discursividades

E, ainda sequenciando a explanação do campo empírico que faz parte desta pesquisa, pontuo que averigui o quanto o projeto de leitura era desvinculado de uma problematização sobre as relações de gênero, com base na análise das respostas do questionário aplicado junto às/aos educadores/as. Aqui farei o entrelaçamento da análise dos resultados deste instrumento, com mais relatos que geraram dados para este estudo.

Como um dos pontos do processo investigativo, recorri à aplicação do questionário com os/as demais educadores/as envolvidos/as com o projeto, com o propósito de avaliar como a ação leitora é apreendida por outros sujeitos, considerando que inicialmente apenas trabalhei com a coordenação do projeto. A aplicação deste instrumento foi solicitada depois de alguns diálogos com membros da equipe pedagógica da escola, à Diana, coordenadora do projeto de leitura, que, de forma bastante solícita, concordou, disponibilizando-se para colaborar e recebeu, em mãos, dez cópias do questionário para distribuir com educadores/as integrantes do trabalho ali desenvolvido. Anteriormente já havia feito o convite aos/às professores/as para que participassem da pesquisa, assegurando-lhes o respeito ao anonimato, caso assim o desejassem. Dos dez instrumentos entregues, apenas de um não houve a devolutiva, o que me fez ter a colaboração de um número satisfatório, considerando o total de professores/as na instância educacional em tela envolvidos/as com o referido projeto.

Para esse instrumento investigativo foram articulados enunciados pensando na contribuição para as reflexões que preciso construir, considerando que o sujeito fala sempre a partir de específicas posições históricas e culturais, de práticas descontínuas, que se cruzam, se desconhecem, se justapõem, enfim, que não se pode apreendê-las de forma objetiva e neutra (cf FOUCAULT, 2011, 2012). Vale ressaltar então de que a interação que é feita com as respostas dadas no documento investigativo não pode ser vaticinada como uma revelação

objetiva do real, se assim o fosse, não estaria partilhando com a perspectiva foucaultiana, como também com a da crítica feminista pós-estruturalista, as quais concebem que a verdade é uma produção discursiva histórica e social, o que indica que não há a verdade, mas há a que prevalece.

No tocante à aplicação do questionário, ouvi dos/as respondentes, em contatos fortuitos, que as questões formuladas foram bem interessantes. A qualificação de interessante, pelo que assimilei, deveu-se às formulações que fizeram com que os/as educadores/as informantes refletissem sobre as suas práticas discursivas. Guiei-me, para a confecção deste instrumento investigativo, entre outras, pelas reflexões que o Pós-Estruturalismo traz, em termos de abrir caminhos para se pensar a realidade, pontuando uma política de problematização da diferença racial, étnica e de gênero. As questões levantadas no instrumento investigativo foram elaboradas considerando também o norte interrogativo de que se havia tal política, no que se refere às questões de gênero, adentrado o espaço escolar.

E, desse modo, considerando que, após a inserção da temática de gênero, nas duas últimas décadas, por meio também de elementos enunciativos oficiais como os PCNs (1997) e a LDBEN-96, que indicam o respeito à diversidade e à igualdade de direitos, fui investigar, com este instrumento, se o/a educador/a estava sendo formado/a para atuar (ou não?) por uma sociedade em que as assimetrias de gênero fossem combatidas. Por seu turno, trazendo a interface temática de gênero com a perspectiva da leitura discursiva, na qual ler é mais do que decodificar, é se inscrever socialmente, procurei elaborar questão que pontuasse como a leitura se desenvolvia no projeto.

Busquei, enfim, enunciados que tratassem das discursividades docentes referentes à construção social do gênero e à leitura como prática social. Assim os propus:

1. O que a leitura significa para a escola, expressada através do seu projeto A Cesta/Sexta Literária? (marque até três principais questões)

1.a () Instrumento de ajuda na apropriação da língua padrão

1.b () Uma atividade prazerosa

1.c () A escola não valoriza a leitura

1.d () A escola valoriza pouco a leitura

1.e () Um estímulo às transformações sociais

Outra _____

Três enunciados foram sumamente considerados: 1.a, 1.c e 1.e: *instrumento de ajuda na apropriação da língua padrão, a escola não valoriza a leitura e o de que é um estímulo às transformações sociais*. Chamou-me atenção a marcação de que a escola não valoriza a leitura

(1c), por tudo o que essa prática pode significar, marcado no último item: possibilidade de mudanças sociais. Também a ausência de marcação no enunciado que vê na leitura uma atividade prazerosa (1b) é um indicativo que incita reflexões, considerando que a formação do/a leitor/a tem vinculação profunda com o prazer de ler. E estas reflexões me trazem à lembrança a informação da 2ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, na qual é pontuada a problemática de que a escola brasileira não sedimenta a leitura, oferece o acesso, mas não sabe semear o prazer pelo ato de ler. Segundo indicadores da pesquisa, aqui os rememorando, 44% dos alunos da rede privada e 46% da pública afirmaram ter como motivação para a leitura a exigência da escola. Com as reflexões que a não-marcação do enunciado 1.b suscita, vieram-me à lembrança, também, Carlos Drummond de Andrade (1983) e Rubem Alves (2004), quando esses atizam poeticamente o desejo pelos requintes do mergulho nas delícias das leituras não-obrigatórias, das que nascem da fome de ler, da fome de atizar a imaginação, as reflexões que podem advir de uma leitura fecunda.

Esse enunciado não marcado pelos/as educadores/as pontua uma denúncia de desvalor pela escola a uma de suas eleitas funções formadoras, a da leitura. Decerto que isto reflete todo o descaso que o poder público historicamente tem feito em termos de políticas voltadas ao estímulo à leitura, à valorização da educação. Há uma herança de deficiência educacional da qual só recentemente se tem cuidado, não ainda o suficiente, ainda de modo pífio, melhor dizendo, mas despontam investimentos maiores do que já houve. Investimentos pífios ou não investimentos. Este é um legado que tão bem lembra Werthein (2008), ao citar as relações de poder-saber pertencentes à elite econômica brasileira, que se instruía na Europa, à época do Brasil Colônia; enquanto que ao povo lhe era negado o direito à escola. Quando o acesso à educação pública se torna realidade, a qualidade não faz parte desta conquista. Disto se sabe, a estrutura que a educação pública oferta aos seus usuários em termos de práticas leitoras, é deficitária. As salas de aulas lotadas, os pequenos acervos, as escolhas dos livros com os critérios mercadológicos à frente, os poucos recursos tecnológicos para facilitarem animações adequadas, a pouca flexibilidade das famílias quanto à leitura em casa, entre tantas outras, são condições que educadores/as elencam como obstáculos a uma experiência prazerosa com a leitura.

As condições limitadoras acima elencadas não foram extraídas pelas respostas ao questionário. Foram informações que obtive em diálogo com a professora Mari, em uma das minhas visitas à escola (diário de campo/13/set/2013). Após esta me informar sobre a ausência da temática de gênero em suas práticas, indaguei-lhe se não considerava pertinente trabalhar com textos que abordassem a violência de gênero. Fiz a pergunta tendo em vista o

que anunciam Carvalho (2003) e Louro (2012), no tocante à percepção dessas estudiosas de que não há distância da temática: ela é entranhada no espaço escolar, fabricando sujeitos. Educadores/as têm, desse modo, a possibilidade de contribuir reflexivamente sobre que construção discursiva se faz com esses sujeitos: reforçam preconceitos e estereótipos de gênero ou garantem o direito a esses de uma digna imagem de si. Não há neutralidade, o tempo todo somos tramados por linguagem, que nos moldam.

E, para suscitar este debate, as diretrizes educacionais inclusivas, como as positivadas em Resolução 01/12, no PNDH, nos PCNs e na LDB, são aportes que chegam, ocupando gavetas escolares e atenção em eventos de formações continuadas, mas se estas estão incorporadas nas práticas discursivas dos/as fazedores/as da educação é outra questão. E foi isso que ali atestei na entrevista com Mari, a professora de Língua Portuguesa: suas inquietações evidenciaram a lacuna entre as tecnologias oficiais por ela conhecidas e a sua prática discursiva. À minha indagação acerca da necessidade de trabalhar para uma consciência de gênero, sem titubear, ela me respondeu:

- Dou-me por satisfeita quando faço meus alunos [e alunas] lerem. O que leem não faz parte de minhas expectativas.

Mais um enunciado que destrincha, que carrega frustrações profissionais de vozes emparedadas pelos muros escolares de um sistema educacional feito para engessar mobilização social ressoou ali. Investimentos parcos na educação pública que resultam em péssimas condições de trabalhos minguaram as expectativas de uma mulher ainda jovem, com poucos anos de formada, que parece entender o quanto a leitura pode propiciar criticidade: *o que leem* soou em sua voz com força, com tom de importância. Mas isso depende de suas vinculações com ações políticas, como remete Freire (2002), com ações planejadas, como indicam estudiosos/as da leitura, e dá trabalho propô-las naquele ambiente tão hostil à leitura aos olhos de Mari. E ela abriu mão disso, confessamente.

Não pude deixar de suspeitar de que talvez sem estar protegida pelo anonimato, aquela educadora, que me disse não ser do quadro efetivo dos/as servidores/as, por isto não se sentia segura para fazer críticas à educação na rede municipal, não tivesse tido a coragem de se expor tão cruamente. Expôs-se e trouxe às vistas uma das piores chagas da escola pública brasileira: a de que a leitura não tem o lugar que deveria, conforme Antunes (2009) anuncia: lugar de destaque, de centro, de alimento, de pão diário. Na contramão de investimentos intelectuais e financeiros em letramento, tônica educacional das últimas décadas, Mari se

contentava com a mera decodificação, com a leitura que poderia promover ao máximo o/a estudante a/à trabalhador/a, não a/à cidadão/ã. Há uma relação entre esta tônica de descompromisso, dito em escola paraibana, ressoada pelo que pontua Bastos (2012), em outro espaço do território brasileiro, o baiano, de que a escola precisa cumprir sua função social e atrair para o ato de ler este grupo de excluído, para quem a leitura não é gênero de primeira necessidade.

Retornando ao questionário, também respondido por esta informante, na segunda questão deste instrumento, objetivei inquirir sobre o que se lê, avaliando quais conteúdos eram promovidos pelo projeto:

2. O projeto de leitura estimula a reflexão sobre temas como racismo, preconceitos, Direitos Humanos?

() *sim* () *não*

Apesar de destoante com o que apresenta o documento do projeto de leitura, que, conforme já referido, não evidencia trabalhar temas atinentes aos DH, das nove respostas a esta questão, sete percebem a presença de temas no projeto de leitura que focam reflexões com tais temáticas. Na formulação do enunciado, foi pontuado o racismo e, de forma generalizada, a expressão preconceitos, inviabilizando melhor percepção do que consta como defesa dos DH. Mas, na questão seguinte, a de número três, articulei a específica questão das relações de gênero, interessada em averiguar qual o comprometimento da escola, por seus propósitos educacionais e políticos, especificamente em seu projeto de leitura, com o campo de gênero.

3. O debate sobre as relações de gênero está incorporado nas leituras do projeto?

() *sim* () *não*

Marque as explicações para a resposta anterior:

3.a () As questões de gênero são pouco exploradas.

3.b () É explorada com frequência a temática, pautada que está em uma política escolar de engajamento no combate às assimetrias de gênero.

3.c () Ainda não houve oportunidade para inserir este tema no projeto de leitura.

3.d () O projeto dá visibilidade aos modos como os estereótipos são alicerçados e como muitas leituras reforçam os padrões sexistas presentes na sociedade

() outra: _____

As respostas da segunda questão foram quase totalizadoras de que há a existência de um estímulo às reflexões pertinentes às temáticas dos DH pelo projeto de leitura desenvolvido na escola. Quanto à terceira, todos/as nove respondentes afirmaram que não há a incorporação temática de gênero nas leituras feitas pelo projeto, e, por conseguinte, marcaram a proposição 3.c. O cruzamento da análise dessas duas questões pode evidenciar o quanto debater gênero parece ser mais áspero, menos necessário do que enveredar por outros caminhos que os DH embandeiraram. Esta dissociação chamou-me atenção e me fez refletir quanto esta temática passa ao largo de ações de leitura em um momento em que se discute recontar textos à luz de teorias de gênero, respaldada a recontagem na militância do coletivo de mulheres, que deseja ver desconstruídas imagens que as fragilizam.

O debate, conforme responderam os/as educadores/as, não aparece no projeto de leitura, assim pode não estar incorporado sistematicamente como ação política de resistência, lembrando o dito por Foucault (2004a, 2012). Em um dos meus diálogos com a coordenadora do projeto, na visita de 28 de setembro de 2013, fazendo inquirições sobre a percepção dela quanto ao conceito de gênero, das obras presentes no espaço da biblioteca acerca desse campo, obtive de mais uma informante desta pesquisa que não havia obra ali com esta perspectiva. Este tema precisaria ser inserido: passava ao largo o foco nas relações de gênero. Falou-me que, ao selecionar textos, não traz este olhar previamente. Quando lhe indaguei como via a omissão da temática, respondeu-me:

- Percebo a omissão agora, com sua presença, que faz sentido discutir gênero. Mas como faço isto? Quais textos devem ser trabalhados?

E eu lhe escutei sem entender como esta educadora não atentaria que subjaz em regra nos diversos gêneros textuais um olhar construtor de gênero. Há olhares sobre mulheres negras, brancas, jovens, idosas, de classes e etnias diferentes nos quais subjazem nos gêneros textuais a iniquidade de gênero social. Plasmada em letras de músicas, livros didáticos, paradidáticos, canções, histórias, piadas, publicidades, matérias jornalísticas, cantadas, enfim, sob os mais diversos formatos, há a temática de gênero. Indaguei-lhe se acharia que a ausência de textos específicos para o enfrentamento à iniquidade de gênero poderia mesmo ser óbice para a exploração da temática, considerando que ela está no imaginário social de alguma forma, precisando ser desconstruída. Ela foi sincera e confessou que não atentava para a presença da temática perpassando em tantos gêneros textuais. A invisibilidade da violência de gênero deu sinais naquele depoimento. De modo letárgico, não sendo contemplada em

leituras escolares, nem vista em textos que fazem parte do cotidiano das prateleiras de bibliotecas, dos aparelhos de som e das mochilas escolares, a invisibilidade fazia acenos pelos sentidos que aquela educadora concedia ao ato de ler.

O ato de ler não se esgota em livros, bibliotecas, professores/as, escolas. Nascem de olhos que veem, que planejam, que seduzem. Silva (2011) aduz que as práticas de leitura escolar não podem nascer do acaso nem do autoritarismo de tarefas, mas de uma programação envolvente. E isto perpassa essencialmente por uma formação que privilegie práticas de liberdade, consciência da importância de uma construção coletiva do lugar de si e do outro no mundo que nos cerca. Dessa formação o poder público tem dito se preocupar. É com o que parecem concordar os/as entrevistados/as diante da seguinte questão:

4. Você acredita que a formação recebida pelo (a) educador (a), tanto em nível inicial quanto na continuada, tem preparado o (a) profissional para uma prática pedagógica que contemple a equidade de gênero no espaço escolar?

() *sim* () *não*

Essa questão objetivou perceber de que forma as políticas públicas de formação inicial e continuada são percebidas. É algo que merece a atenção ser averiguado: seriam essas formações proficientes, excessivamente teóricas, de que modo essas práticas discursivas equipam esses/as profissionais para impactar suas atuações? Investigar o que de fato tem atravessado os discursos das formações e ressoado no chão da escola, nos modos de subjetivação desses/as professores/as leitores/as, é de uma pertinência tamanha para quem se envolve com a educação como prática de liberdade, no sentido foucaultiano. Dizendo de outro modo, é salutar buscar se há verdades novas, atinentes ao que propõem os DH sobre a equidade de gênero, sobre a desconstrução da constituição do diferente, enunciadas pelos formadores, em curso de capacitação e nas formações iniciais, e quais têm sido seus efeitos. Com a aplicação da quarta questão, pude avaliar como são afetadas as relações de gênero pela ingestão do debate pelas tecnologias formadoras. E, de fato, a totalidade dos/as respondentes afirmou que recebe uma formação que capacita, que contempla o debate sobre a construção das diferenças e a equidade de gênero no espaço escolar.

Entre, todavia, o recebimento de uma formação capaz de problematizar as assimetrias de gênero e a implementação, por parte desses/as educadores/as, de uma prática discursiva que lhes capacite romper com uma memória discursiva que interdita uma condição de vida sem subalternidades, existem séculos de jogos de verdade nos quais os processos de subjetivação transigem segundo regras históricas. São jogos que perpassam doutrinas

pedagógicas sustentando uma superioridade intelectual dos homens, por isto destinando lugares distintos para homens e mulheres (o público, aos homens; o privado, às mulheres). São jogos de verdade que destinam comportamentos diferenciados aos sexos, constituindo o gênero, sustentando a inferioridade feminina, a construção da diferença do padrão heterossexual como desvio, como patologia, entre tantos outros jogos de verdade.

E as regras históricas hoje consideram lentamente uma ordem discursiva que se desenha, na qual as muralhas androcêntricas sofrem o abalo de uma atuação política do coletivo de mulheres e do LGBT, que se empoderam com o ativismo autoral por respeito às diferenças. Pude constar isto em uma visita que fiz à escola em 24 de outubro de 2013. Em diálogo com Elisa, uma professora com 15 anos de atuação profissional, no qual lhe indaguei sobre sua percepção acerca da presença das relações de gênero no cotidiano escolar, acerca da vinculação (ou não) entre suas práticas leitoras e estas questões. Muito rapidamente ela se posicionou como uma conservadora, e se disse escandalizada com as transformações sociais que via emergir em termos de comportamentos sexuais, inclusive ali na escola. Ouvi um desabafo inusitado desta informante, que presenciou uma cena de beijos entre duas adolescentes:

- Não vejo a hora de sair desta escola. Aqui todos são danados. E as meninas nem se falam. Peguei duas aos beijos, fui intervir e ouvi da menina:

- Tá com preconceito é, professora?

A narrativa daquela educadora me marcou e lhe indaguei se ela achava que estava com preconceito, conforme lhe indagou a menina. Respondeu que sim, pois sendo beijos entre casais heterossexuais também reprimiria o ato, mas não ficaria tão aborrecida como ficou. Fiz a Elisa mais indagações, inquirindo sobre o efeito das formações acadêmicas pelas quais ela tem passado. Ela, pareceu-me, marcha por lugares onde soam ritmos diferentes. E, com suas respostas, fui remetida ao que diz Orlandi (2008) acerca do entrecruzamento de vozes que torna o sujeito heterogêneo e das condições de produções do discurso que permitem enunciados diferentes em determinados espaços sociais. Mesmo se dizendo refratária às mudanças, Elisa disse aprovar as formações continuadas que ensinam a lidar com as diferenças, apesar de não conseguir concordar com o que escuta e vê:

- Nas formações continuadas até entendo a questão do respeito, mesmo sem concordar, até entendo. Mas quando presencio uma cena como a do beijo das meninas em público, dá um nojo, acho uma falta de respeito, não concordo.

E como demonstrou não concordar. Sua ênfase à cena me fez pensar no quanto provavelmente o beijo das duas garotas consideradas desviantes lhe foi claramente chocante, mas não menos e não tão claro, foi chocante a ela o tom reivindicativo com o qual a aluna se apoderou para evocar da professora uma postura mais reflexiva, mais apropriada a sua função. A desviante, aos olhos de Elisa, pode ter lhe lembrado de que, para ser educadora, ela deveria estar atinente às novas políticas educacionais, deveria ter postura de respeito à liberdade de afeto, seja de que maneira for. Há o dever ao respeito às diferenças, assegurado legalmente, parece ter dito a menina, ao lhe indagar sobre preconceito.

Elisa, segundo me informou, caiu em si: não se sentia preparada para atuar ali, mesmo que se esforçasse para assimilar as diretrizes de uma escola inclusiva, democrática, não discriminatória. Essa professora se depara com formações discursivas conflitantes, e entre suas verdades e o que a escola deseja construir, aos moldes de ser inclusiva, angustia-se. O recrudescimento do constituído diferente, que, empoderado, não aceita ser abjeto (HALL, 2011) e reivindica direitos, pôs em evidência isto, causando-lhe transtorno. Uma firmeza da menina desviante foi o estopim para gerar na professora a vontade de abandonar aquela escola, para não ter que se desfazer de uma formação discursiva cristalizadora de identidades. Formação que talvez não tenha lhe permitido enxergar amiúde toda sorte de preconceitos, insultos e ofensas vividos por outros/as desviantes, tirando-lhes o chão, tirando-lhes da escola. Agora, era o seu chão que lhe fora retirado, por um gesto de afirmação de identidade, de altivez, de peleja pela desconstrução de verdades.

Restaria querer buscar outro chão mais sólido, mais firme na crosta essencialista. Mas para qual escola iria? Mesmo timidamente, o discurso da defesa da diversidade cultural, sexual e da equidade de direitos é um campo de luta que surge, amparado em legislação educacional e em formações continuadas dispensadas aos/às educadores/as. Embora de forma amena, tangencial, surge. É o contraponto a uma ordem conservadora, de uma perspectiva essencialista, discriminadora, que se faz surgir em práticas discursivas instigadoras de problematizações da iniquidade de gênero. Acerca da presença desse contraponto na escola TRAVESSIA, quis saber, interrogando sobre as políticas educacionais no direcionamento do que pode o menino e a menina, tópico da quinta questão:

5. As políticas educacionais comprometem a equidade de gênero? O que pode o menino e o que pode a menina?

() sim

() não

- 5.a () *não mais comprometem, há igualdade de tratamentos para meninos e meninas*
- 5.b () *comprometem pouco, porque a escola atua pela igualdade de tratamento*
- 5.c () *ainda comprometem muito, porque a escola dispensa tratamento desigual.*
- 5.d () *Vão sempre comprometer, porque não há como tratar igualmente seres que são naturalmente desiguais.*

Os/as respondentes demonstraram não perceber que a escola trata fortemente desigual a ambos. Em nenhuma resposta, houve a marcação para o enunciado 5.c, o qual afirma que as políticas educacionais ainda comprometem a equidade de gênero. Por sua vez, a negação de que há discriminação foi bem marcada, pela maioria dos respondentes:

- 5.a () *não mais comprometem, há igualdade de tratamentos para meninos e meninas.*

Há uma coerência interna na marcação dessas respostas, quando relacionado o conjunto de todas as quatro proposições, considerando que, com a ausência absoluta, por parte de todos os respondentes, de marcação com o enunciado a seguir há a indicação de que os/as respondentes buscam negar ranços essencialistas nas suas formações discursivas.

- 5.d () *Vão sempre comprometer, porque não há como tratar igualmente seres que são naturalmente desiguais.*

O que me leva a assim pensar é a consideração de que em nenhuma das respostas houve marcação na propositura acima indicada (5d). Os/as colaboradores/as da pesquisa parecem querer evidenciar crer que não somos, homens e mulheres, naturalmente desiguais. Somos, ao contrário, construídos desiguais, detentores, em princípio, de direitos iguais, e a escola parece querer respeitar esta conquista, que é relativamente recente. Parece, mas estabelecendo um diálogo com vozes informantes desta pesquisa, como as de Rosa e Elisa, por exemplo, nem chega a parecer: suas vozes carregam enunciados visivelmente sedimentados na assimetria essencialista.

Por sua vez, com o enunciado da sexta questão, que intenciona captar de que forma a escola tem participado dos processos de subjetivação, intervindo nas construções de gênero das crianças e adolescentes, foram evidenciados resultados que mostram possibilidades bem reveladoras de olhares essencialistas. Seguem a questão e seus resultados:

6. *Quando meninos e meninas demonstram comportamentos “considerados” como não apropriados para seu sexo, qual a leitura feita?*

6.a () *É compreensível uma nova ordem de interesses, valores e regras de cada criança*

6.b () *Há um sentimento de decepção: algo está errado!*

6.c () *Procuro redirecionar seu interesse, evitando rotulá-lo.*

Outro _____

Apenas dois tipos de respostas foram marcadas. Unicamente uma pontuação para a proposição 6.a, que anuncia: *É compreensível uma nova ordem de interesses, valores e regras de cada criança*. Esta percepção solitária vai ao encontro de um olhar que aceita problematizar padrões hegemônicos, aceita contrariar jogos de poder que reproduzem estigmatizações, discriminações sexistas, assimetrias de gênero. Por seu turno, oito dos/as nove colaboradores/as disseram que *procuram redirecionar seu interesse, evitando rotulá-lo* (6c). Uma indicação de que raciocinam por uma lógica essencialista, dual, homogeneizante: normal/anormal. Uma lógica que exclui os que rompem com os padrões identitários de gênero, e mesmo que evite expô-los, constrangê-los, não os aceita, tenta enquadrá-los. São os saberes-poderes que permitem o governo de sujeitos por outros, os processos de subjetivação sendo instaurados por verdades veiculadas pelas instituições.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2012, p. 45).

Para corroborar a afirmação de Foucault (2012), que fala deste poder dispersado, localizado pelo pensador nas relações sociais como um todo, retorno aos fragmentos retirados dessa pesquisa refletindo sobre o poder em sua dimensão relacional. A quase totalidade dos/as educadores/as, vigiada possivelmente pelos olhares de pais, direção, colegas, por enunciados que circulam em documentos escolares, em formações e cursos, posiciona-se dubiamente: concebe a polaridade fixa dos gêneros, exerce, então, o poder de redirecionar o interesse do considerado desviante. Mas não expõe quem a contraria. Estariam sendo desestimulados esses/as colaboradores/as pelas bandeiras anti-homofóbicas? Bom sinal para o ativismo político da população LGBT, que historicamente sofre as agruras do preconceito e da discriminação, confrontando isto com o que reza um dos princípios do Plano Nacional da Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT, lançado em 2009: “Um Estado Democrático de Direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam,

estigmatizam e marginalizam as pessoas por motivo de sexo, orientação sexual e/ou identidade de gênero” (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009, p.11).

Com os sentidos afiados, em confluência com o olhar de Louro (2012), um passeio pela escola e pelas respostas apresentadas neste instrumento de investigação revelam o quanto práticas escolares expressam uma constituição discursiva com fixação de comportamentos adequados para meninos e meninas. Ora rechaçando, ora respaldando, o fato é que os modelos socialmente valorizados ainda são os que estereotipam meninas como frágeis, esforçadas, e meninos como inteligentes, fortes. Isso resulta em confronto, em fabricações de estereótipos. Para a elaboração da sétima questão, que possui este elo, busquei reflexões no pensamento de Foucault (2004a, 2004c), quando esse propõe o cuidado de si, as práticas que constituem uma subjetividade ética. Penso que a defesa de uma vigilância sobre construções discursivas que fabricam mulheres objetos, coisificadas, veiculadas em toda sorte de artefato cultural, deve ser constituída, se o rompimento com esse modelo é desejado. E considero a ausência desta vigilância por parte dos/as educadores/as como uma lacuna que impede a quebra substancial com um paradigma machista. É esse paradigma que permite uma prática discursiva dos homens em fazer as inúmeras piadas sobre loura, as incontáveis formas de estereotipar as mulheres no que se refere a sua intelectualidade, a sua atribuída inabilidade para dirigir, para exercer certas profissões, relacionando grosseiramente beleza à burrice, enfim, formas conflituosas de se perceber um ao outro fazem parte de um repertório que resolvi imprimir em minhas inquirições.

7. Como mediador/a de leitura, você interfere diante de uma expressão de preconceito, uma expressão de conflitos entre olhares de meninos e de meninas?

7.a () pouco, é natural a disputa

7.b () interfiro sempre, sou contrário (a) a qualquer manifestação de discriminação;

7.c () Não há como interferir sempre, nossa demanda é intensa

As respostas foram incisivamente favoráveis à intervenção. A marcação da totalidade dos/as respondentes para o enunciado 7.b parece indicar que, na contramão de ser inadequadamente omissos diante de discriminação, ninguém deseja estar, embora possa paradoxalmente direcionar comportamentos, conforme anunciado pelas respostas da questão 6c. Não haveria aí a manifestação de que se não aceitamos uma nova ordem de interesses por parte de crianças, conforme enunciado da sexta questão, que só obteve uma marcação, é

porque não duvidamos do que tenha sido naturalizado, construído discursivamente como o outro, o diferente?

Estas dissonâncias entre interferir em manifestações de preconceitos e construir possibilidades de exercer controle sobre o outro, o desviante da pressuposta normalidade, mesmo que de forma discreta, podem estar expressando modos de subjetivação nos quais sujeitos expostos às diversas formações discursivas assimilam mudanças, ordens, interesses. Em outros momentos, todavia, retêm-se com perspectivas essencialistas que os/as impedem de apropriar-se do que recomendam as tecnologias oficiais no tocante, por exemplo, ao respeito à diversidade humana, aos conhecimentos dos processos de construção do diferente como o outro, o abjeto. Os/as educadores/as expressam, então, em muitas tentativas de quebra de paradigmas, que os jogos por verdades se dão de modo processual, refletem lutas, poderes e resistências, dispersando e replicando vozes.

Considerando a importância de buscar inquirição sobre o fenômeno da violência doméstica contra a mulher, como uma das mazelas sociais que as vitimiza cotidianamente, sob as mais diferentes formas de massacre: física, simbólica, psicológica, moral, patrimonial, na oitava questão, resolvi inquirir sobre como este fenômeno é percebido pelos/as educadores/as envolvidos/as no estudo. Assim propus o enunciado:

8. No tocante à violência contra a mulher, segundo o Mapa da Violência 2012, o Brasil ocupa a 7ª colocação em um ranking de 84 países. O que, em sua opinião, explica a existência deste fenômeno? Marque mais de uma questão, caso queira.

8.a () Formação cultural

8.b () Há pessoas naturalmente violentas

8.c () Não sei

8.d () O ciúme, o consumo de drogas, o divórcio e não saber lidar com traição.

8.e () O desemprego, crise financeira e pobreza

Outra: _____

Nesta proposição, as respostas foram diversificadas, foi marcado inclusive o enunciado que afirma desconhecer as razões (8c). A questão em aberto não foi aproveitada por nenhum/a respondente. Mas, em sua maioria, esses/as (seis dos/as nove) relacionaram o fenômeno da violência contra a mulher como algo que tem causa na formação cultural. É importante que se atente como alguns enunciados marcados podem estar evidenciando o quanto a problemática carrega alguns mitos sobre as suas prováveis causas. Observando, por exemplo, a marcação isolada para o tópico 8.e, que faz nexos causal entre a violência e a crise econômica, como pensar que a violência está ligada às dificuldades dessa ordem, quando em

todas as classes sociais se registram ocorrências? Há maneiras diferentes de encarar as agressividades, em função de tabus, entre outros subterfúgios, mas mulheres pertencentes a todas as posições da pirâmide social são vítimas de violência, conforme atestam inúmeras pesquisas (SAFFIOTI, 2001).

A evidência de que o entendimento sobre as causas da violência foi redutor está também na marcação isolada da proposição 8.d, afinal, estas causas apontadas estão indicando que o estopim estourou, pelo aumento do stress, pela perda do autocontrole (SAFFIOTI; MUNHOS, 1994), mas, em verdade, há algo maior que impulsiona a agressão, encontra apenas as brechas em quaisquer desculpas. Em verdade é costumeira a confusão entre causas e motivações da violência: aquelas são mais sistêmicas e as motivações mais localizadas, ocasionadas por situações diversas como stress, uso de entorpecentes, etc.

Considero importante atentar para o fato de que se a maioria respondeu perceber vinculação entre a violência e a formação cultural, talvez por presenciar tantas cenas de violência de gênero e escutar narrativas feitas por alunos/as acerca das dores maternas e fraternas, provocadas pela violência doméstica, deveria estar a escola propondo a brigada anti-violência pelo viés da cultura. Mas nenhum/a respondente posicionou-se assim no espaço deixado em branco no questionário com o fim de possibilitar a expressão de reflexões também nessa direção.

A violência contra a mulher tem vinculação em uma cultura machista, patriarcal, sedimentada milenarmente. Buscar compreendê-la no campo dos estudos de gênero seria oportuno para a escola, porque poderia ser evidenciada o quanto a educação dispensada a meninos e meninas, de forma diferenciada, na qual se passam valores que sustentam olhar para as mulheres que as inferioriza, é possivelmente forte construto que alimenta uma cultura machista. E essa credencia à banalização do fenômeno da violência. Basta que se lembre dos ditados populares que grassam (já grassaram bem mais) nas bocas: *“Mulher é que nem bife: quanto mais apanha, melhor fica”*, para que se atente o quanto há a naturalização do fenômeno. Esse dito é só um, entre tantos, nos imaginários sociais que fabricam a ideia de que violentar mulheres faz parte, é permitido.

E são por esses imaginários sociais que o Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI - da Violência contra a Mulher, do Congresso Nacional, entregue em julho de 2013, aponta índices alarmantes, fala de femicídio e coloca como uma necessidade premente a da superação deste mal:

A curva ascendente do femicídio, a permanência de altos padrões de violência contra mulheres e a tolerância estatal detectada tanto por pesquisas, estudos e relatórios nacionais e internacionais, quanto pelos trabalhos desta CPMI, estão a demonstrar a necessidade urgente de mudanças legais e culturais em nossa sociedade. Conforme mostra a pesquisa intitulada Mapa da Violência: homicídios de mulheres, mais de 92 mil mulheres foram assassinadas no Brasil nos últimos trinta anos, 43 mil delas, só na última década. (BRASIL, 2013, p. 8).

A violência contra a mulher é um fenômeno bastante complexo, com raízes fincadas em solos de culturas machistas, amparada em um Estado historicamente omissivo na promoção do direito a uma vida sem violência para as mulheres. Esse fenômeno, que esteve na invisibilidade social, encoberto por muito tempo, erroneamente sustentado pelo direito ao instituto da privacidade entre parceiros, tendo inclusive um aparato popular que os abrigava de vexames e intervenções: “*Em briga de marido e mulher não se mete a colher*”, teve recentemente a intervenção do Estado brasileiro com a Lei 11.340/2006, a Maria da Penha. Esse instrumento jurídico se apresenta como um dos mais avançados amparo legal para o enfrentamento da questão. Não se muda, todavia, cultura com golpe de lei, há muito a ser feito em termos de estrutura do judiciário brasileiro (ampliação do número de varas, de juizados especiais, de Casas Abrigo, de DEAMS, - Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher - funcionando em regime de plantão, capacitação dos juristas), para que a lei passe a ser um ordenamento jurídico que vigore como deve, efetivamente sendo aplicado de forma preventiva, educativa e punitiva.

E a escola, no que diz respeito a formar para a equidade de gênero e para a cultura da paz, é espaço fundamental que pode se ofertar no semeio desta colheita. Importante, portanto, a denúncia que os/as respondentes fizeram da atuação pífia da unidade escolar em tela, no tocante ao papel que a instituição deve ter, como importante instrumento no combate à violência doméstica contra a mulher. São muitas as respostas (oito das nove) que afirmaram pouco operar a escola neste sentido. Assim se constituiu a nona questão:

9. *Para você, a escola atenta para sua importância como espaço de enfrentamento à questão?*

() sim () não () sim, mas de forma insignificante.

A escola TRAVESSIA, conforme percebem aqueles que dela fazem parte e seguramente presenciam depoimentos e cenas que dão conta do mal da violência contra a mulher, como o que grassa, pouco opera no enfrentamento deste problema. Esse mal, que sendo uma violação dos direitos humanos das mulheres, é um flagelo, uma ameaça à

Democracia, à paz, à justiça, deve, portanto, ter a escola envolvida em sua prevenção, eliminação e enfrentamento. Não há como esta instituição ser indiferente ao caminho sem volta que as marchas feministas vêm construindo, especialmente nas últimas décadas, com grandes avanços dados pelos seus gritos, ecoados nas bandeiras dos DH, positivados em forma de lei específica que penaliza a violência contra a mulher e em diretrizes educacionais que propõem a equidade de gênero.

Como instância de poder, atravessada por práticas discursivas não neutras, legitimadora de ordem social por meio de suas “verdades” fabricadas, a escola propaga em tese sua missão fundamental como a de formar seres humanos éticos, conscientes de sua igualdade de direitos, por seus propósitos e pela obrigatoriedade legal que se desenha com o advento da pós-modernidade. Mas, na prática, sua missão tem é instituído a segregação, através do controle disciplinar, domesticando corpos e mentes (LOURO, 2012).

Nesse sentido, a promoção de políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero é uma realidade de resistência que dá sinais tímidos no chão da escola, mas dá sinais. Cabe aos/às fazedores da educação acolhê-los. Sua contribuição ao debate que estranha sentidos essencializados pode ser significativa, considerando que os muros escolares racham com o advento da globalização e dos avanços tecnológicos disseminando informação instantaneamente. São inúmeros os recursos educativos que podem amparar a discussão: reportagens, filmes, peças teatrais, programas de TV, de rádio, diálogos que circulam em salas de aula, entre outros. Obviamente que esses recursos, na maioria esmagadora das escolas públicas brasileiras, não são inteiramente disponibilizados, e na escola TRAVESSIA não é diferente. Há lá escassez de textos e de demais instrumentos que permitam um trabalho bem amparado, percebida em minhas visitas. Mas isso não pode se constituir como óbice total, há sempre formas de propor o debate em um mundo plural que existe e deseja se firmar. Por onde andamos e estamos, há sujeitos em interlocução trazendo presentes vozes sociais de onde emanam efeitos de sentidos sobre papéis construídos.

Elaborei questão específica sobre qual o olhar a escola evidencia ter, através de seu projeto de leitura, para um dos melhores instrumentos jurídicos, em nível mundial, de enfrentamento do combate à violência doméstica, a Lei Maria da Penha. Esse ordenamento jurídico que, segundo pesquisa do Instituto Avon/IPSOS (2011), é um marco legal amplamente conhecido e poderia estar sendo pontuado no ambiente escolar, de modo a semear a cultura da paz e do respeito às mulheres. Assim mobilizei a décima questão desse instrumento:

10. A Lei Maria da Penha, como avançado instrumento jurídico no enfrentamento da violência contra a mulher, ganha que espaço no projeto de leitura?

10.a () Nunca foi citada

10.b () Existe na biblioteca

10.c () Já trabalhamos com ela

As respostas obtidas indicam sintonia com a nona proposição, na qual se pontuou que a problemática da violência doméstica contra a mulher não encontra a importância que lhe é devida. Todos/as colaboradores/as responderam na décima questão que a lei nunca foi citada (10a). Não que o ordenamento jurídico tenha que ter referência obrigatória nas leituras da escola, mas face a sua popularidade e pertinência, inclusive havendo versão deste em cordel, o que facilitaria sua divulgação, poderia constar como uma das leituras feitas e referidas, de forma direta ou indireta. Poderia porque a escola é espaço formador, tem papel estruturante em ações que podem semear reflexões individuais e coletivas pela construção da cultura da paz. A educação, tensionando conflito e vozes, pode ser constituído como espaço fecundo de organização pela emancipação de oprimidos[as] (FREIRE, 2002). Nesta acepção, a lei pode chegar a todas as crianças e adolescentes pela instância da escola, como um sulco no muro da iniquidade de gênero, mostrando-se em sua consistência preventiva e punitiva, como um aprendizado, um óbice à violência doméstica.

Não bastará, todavia, conhecer o ordenamento jurídico para que se coíba a violência. O enfrentamento desse fenômeno perpassa pela construção de novas formas de subjetivação, nas quais o direito a uma vida sem violência às mulheres seja efetivamente garantido e assegurado pela condição humana destas. A escola deve ser um baluarte na colaboração dessa prática, para isso por ela precisam perpassar debates caros ao tema, inquirendo sobre qual posicionamento tem tido a instituição quanto à construção e desconstrução de hegemonias: tem reforçado ou questionado as assimetrias de gênero?

Na escola TRAVESSIA, pude constatar, há um tangenciamento do debate acerca das relações de gênero, percebido pelas discursividades de seus/uas educadores/as, como mediadores de leituras. Uma análise desse tangenciamento pode pontuar uma reflexão que perspectiva com um debate proposto por Foucault (2011), na linha do que são as conjunturas históricas e socioculturais que permitem os jogos de verdades. Se há a positivação da lei na sociedade brasileira, e ela pode ser contemplada como legado de mobilização; há, todavia, a ausência de seu debate em instâncias escolares, como a da escola TRAVESSIA. E isso pode ser contemplado como um legado de controle social no qual a eliminação das discriminações, das violências, dos confrontos, é significativamente negada, silenciada, mesmo que estejam

postas tecnologias que a discutam. O rompimento desse controle que silencia lutas é uma tarefa que o/a intelectual, o/a educador/a pode desejar construir, lembrando aquilo que Foucault (2004a, 2004c, 2012) pontua: as pessoas podem ser mais felizes, mais livres. As pessoas não são aprisionadas pelo poder, elas podem modificar sua dominação. Isso evoca a recusa do que são, despertada pela consciência do que lhes disseram: “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. (FOUCAULT, 2011).

E que ordem de discurso adentra a escola TRAVESSIA, produzindo efeitos de sentidos postos pela ausência do debate sobre as hierarquias de gênero? Adentra, conforme depoimentos de educadores/as ali escutados/as, a da pouca flexibilidade sobre o campo de gênero, a do adormecimento para a noção de estratégias que enfrentem o poder androcêntrico. Uma das formas de resistência a esse poder se dá pelo ato desbravador do conhecimento dos processos discursivos que constituem as subjetividades, que constituem as verdades ditas sobre homens e sobre mulheres. São passos na caminhada pela emancipação. A leitura pode ser constituída com esta linhagem e ser mediadora na ressignificação dos construtos de identidades, na ressignificação de leituras eivadas de identidades socialmente construídas pela subalternidade da mulher. Nessa direção, Moita Lopes (2003) traz a tecitura com que a linguagem nos constrói e corrobora com a ideia de resistência:

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção de significado na sociedade, e portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não fixas. (MOITA LOPES, 2003, p. 55)

Nesse sentido, por conceber a importância do conhecimento dos processos históricos emancipatórios, como o das lutas sociais e, em especial a esse trabalho, o do movimento feminista, foi elaborada questão que objetivava perpassar pelas reflexões acerca da história social das mulheres. As histórias dos homens estão aí, onipresentes, ocupando, o tempo todo, todo espaço. Mas a história social das mulheres não é significativamente contada, não consta nos currículos, não é devidamente estudada. Isso possivelmente contribui para trazê-las na invisibilidade, considerando que os seus processos históricos de subordinação ao masculino, suas exclusões dos campos políticos, científicos, artísticos, enfim, ainda não são devidamente estudados. A história de luta pela emancipação social das mulheres é, entretanto, uma das mais bem vividas experiências que atestam o poder da mobilização social e mereceria estar

entre as preocupações da escola e no projeto de leitura. Desejei saber como esta questão era percebida pelos/as informantes e elaborei o décimo primeiro questionamento:

11. Que lugar deve ocupar a história de emancipação da mulher no currículo escolar e no projeto?

11.a () Há sentido em trazer a história social das mulheres como tema nos currículos escolares

11.b () Apoio o legítimo direito da garantia do sujeito a saber de si, de suas memórias ocultadas e inferiorizadas.

11.c () O conteúdo sobre o coletivo das mulheres tem espaço, mas temos pouca carga horária para explorá-lo mais.

11.d () Não temos como inserir mais conteúdo na grade curricular, nem acho importante.

Aqui não houve ressalvas para a defesa, na quase totalidade das respostas (sete das nove), da implementação da história das mulheres, como forma de resgate de si, no debate escolar. Não houve marcação para o enunciado 11 d. A questão 11.b foi bem pontuada, então: “Apoio o legítimo direito da garantia do sujeito a saber de si, de suas memórias ocultadas e inferiorizadas”. É como um reconhecimento de que o processo de aprendizagem de uma desnaturalização da desigualdade entre homens e mulheres passa pelo conhecimento da história que as excluiu e da sua inclusão pela luta. Foucault (2004c) auxilia nesse sentido quando nos traz a pertinência do conhecimento e a compreensão da relevância do papel do intelectual:

[...] e que podemos mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel do intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (FOUCAULT, 2004c, p. 295).

Uma pretensão bem ponderada. E que em alguns outros momentos o filósofo se retrai desta posição de “mostrar” caminhos ao outro (FOUCAULT, 2004e). Mas a história de luta das mulheres por sua emancipação social é um caminho que merece ser mostrado. Papel que os/as educadores/as podem cumprir, percebendo-se como sujeitos à linguagem, à aprendizagem de ordens discursivas; e, se resistirem, promotores das mudanças que a educação pode constituir. Papel que o movimento feminista, com intelectuais e ativistas, parece ter cumprido com propriedade. A atuação desse movimento, solicitada na 12ª questão, assim foi angariada:

12. *Emita sua opinião a respeito do movimento feminista. Marque até duas respostas.*

12.a () *fornece ferramentas conceituais que possibilita melhor percepção da opressão à mulher*

12.b () *propõe novo modelo de ser sujeito, novas maneiras de ter afeto, e isso é bom.*

12.c () *propõe novo modelo de ser sujeito, novas maneiras de ter afeto, e isso não é bom.*

12.d () *é um movimento com muito radicalismo.*

A unanimidade de valorização desta prática discursiva quase imperou desta vez. As proposições 12a e 12b, as quais veem com olhos respeitosos o movimento, foram as marcações de oito colaboradores/as. Apenas uma resposta considerou o radicalismo do movimento sua marca, talvez por pressupor que as mulheres militantes propõem mudanças que ferem uma construída e disciplinada essência feminina. Os movimentos feministas propõem radicalizar a desnaturalização de um mundo construído em pilares desiguais e injustos, um mundo calçado em machismo, em violência contra a mulher. Radicalizar a desnaturalização deste mundo é bom, nodal, conforme concordaram os que marcaram os enunciados 12a e 12b. Por seu turno, ninguém marcou que isto não seria bom, conforme enuncia o 12c.

A última questão do instrumento investigativo versou sobre a consciência do valor histórico e simbólico que tem o Dia Internacional da Mulher. Neste enunciado foi deixada uma questão em aberto, com espaço para que os/as colaboradores/as pudessem expressar opiniões que ampliassem o conteúdo do enunciado, o 13 a, cuja visão da mulher perpassa por questões generalistas, simplistas:

13. *O projeto de leitura costuma vincular alguma programação às datas comemorativas?*

() *sim* () *não*

Caso sim, qual o teor do dia 8 de março, como Dia Internacional da Mulher? O que se faz na data ou o que se pretende fazer?

13.a () *Ressaltam-se as qualidades da mulher, é um dia em que ela é intensamente valorizada: entrega de flores, poemas, cartazes pela escola*

13.b () *outros. Especifique _____*

Todas as marcações apontaram para a 13.a, ou seja, dia de demonstrar homenagens. E o que se homenageia? Em regra, por meio da publicidade e de outras práticas discursivas,

circulam imagens que narram e constituem mulheres com identidades “naturais”, dotadas de habilidades tantas, expressas em forma de doação, de cuidados e tantas outras construções, dignas de serem presenteadas. Batons, perfumes, flores, entre outros, são apetrechos que acompanham imagens que circulam representando o 8 de março como o Dia Internacional da Mulher. A publicidade, que opera com o objetivo de reafirmar valores, convencimentos, hábitos, desfocou a perspectiva de luta, de memória de caminhada por direitos, implementada pelo movimento. O teor é outro, o do consumo. Às mulheres, flores, em seu dia. Se nos demais, os papéis sexuais exalam o perfume da iniquidade de gênero, que murchem as flores. É o tempo ainda da formatação que murcha, da presença de vozes que falam de um lugar social, o do consumo, guiado pelos interesses capitalistas; ou o do apagamento da luta das mulheres por sua cidadania, guiado pelos interesses machistas. E com esses instala-se o comportamento de tirar o foco das bandeiras feministas que ergueram o 8 de março, tiram o foco e semeiam verdades como as de que se valoriza a mulher com perfumes, dias de beleza, de *spas*, de corpos sarados, ritualizados para uma beleza homogênea, com tempo de validade e condições de uso.

Nesta questão, nenhuma resposta ultrapassou a marcação de um x, nenhum enunciado a preencher o espaço vazio, adentrando todos/as respondentes pela perspectiva do senso comum, das comerciais e banais homenagens às mulheres. Esta ausência de percepção, pelo menos evidenciada pelo que não foi dito, que significa, conforme pontua a AD, por parte dos/as educadores/as, para o Dia Internacional da Mulher, pode estar revelando um desvalor para as brigadas que precisam ser armadas naquela seara. O 8 de março é data de flores, não pelo que as mulheres são, em termos de construções essencialistas, mas pelo que lutam para ser: livres. O 8 de março é dia de memória de luta, sobretudo pelo que as mulheres ainda precisam assegurar para que possam ter o comando de suas vidas nas mãos, dando ou não essas em pedidos de casamento. Há, desse modo, mais uma maneira de homenagear as mulheres, que é pela saudação na luta, na grandeza de fazer uma nova história, que não foi dita nas respostas daqueles/as respondentes. E este silêncio pode estar ressoando como um “*adeus às armas*”, ou melhor, como um não às armas. O não uso das armas por parte de quem tem uma responsabilidade social com os marcos legislativos educacionais, com a adoção de práticas de si que os/as faça zelar por um *ethos*, pela cultura da paz e pela bandeira da inclusão, evidencia uma cristalização das identidades, uma naturalização da construção da diferença, um descompromisso social com a cidadania plena da mulher.

Ali, na escola TRAVESSIA, percebi, então, com as leituras das análises dos instrumentos investigativos aplicados, que o processo de fortalecimento da cidadania da

mulher não encontra a guarida nos olhos de quem trabalha com a leitura, comprometendo o ato político de ler. Não é uma trilha fácil, é bom reconhecer, atravessar no cotidiano escolar um oceano de discursos que constroem imagens da mulher que as inferioriza, que tingem o diferente com cores da negação, e desejar atuar para desconstruir tais imagens. Os pais e mães aparecem para contestar mudanças, contestar desconstruções de papéis socialmente instituídos, como naquelas cenas que vivi e narrei quando construí a gênese desta pesquisa. Mas o/a educador/a tem um chamado para ficar na trincheira por uma brigada que inclua, que emancipe, que torne a escola reflexiva, atraente a todas as pessoas, independentemente de etnia, de orientação sexual, de condição social. Pelo menos, esse chamado está sendo evocado, segundo as regras histórias de um tempo que se desenha novo, com uma programação na qual os jogos de verdades possuem malhas que se abrem para sujeitos de direitos, mesmo que lentamente conquistados.

3.5 As aulas: o sujeito-leitor, o campo de gênero e as relações de poder

Por reorganizações das ações, em função de várias suspensões de aulas de leitura pelo projeto, entre outras intercorrências, deixei a etapa de observação de aulas para o reinício das aulas do 2º semestre de 2014. Planejei esta ação, atentando para o papel central dos/as educadores/as na condução do debate, por sua posição de líder na interação relacional e por serem esses os sujeitos desta pesquisa. E assisti às aulas das professoras Jacqueline e Lúcia, cujos nomes são fictícios, como todos os outros, e que possuem respectivamente oito e vinte anos de formadas. Em ambas houve uma receptividade agradável, mas irei relatar minha experiência apenas nas aulas de Jacqueline, por entendê-las mais significativa para o estudo. Assim as considero porque esta professora, instigada, possivelmente, pelos desafios de alguns instantes de conversas nos quais muito ouvi, fez uma tentativa improvisada de dialogar com o tema em tela.

No prelúdio dessas aulas, que se deram em 11 de julho de 2014, no turno vespertino, a professora Jacqueline, que me atendeu na biblioteca da escola em um horário reservado para isto, mostrou-se solícita, receosa e muito determinada a demonstrar sua angústia, suas inquietações com a escolha profissional que fez:

- Escolhi ser professora desde pequena. Era meu sonho. Mas a realidade é um pesadelo. Quando chega o momento de entrar na sala de aula eu me arrependo desta escolha. Tenho uma filha de 1 ano e seis meses e peço a Deus todo dia que a livre desta profissão.

A professora conduziu-me com sua fala pela escola, como quem apresenta um depósito de problemas, sem lugar para sonhos, para a edificação da autonomia. Ali era o reduto das queixas, narrado por uma voz que só lamenta. Jacqueline debulhou uma a uma as lamentações que impregnam aquele ambiente. Ouvi um rosário de desespero, de exaustão, de descontrole, de pânico, até de críticas ao ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - que estava na iminência de completar 24 anos de criação, e que, segundo ela, até hoje não sabe o bem que fez a sociedade a existência desse ordenamento jurídico. As críticas saíram do ECA às péssimas condições de trabalho, às famílias, que, a seu ver, são irresponsáveis. Essas, segundo a informante, só visitam as escolas quando seus benefícios sociais estão ameaçados, sobrecarregando a instituição com deveres que são delas. Jacqueline estava disposta a relatar sobre o peso de ser docente. Informou-me que guarda as lembranças das coisas lindas sobre a educação ditas por Paulo Freire, pelos[as] professores[as] da universidade, mas ali, dentro da escola, nada que ouviu serve, aplica-se:

- Somos impotentes. Só um ou outro aluno dá sentido ao nosso trabalho. Vivemos na sala de aula o ápice do desinteresse e desrespeito, e isto é terrível! Tem horas que não acredito que estou vivendo isto!

Ouvi aquele depoimento atenta e dolorosamente. Mas inseri um tópico novo, o motivo da observação daquela aula: buscar o nexos temático das leituras feitas ali. O tom da desmotivação, do sentimento de impotência, continuou fazendo parte dos enunciados da prof.^a Jacqueline:

- Ler aqui é complicado, professora. Não temos recursos, nem interesse por parte dos[as] alunos[as], que só querem bagunçar.

- O que você preparou para a aula de hoje? Indaguei-lhe. Ela me disse que iria pedir para eles escreverem sobre as férias, sobre a copa de 2014. Insisti sobre o que leriam, disse-me que algum texto do livro didático. Perguntei-lhe se só liam os textos dos livros didáticos, respondeu-me que quase sempre! Um retorno às aulas sem planejamento, sem a munição de um texto novo, produzido por fatos recentes, vindo de suportes diferentes, com uma professora que iria improvisar qualquer leitura, pareceu-me o retrato de um descaso profissional bem nítido. Sem buscar condenações pessoais, puxo um fio do novelo da educação pública brasileira que com seus poucos investimentos faz políticas pobres para

pobres, cerceando o direito desses à cidadania plena, à emancipação social. Essa professora é mais um elo da cadeia do descuido que envolve a escola pública brasileira.

Depois de ouvi-la muito, provoquei o diálogo sobre a interface gênero e leitura. Jacqueline falou de gênero, dos meios de comunicação de massa influenciando comportamentos, sendo aliados “*na abertura de mentes*”, em suas palavras. Mas a abertura de mentes, a seu ver, resume-se à tolerância com o diferente, estava sempre afirmando que respeita “as sapatonas”, assim se referindo às duas meninas que tinham um relacionamento amoroso e que tentavam assumir isso na escola, mas só respeitava, não aceitava: “*aquilo não era normal e era constrangedor*”, em suas palavras. O pronunciamento desta professora evidenciando uma construção naturalizada das identidades de gênero ainda foi acompanhado por gestos de face e mãos que transmitiam uma repugnância pela orientação sexual não normatizada.

Naquela entrevista, com as expressões preconceituosas de Jacqueline em nomear as garotas homossexuais de forma pejorativa, e com seus gestos de repulsa às manifestações de afeto das garotas, fui levada a compreender uma resposta massiva dada pelo questionário quando indaguei acerca do posicionamento dos/as educadores/as diante de manifestações de interesse que contrariassem o normalizado. Ali, tanto quanto no questionário, o desafio de adotar um olhar reflexivo que problematize as construções sociais que estereotipam comportamentos e orientações sexuais ainda não foi suficientemente alcançado.

Conversamos. Toca o sinal para a entrada da aula. A nossa interação gerou nela algo, que teve um impulso e se dirigiu à prateleira de livros. Chega-me com cinco volumes do guia da Criança Cidadã, uma publicação do UNICEF, que é uma coleção com temas referentes à cidadania. O volume trazido pela professora Jacqueline é “Convivendo com meninos e meninas”, de autoria de Gwenaëlle Boulet et al. (2005). Tal documento é um encarte pequeno, com 54 páginas, cujo foco é o tratamento da questão de gênero. A existência deste texto ali me causou surpresa, considerando que em outra etapa desta pesquisa fui informada pela servidora que exerce a função de bibliotecária ali de que nada havia naquele espaço sobre esta temática. Mas Jacqueline, meses depois desta informação, encontrou e parecia encontrar um sentido em seu uso agora:

“- *Já que você está aqui e pesquisa este tema, vamos ver em que dá hoje ler este livro. Mudei minha aula, não gosto de discutir estas questões, mas agora me deu vontade*” – Expressou-se assim a professora.

Senti o risco do imprevisto e do artificialismo da aula, que caía ali de forma temporânea, fruto de um confesso acaso. Refleti, ao mesmo tempo, o quanto as brigadas por uma defesa da equidade de gênero são também em forma de tênues mudanças que chegam, chegam troteando. Houve, com minha presença, uma provocação, um encorajamento ao tema, também já por inúmeras vezes estimulado, conforme é de conhecimento dos/as educadores/as da rede de ensino municipal, através de projetos acadêmicos produzidos pela SEDEC, como os que refletem sobre a questão do *Bullying*, da violência contra a mulher, entre outros.

A questão é semear, cuidar e perseverar. Ali, aos olhos de Jaqueline, não me parecia haver um jardim a receber cuidados. Seu semblante angustiado, ao se deparar com o toque de entrada para a sala de aula, parecia o de quem não levava sementes, nem flores. Havia um solo já pronunciado como árido, como infértil, nas palavras de uma professora que me disse rezar protegendo sua filha do mal de ser educadora. A turma era a do 6º ano A, com alunos/as de faixa etária entre 12-13 anos. Estavam presentes 18 alunos/as naquela sala, que receberam cinco exemplares para serem lidos, o que torna, considero, uma leitura dificultosa, inadequada. A professora, sem explicar bem a divisão do material, propôs um círculo. A acústica da sala era comprometida com ventiladores barulhentos e adolescentes inquietos/as. Depois de um tempo, ela conseguiu iniciar o trabalho e pediu a leitura do livro. João, este é um nome fictício, tanto quanto os dos demais alunos/as aqui referidos/as, a partir de então, afirma que não quer ler, ainda justificando sua negação:

- Não já sei ler, pra que ficar lendo?

A mestra, pacientemente, responde:

- João, todo dia se aprende algo novo com a leitura.

Atualizei ali o olhar para a 2ª edição da Pesquisa Retratos do Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008), quando essa pontua sobre quão pode não ser gênero de primeira necessidade a leitura para crianças que não veem pais lendo, que não encontram ambiente propício para o ato de ler. A baixa escolaridade das famílias daqueles/as alunos/as certamente propicia pouca frequência da leitura em suas casas, o que compromete o estímulo familiar à leitura. Para aquele aluno, o ato de ler é mero instrumento decodificador, que, como ele já domina a sua técnica, despreza as outras funções da leitura. A professora deu atenção a João, dando-lhe uma resposta concisa sobre o valor dessa prática. Mas senti falta de mais. Senti

falta de uma defesa da leitura que mobilizasse a turma. Seria um momento propício para a educadora inquirir questões acerca do prazer (ou desprazer) de ler.

Como quem tem pressa, como quem não tem espaço para mergulhar, aquela educadora volta a conduzir a aula. Pediu aos/às alunos/as para lerem trechos em voz alta, indagou algo e nem esperou o resultado da resposta, já retomou ao texto. Minha presença pode ter lançado sobre ela ansiedade, desejo de mostrar que tinha o controle disciplinar do evento. E talvez, para ela, a permissão e o estímulo à palavra gerasse debate, e esse, o tumulto, as conversas paralelas. Mas, em determinados momentos, a explosão de inquietude dos/as alunos/as fragilizava seu já tênue controle. Olhei a professora contendo ira, envergonhada, cheia de medo de explodir com aqueles/as alunos/as, acuada, segundo suas próprias palavras, pelo ECA. Esse ordenamento, diferentemente de ser visto como um instrumento jurídico avançado na garantia de direitos, era considerado como o responsável por aquele espírito de rebeldia nas vidas das crianças e dos/as adolescentes. Jacqueline não se conteve e veio até perto de mim, desabafando:

- Depois do ECA, somos barrados [a] de termos autoridade com eles[as]. E não tem estatuto de professor[a], nada nos protege.

Acuada, assim ela disse se sentir. E sem perceber que lhe faltava autoridade, não pela existência do ECA, mas pelo desgoverno de uma educação pública precária, engrossou o coro de vozes que ressoaram dos/as seus/as colegas. Vozes essas, por mim anteriormente colhidas, naquela tarde, nos momentos que permaneci na sala dos/as professores/as ouvindo-os/as. Acuada e sem sentir prazer pelo que faz. Observando Jacqueline lendo usando toda sua potencialidade vocal, repetindo frases, pedindo silêncio, estabeleci um elo com uma resposta no instrumento investigativo aplicado em outubro de 2013, o questionário. Um dado ali pontuado por vários colaboradores/as indicando a ausência de marcação da leitura como atividade de prazer (vide primeira questão do instrumento) torna-se tão palpável naquela sala. Como afirmar prazer na prática leitora quando a voz do/a mestre/a se esvai em meio à gritaria, correria e desinteresse? Muito hostil ler assim, ela me diz:

- Tem professor que ainda mente, que é hipócrita, que diz que isso é bom! Que faz seus[as] alunos[as] lerem. Esses[as] meninos[as] tornam o ato de ler um desprazer. Preparo tudo com carinho, quando chega aqui tomo raiva de mim mesma por ainda insistir.

Acompanhar Jacqueline naquela tarde em suas aulas foi passear por falas nas quais o lugar da leitura na escola era o da farsa, do engodo. De modo exaustivo, ela fala de exaustão,

de desesperança e de tristeza, porque disse acreditar que ali estava “a chave das mudanças que precisam ser feitas”, nas suas palavras. E sua discursividade era a da desesperança: se há a chave nem há a porta, na dialogia com Drummond, em José (1983). A leitura era difícil naquela escola. Mesmo assim, a mestra começa a trazer problematizações acerca das questões de gênero. Pede uma opinião à turma sobre um trecho do guia que aborda diferenças entre meninos e meninas: “Nós meninas somos sensíveis, frágeis! E os meninos são uns brutos [...]”(BOULET, 2005, p. 11), expressando com gritos:

- Menina é diferente de menino? Em quê? Leiam isso na página 11. Vocês concordam?

As respostas saíram em forma de gritos:

- São umas taradas, as meninas.*
- Aqui tem menina que não aguenta nem o vento deste ventilador, toda fraquinha.*
- É sim, são fracas. São iguais a Neymar, caem por tudo.*
- São umas chatas, umas metidas, umas piriguetes.*

Poucos disseram que não, nenhum olhar de respeito às meninas, que responderam com vaias. Imaginei que ela iria procurar problematizar esses enunciados. Mas trouxe outro tópico, colhido rapidamente do guia, que faz uma abordagem pontual das questões de gênero, entabulando esta outra questão:

- Alguém aqui aceitaria ser amigo[a] de um gay?

Impressionou-me o tom de desatenção à problemática de gênero por Jaqueline. O que foi dito por ela, ao indagar sobre se alguém seria amigo de um gay, carrega muito de seu preconceito. Ela sedimentou um olhar que constitui o outro, o segregacionado, o diferente e inferiorizado. Por que alguém teria que aceitar ser amigo/a de um gay? A relação não seria a de se aceitaria ou não a amizade de pessoas? E ali o que é dito por ela sobre as relações de gênero alicerçam estereótipos, dão invisibilidade ao fenômeno da violência, aos processos de construção do diferente (SILVA, 2012). Uma prática discursiva que se põe na contramão dos interesses de uma escola para todas as pessoas, como advogam os DH, ali percebi.

A professora ouviu da turma um sonoro não. E sem atentar, possivelmente, para o quanto seu olhar nega uma brigada vigilante anti-sexista, anti-homofóbica e de respeito aos direitos das crianças e adolescentes, proposta por organismos mundiais e nacionais, amparada

por marcos legais protetivos, não atentou para a sonoridade negativa da turma para um mundo inclusivo. Mas retrucou:

- Quer dizer que vocês deixariam ele [sic] no isolamento?

Um menino de nome Pedro disse que sim, que merece sofrer, ficar isolado quem desobedece ao que Deus criou:

-E Deus criou homem e mulher, professora! - Reforçou o garoto!

Ela respondeu que sim. Assumiu uma postura criacionista, essencialista. Muito embora tenha salientado que, mesmo sendo um desvio, uma afronta ao que Deus determinou, essas pessoas merecem ser respeitadas. Jéssica, uma menina muito inquieta, considerada, conforme Jacqueline, “pior do que os meninos” em termos de inquietação, agressivamente respondeu:

- Respeitar boiola, professora? Respeito não!

Jaqueline não retrucou. Aquela aluna me parecia sem eco. Todas as falas em sua direção eram no sentido de fazê-la ficar quieta. A menina demonstrava uma agressividade para com todos/as colegas, indiferença à aula e desrespeito à professora:

- Você é louca, é? Respeitar boiola? – Dirigiu-se à Jacqueline, respondendo-lhe pela defesa que a professora fez do dever de todos/as ao respeito aos considerados desviantes.

Sem economias, essa aluna iniciou um turno de xingamentos, de imitações grotescas de como os gays falam, andam e gesticulam, levando a turma a rir e constringendo a professora. Desistindo de enfrentá-la, não sei se por medo de criar mais confronto com a aluna ou se por consentir manifestações de escárnio e homofóbicas, Jacqueline não exortou a aluna, redirecionou a aula solicitando a volta ao texto. E indicando desconhecer por completo o guia, sai procurando o que ler, saltando páginas, em busca do que explorar. Premida pelo tempo, pelo barulho da sala, acha trechos aleatoriamente e os ler, pede opinião do grupo e sem conseguir instigar o interesse da turma, que se lança em brincadeiras, culpa a todos/as pela eterna balbúrdia e descompromisso com o ato de debater.

Por muitos momentos observei a agitação da professora diante do texto e da turma. Seu ambiente de trabalho se traduzia como uma violência ao ato de ler: a balbúrdia dos/as alunos/as inviabilizava a mais elementar concentração que a leitura requer para que haja a fluência das ideias, a capacidade de retê-las, de trocá-las. Em polvorosa, a turma, ao tempo que respondia a algo pontuado pelo texto, desligava-se dele completamente, mergulhando em outros mundos, outros textos tão díspares ao proposto. Parecia não haver naquele espaço, por alguns instantes, a presença de um texto em mãos, a presença de uma mestra. E ela competia com a desordem, agitando-se, gritando muito.

Em contraste com aquele cenário, de mestra sem maestria, sem calma, sem rumo, resgatei uma imagem belíssima, trazida por Larrosa (2004), com a sua leitura do já referido poema *O Leitor*, de Rilke. A construção poética desse autor debruça-se, já em seus versos iniciais, a imagem de um ser tomado, possuído, arrebatado pelo ato de ler: “*Quem o conhece/ a este que já baixou/ seu rosto, de um ser até um segundo ser, a quem apenas o veloz passar das páginas plenas/ às vezes interrompe com violência?*”. O enfrentamento da obra, que se dá com o rosto abaixado, é a garantia da transformação. A obra quer quietude, o autor diz que “*apenas o veloz passar das páginas*” traz a inquietação. O/a leitor/a, poeticamente, possui as marcas da quietude, da liquidez, da transformação, nas palavras de Larrosa:

O texto, esse segundo ser no qual o leitor submerge, está empapado da sombra do leitor. A palavra alemã é *Getrankts* e poderia ser traduzida por embriagada ou porembebido[...] O texto então também perdeu sua estabilidade, sua solidez e seu controle sobre si mesmo, ao estar impregnado dessa sombra líquida e embriagadora que o leitor [a] derramou sobre ele. A sombra do leitor [a] tem algo da fluidez dos líquidos. O texto, por sua parte, é permeável a esses líquidos, uma vez que se deixa empapar e embriagar por eles. Ambos são líquidos e podem misturar-se entre si. E o texto, uma vez liquefeito, embriagado e desmaternado, agora pode ser o elemento em que o leitor pode submergir para emergir transformado, o elemento líquido da metamorfose. (LARROSA, 2004, p. 108).

A experiência da leitura, na poesia de Rilke e na interpretação que Larrosa (2004) empresta a esta obra, é a experiência da conversão, essa aqui não é vista como aspiração ao divino, mas à substancialidade de si, da plenitude, da saída do ordinário, da despersonalização: “*Quem o conhece?*” Há, por conseguinte, observando a aula de leitura ministrada por Jaqueline, uma distância astronômica entre o leitor da poesia rilkeana e os/as leitores/as daquela sala de aula. São contextos históricos distintos, com diferentes grupos sociais, que resultam em entregas e não entregas à leitura. Parece que a sala de aula, inquieta e desgovernada, programada pelo poder-escola, mesmo que anuncie a importância da entrega para a leitura, não propicia as condições para isto. Há um controle por parte desse poder que

cria regras nas quais se gera o impedimento para que a relação complexa de abandonar-se pela interpretação de obras, de textos, de discursos, para inquietar mundos prontos, seja efetivada. Ler, então, na escola pública em tela e em tantas outras construídas com a mesma mesquinharia, na faceta Paulo Honorina de nossos gestores públicos no trato com a educação, é estar sob a tutela de uma atividade que controla e disciplina o não ler.

E o ler, na sala de Jaqueline, dizia do não ler. Assim entendi também quando observei a cena em que três alunos que sentavam juntos folheavam o guia, passando as páginas sem deleite algum, mesmo este contendo bastante ilustrações. Um deles disse à professora que ler aquilo “era um saco”. Ela foi rápida em me justificar a opinião do garoto:

- Aqueles são influenciados pela religião, não gostam de nada, não aceitam os homossexuais, nem que a mulher se iguale ao homem. São do contra.

Jaqueline demonstrou então entender pouco o que disse o aluno. E dividida entre alunos/as que representavam o fundamentalismo religioso e expressavam rigidez de papéis acerca de identidades de gênero, entre outros/as que expressavam um olhar assimétrico para as relações de gênero levados/as pelo senso comum, e ainda por voz solitária que afirmou defender a liberdade de cada um de ser quem quer, como a de Vítor, um paulistano recém-chegado à Paraíba, Jacqueline posicionou-se. E o fez premida pelo discurso da tolerância ao diferente. Uma ressonância, assumida por ela, das suas interações com discursos de formadores nos eventos de formação continuada dos quais participa na Rede Municipal de Ensino. Diversas formações discursivas circundavam naquele espaço, impingindo a marca de quão heterogêneas e fragmentadas são as identidades sociais, construídas em práticas discursivas regradas historicamente. Enxergá-las e tê-las como processos de construções nos quais somos premidos é em tese pensar fora do autoritarismo. O ato de ler pode estar a serviço de exercitarmos o pensamento nesta perspectiva, o que poderá promover o encontro com o outro, com disposição para o diálogo. Mas este ato não pode fugir de sua instância política, não pode se dar sem angariar as formações discursivas que determinam verdades, apagando e dando sentidos, conforme pontua Foucault [...] “vivemos em uma sociedade que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém por este motivo poderes específicos” (FOUCAULT, 2012, p. 231). Esta é tarefa para os que brigam, os que vivem em permanente posição de lutadores.

Não sei se instigada pelo nosso diálogo antes da aula, a professora trouxe a tônica da violência contra a mulher, perguntando se alguém ali achava certo um homem agredir uma

mulher. A pergunta me pareceu ingênua, simplista, que expressa possivelmente a desorganização de Jaqueline por improvisar uma aula em um tema que não parece lhe fascinar. As respostas vieram de forma apressadas e uníssonas por um não à agressão à mulher. Ela elogiou o grupo, propagando uma cultura de paz, reforçando que ninguém deve bater em ninguém”. Chamou-me atenção a voz frágil de uma menina que trouxe o ordenamento jurídico como justificativa para o impedimento à violência contra a mulher.

- Não pode, professora, por causa da Maria da Penha.

Jacqueline demonstrou gostar desta resposta da garota e falou rapidamente da Lei 11.340/06, pontuando para a turma: “é a Maria da Penha que bota os homens que batem em mulher na cadeia”. Chamou-me atenção ainda o fato não visto pela professora de que a aluna não encontrou um óbice para a violência contra a mulher na dignidade humana dessa, no seu direito a uma vida sem agressões, e sim em uma lei. Mas a demonstração de conhecimento do ordenamento jurídico pela menina deixou a professora satisfeita. Uma outra aluna indagou-lhe:

- Quem foi, professora, Maria da Penha?

A docente Jaqueline não soube dizer exatamente, só respondeu que Maria da Penha é uma mulher que sofreu violência doméstica. Perdeu a oportunidade de narrar uma história exemplar de luta contra a impunidade a este mal que grassa em tantos lares, ao tempo em que evidenciou um comprometimento em sua formação intelectual. Seu desconhecimento, considerando a relevância que a farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes possui como símbolo de luta para o enfrentamento da violência contra a mulher, demonstrou fragilidade de formação profissional. Maria da Penha, vitimada pela violência com duas tentativas de assassinato por Marco Antonio Heredia Viveros, à época, seu marido, lutou bravamente contra a impunidade a esse crime. Por sua obstinação durante longos anos, travou uma longa batalha no poder Judiciário e evitou a impunidade de Marco, conseguindo levar sua denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (Organização dos Estados Americanos), que determinou medidas do Estado brasileiro pela punição ao ex-marido e reparação à vítima. A visibilidade da violência contra a mulher ganhou em Maria da Penha um baluarte, que a fez homenageada com o nome da Lei 11.340/06. Suas aparições na

mídia, em especial nas comemorações alusivas ao Dia Internacional da Mulher, deveriam ser outro fator que favorecesse o conhecimento da cearense pela professora Jaqueline.

O tema da violência contra a mulher instigou a turma a falar e muitos/as alunos/as disseram conhecer mulheres vítimas de violência, ninguém disse que isto fazia parte da realidade familiar, mas da de uma vizinha, de uma conhecida. Jacqueline não aproveitou a discussão para trazer reflexões sobre as causas desse fenômeno, dar visibilidade à questão cultural que sustenta a assimetria entre homens e mulheres e discorrer sobre a importância da lei. E, mesmo diante de enunciados de meninos dizendo que deveria existir a lei para os homens também, o que implica uma incoerência, a professora se esquivou de aprofundar o debate. Um debate que seria oportuno considerando que a violência contra homens é um fenômeno cultural de baixíssima incidência, o que em tese não justifica a existência de uma lei para a proteção dos homens.

A aula não havia acabado ainda, mas o fôlego da professora, sim. Como quem paga alta penitência, olhou muito para o relógio, enfim, sentou-se exaurida ao meu lado e timidamente me pediu uma opinião sobre seu desempenho pedagógico. Tive zelo para não parecer dona da verdade e pontuei algo para ela. Iniciando pela crítica ao improvisado. Abordei também com a educadora o quanto o lidar com texto em sala de aula em uma perspectiva discursiva permite a quebra da ilusão de que há uma leitura boa e certa para um texto, na qual o professor seria o intérprete legítimo. E que a postura dela de não ouvir as respostas dos/as alunos/as, em alguns momentos, evidenciava talvez para ela a crença de que as respostas da turma estariam fora do campo do verdadeiro. Falei também do desejo de ver a temática ser vivenciada com esmero, por respeito ao princípio da dignidade humana de todas as pessoas, e por considerar que, para que se engendrem reflexões plurais e que se olhem mais apuradamente as assimetrias de gênero, desmantelando-nas, as construções discursivas precisam fazer parte de um *ethos*. Precisam fazer parte de uma brigada pela defesa de uma escola inclusiva, para todos/as, e isto não nasce aleatoriamente, nem sem suor. Novos sujeitos precisam nascer, ou, no dizer foucaultiano, (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004c, 2012), novos modos de subjetivação. Jaqueline ponderou que estava disposta a aprender, mas de algumas coisas não abriria mão. O que ela e tantos/as não abrem mão poderá continuar impedindo a responsabilidade da escola em construir caminhos para novos sujeitos, com a eliminação de práticas discriminatórias, sexistas, homofóbicas.

A aula acabou e eu tomei emprestado o material usado em sala para analisá-lo, conforme tracei em um dos objetivos deste trabalho. E, muito embora este não seja um material programado para fazer parte de suas aulas, como já pontuei aqui, por sua escolha ter

sido notoriamente casual, aleatória, foi ele o subsídio do evento, e é um dos textos presentes na escola que poderá ser lido outras vezes. Voltei à biblioteca e perguntei à Denise, a responsável por aquele espaço, que foi uma das participantes da pesquisa, se aquele texto, o “Guia da Criança Cidadã – Convivendo com meninas e meninos” (BOULET, 2005), já fazia parte do acervo bibliotecário, quando de minhas visitas na outra etapa desta pesquisa. Ela me informou que não, aqueles volumes tinham sido uma aquisição no final do ano, realizada pela coordenadora do projeto de leitura.

O material usado, um guia, é um gênero textual que tem como característica pontuar concisamente informações para nortear leitores/as acerca de algo. E com esse não foi diferente: o material utilizado naquela aula é um texto com muita ilustração, em uma linguagem acessível e com historinhas apresentadas em três capítulos. As narrativas abordam relacionamentos entre meninos e meninas problematizando a construção das diferenças, através de tópicos como o interesse dos meninos por balé, a ocupação das mulheres no mercado de trabalho, as meninas poderem tomar à frente nas manifestações de afeto, entre outros papéis sociais questionados. São tópicos interessantes que, se organizados reflexivamente, poderiam render uma aula mais significativa.

O guia, todavia, é uma produção do UNICEF, já com uma certa defasagem em relação aos avanços conquistados pelas mulheres, no tocante às garantias jurídicas, como as Leis 12.034/09 (BRASIL, 2009), que prevê a obrigatoriedade do preenchimento de vagas por mulheres em cada partido, e a Maria da Penha, que combate à violência contra a mulher. Outros avanços angariados pelo coletivo feminista não poderiam também estar contemplados ali no que diz respeito às mobilizações sociais como as construções das conferências, entre outros. Assim, é uma leitura que mobiliza o interesse pelo combate à violência de gênero, tem seu valor, mas precisaria estar melhor articulada e atualizada. Esse é um trabalho do/a fazedor/a da educação, que deve entrar em sala carregando leituras catadas, angariadas, escolhidas criteriosamente, o que não foi o caso da aula em tela, na qual a mestra pareceu carregar um guia, sem ser guiada por ele.

4 A AÇÃO PROPOSITORA: INSERÇÃO TEMÁTICA DE GÊNERO PELA VIA DA LEITURA

Após discorrer acerca do trajeto desta pesquisa, objetivando costurar os fios traçados ao longo de sua constituição, cabe-me tomar a direção de apresentar, nesta parte do estudo, uma proposta de sistematização de estratégias que poderão ser adotadas pelo projeto de leitura da escola TRAVESSIA. Isso se deve porque este mestrado, que possui uma diretriz profissional, está sendo desenvolvido de modo a permitir uma ação interventiva na prática docente de seus cursistas, o que se traduz como compromisso e luta com o fazer pedagógico, aos quais bendigo.

E, com base no que angariei em termos de análises das discursividades de educadores/as, como mediadores(as) de leituras, cabe-me propor a inserção do debate sobre as relações de gênero no projeto de leitura da escola TRAVESSIA. Faço assim por conceber que a leitura ali vivenciada, percebida em diversos momentos desta pesquisa, não demonstrou contemplar a temática da equidade de gênero. E a ausência desta contemplação é, considero, um óbice para a formação de cidadãos/ãs reflexivos/as, que é um dos objetivos propostos no documento do referido projeto de leitura da escola.

Desse modo e, em respeito à pauta reivindicatória dos DH das mulheres, da população LGBT e de toda uma legislação educacional que trata da inclusão como um direito de todas as pessoas à dignidade humana, proponho que haja o empenho pela implementação do debate da equidade de gênero na escola TRAVESSIA, por via da leitura. Sendo concebida esta via como uma prática social que pode contribuir significativamente com as mudanças sociais e culturais que precisam ser construídas (MOITA LOPES, 2002; ORLANDI, 2008), é preciso que nela seja investido um olhar mais reflexivo. Para isto, é crucial que a escola repense o lugar da leitura, centralizando-a, norteando esta prática por reflexões e estudos frequentes entre os/as professores/as envolvidos/as com o projeto Cesta/Sexta literária. Tais reflexões e estudos devem estar subsidiando a vigilância dos agentes de leitura sobre o que leem e propõem como leitura no projeto, atentando assim para os modos como se alicerçam estereótipos, para os modos como se alicerçam verdades. Tais reflexões e estudos devem estar subsidiando a vigilância dos agentes de leitura sobre o que leem e propõem como leitura no projeto, atentando assim para os modos como se alicerçam estereótipos, para os modos como se alicerçam verdades. A vigilância sobre os modos de conceber a leitura tem razão de ser, quando se considera o que a AD, através de Possenti (2009), postula: em si não é a leitura um bem. E, como tal, não deve ser sacralizada, não pode também ser matéria de improviso, de mero cumprimento de tarefa sem planejamento criterioso e sabor.

A formação de leitores/as pressupõe estudo, pressupõe concernir com o que se acolhe. Heidegger (*apud* LARROSA, 2004, p. 110) investe na importância do ato de ler, debruçando-se na etimologia do termo:

A etimologia de ler, como recorda Heidegger, remete a recolher, a colher, a colecionar, a coletar. Leitura, *lectio*, lição e também, e-leição, se-leção, co-leção, colheita. Heidegger mostra como o *legein* grego relaciona-se com o *leger* latino e com o alemão *lesen*, em seu sentido primitivo de um “pôr abaixo e pôr diante de que se reúne a si mesmo e recolhe outras coisas.” Esse pôr é um juntar e um com-pôr. [...] E, além disso, como indica o alemão *lesen*, um coletar ou um re-coletar, um co-lher ou um re-colher: a colheita de espigas (*Ahren-lese*) recolhe o fruto do solo. A vindima (*Trauben-lese*) colhe as bagas da videira. Por isso, o juntar e pôr diante não é um juntar qualquer coisa, de qualquer maneira, não é um mero amontoar, mas implica uma busca e uma escolha previamente determinada por um colocar dentre, por um colocar sob um teto, por um preservar ou abrigar. (HEIDEGGER *apud* LARROSA, 2004, p. 110).

Há uma ideia de abrigo, de incorporação, com a definição do termo, que sugere alimento, a leitura como o pão diário que nutre, defendida por Antunes (2009). E é com essa ideia que advogo que a formação de leitores/as é tarefa de extrema responsabilidade: pressupõe condições adequadas de produção do ato de ler, que envolve a disponibilidade do acervo, do espaço adequado; bem como as condições intersubjetivas como o desejo, o conhecimento, o prazer, por parte de quem propõe a leitura. A formação de leitores/as é ato sério, ultrapassa formar para a mera classificação, para o mero valorar de coisas, é, no dizer de Larrosa (2004), ato que possibilita deixar aparecer o existente, em sua plenitude, através da experiência, do lançar-se.

E qual se lançar há na leitura proposta pela prof.^a Jaqueline, com poucos livros, em muitas mãos, desprotegida pelo Estado, com um fastio intelectual leitor por um tema que aparece nas formações continuadas, segundo me informou, mas desaparece na sua prática discursiva? Há um lançar-se? Há é um hiato entre os sujeitos que escutam mudanças anunciadas nas formações, entre os sujeitos que leem e não assimilam essas leituras. O percurso formativo dessa profissional, como dos outros sujeitos desta pesquisa, é o de um sujeito refratário às mudanças propostas nas tecnologias enunciativas, nas práticas leitoras que instiguem reflexões sobre a constituição de identidades. Nesse sentido, recorro a Nóvoa:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futura [...]) É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se sozinho (NÓVOA, 2001, p. 15).

No trabalho de formação interior levantado por Nóvoa, que é de extrema importância, estão as lembranças foucaultianas das práticas de si (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004c), as que fazem os sujeitos acordarem para seus desejos, atentarem para relações consigo, com seus cuidados, mas que permitem o olhar em torno, o olhar para as construções sociais de si e do outro/a. Daí poderá vir a condição de ser leitor/a, de ser lançador/a. Cuidando de si, mas amparado/a pelo Estado, são por práticas de libertação e de liberdade que os/as intelectuais e professores/as poderão ter a vitalidade necessária para formar e ser leitor/a. E aqui de novo a Literatura de Graciliano Ramos me acolhe, com Madalena lutando chorosamente contra o opressor Paulo Honório, e sendo vencida. Acode-me para que eu possa propagar: solitariamente, não há saída. Agreste é a alma de Paulo Honório:

Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste que me deu uma alma agreste. (RAMOS, 1978, p. 92).

Como agreste é o coração de uma sala de aula sem livros, sem sonhadores/as, sem leitores/as. Fiz esse rodeio por outras paragens para reafirmar que as estratégias para se formar leitores/as são meticulosas, exigem ações inventivas que mobilizem a ultrapassagem aos muros da escola, fazendo a chamada ao Poder Público. Mas para isso é preciso professor/a que escolha não chorar, como o fez Madalena. Ao agente de letramento, resta-lhe organizar-se politicamente, e, especialmente, se enxerga na leitura um cunho libertário, como me afirmou Jaqueline, minutos antes de entrar na sala de aula, e afirmam tantos/as outros/as educadores/as, resta-lhe lançar mão de artefatos culturais que fomentem reflexões propositivas da construção de novas formas de subjetivação, de empoderamento social de grupos minoritários, entre outras formas de experimentar vivências.

É uma luta por espaço formar leitor/a. E, como luta, não se dá sem investimento, sem desarticulações e articulações de olhares. Não se dá sem mobilizações internas e externas ao âmbito da esfera escolar, por isso que aqui me cabe atravessar o olhar indo da escola à SEDEC e inquirir desse órgão sobre suas responsabilidades político-administrativas. A educação do município precisa repensar uma forma de estar gestando maior compromisso e seriedade com as suas políticas educacionais, no que se refere à responsabilidade de formar leitores/as. A produção de projetos de leitura não pode ser tarefa de cunho meramente administrativo, sem o acompanhamento devido pelo pedagógico. Um/a professor/a readaptado/a, portanto, só deve propor e coordenar projeto de leitura se houver nele/a as

favoráveis condições para isso, biblioteca escolar não pode ser lugar para assegurar a manutenção de gratificação docente, não pode ser espaço onde apenas se emprestam livros, sem a preocupação com um trabalho profícuo para o estímulo à leitura. Há o Plano Nacional de Livro e Leitura – PNLL, que reivindica a esse espaço o seu lugar de dinâmico polo difusor de informação e cultura, para isso o profissional que fica à frente desse órgão precisa avançar em conquistas por mais habilidade. A responsabilidade da SEDEC com os/as readaptados/as não pode se restringir à exigência com a confecção de um projeto de leitura no papel, mas em formá-los/as para que exerçam com maestria a função de agente de letramentos.

Pensar então e ainda em um aperfeiçoamento com o trabalho de leitura na escola TRAVESSIA é também sair dos muros daquele espaço e provocar os gabinetes e o interesse do Poder Público da Rede de Educação Municipal de João Pessoa para o implemento de melhorias na formação continuada por ela oferecida. Como proponente das formações continuadas, a SEDEC deve se questionar sobre a qualidade dessas avaliando seus impactos nas práticas docentes. As formações continuadas não podem ser inócuas, incapazes de fazer com que seus/uas educadores/as impactem suas práticas educativas com o que lhes são ministrados/as nos eventos de formação. Para isto essas práticas precisam estar municiadas de reflexões permanentes acerca de seus jogos de verdades, de suas operacionalidades, do seu formato, das ações conectadas com a realidade da sala de aula, acerca, enfim, dos seus efeitos sobre as práticas discursivas dos seus docentes.

Dentre as preocupações que a escola TRAVESSIA deve ter, para que possa aperfeiçoar seu trabalho com a leitura, pode estar também a de proporcionar o envolvimento da participação familiar nas práticas leitoras. A mãe, já foi aqui pontuado pelas análises dos resultados da pesquisa Retratos do Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011), tem papel inquestionável na influência da formação leitora. A família, a despeito das dificuldades de ajuste com tempo, precisa ser estimulada a se envolver com as temáticas e ações leitoras desenvolvidas pela escola, não só através das tarefas domésticas dos/as filhos/as, mas vindo à escola para ler, produzir textos para eles/as, participar dos eventos leitores. Há mães, pais, avô/ós, tios/as e irmãos/as talentosos nos lares, que podem contribuir com o trabalho de leitura nas escolas, atuando como contadores/as de histórias, como atores/atrizes em peças teatrais, entre outras atividades.

Reconheço, são deveras hercúleas as responsabilidades que o poder público precisa implementar para assegurar as mudanças que a sociedade brasileira tem como direito, em termos de educação de qualidade. São inúmeras e históricas as queixas de educandos/as e educadores/as sobre o ensino que o Estado brasileiro oferta à população, e, no que diz respeito

à prática leitora pela escola, elencam com frequência como pontos negativos: textos impostos, pouco acervo, condições inadequadas de espaço, leitura para cumprir obrigação. A escola precisa olhar com respeito tais queixas crônicas de seus/uas educadores/as, enxergar suas vozes dispostas a aprender a aprender e aceitar o desafio de ser inventiva para resistir ao poder, como Foucault (2012) ressalta. E, em se tratando de poder institucional, como tem sido avassalador o poder público do descaso com a educação brasileira. Tão devastador a ponto de fazer com que pensar em propor estratégias interventivas, em uma de suas instâncias de trabalho, seja tão sedutor quanto frustrante, para mim e para educadores/as das escolas públicas do País. Como ser inventivo diante dos limites estruturais que se apresentam face às tentativas de desenvolvimento de um bom trabalho? A realidade das salas superlotadas e dos poucos recursos em termos de filmes, de acervos literários, musicais e demais artefatos culturais, aqui já referendados, comprometem a qualidade de um trabalho com a leitura, expondo o quanto o direito à educação de qualidade está sendo violado.

Mas pior ficará se não se propuser. Vou tentar, pela vitalidade que há nos gestos de tentar, e por importar ter a leitura em pauta, despertar interesse por ela, saber de onde se lê, perscrutar por qual controle se lê. Importa formar leitores que afiem os sentidos, reflitam sobre o estar no mundo, para que possam, no dizer de Freire (1999, p 124), conceber a possibilidade do inacabamento humano: “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se fundamenta na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente.” A leitura pode ser, sem sacralizações, uma porta para as buscas de si foucaultianas, e para a consciência freireana.

Convencida disto, encaminho propostas de atividades, de leituras, de vídeos, sites e filmes para aprimorar as reflexões acerca da temática. Faço isto sem a menor pretensão de demonstrar possuir fórmula nem verdade alguma, nem achando que o que proponho é novidade, pois creio que, apesar das condições adversas, em muitos contextos escolares, o trabalho com a leitura tem sido pautado em uma perspectiva discursiva, com objetivos emancipatórios, libertários. E o que me compete fazer neste momento são esboços para uma reflexão que norteie a prática leitora do Cesta/Sexta Literária. Ciente sou, todavia, de que profícuo é que se façam estudos coletivos, reforçados nas coordenações pedagógicas, com muito diálogo e participação dos/as educadores/as, ouvindo as famílias, os educandos/as, para que haja o fortalecimento de ideias e aprendizado coletivo.

Ciente sou ainda, todavia, de que respalda a todos/as educadoras/as, no sentido de reivindicar e fazer as mudanças que precisam ser efetivadas, a chegada de mais uma tecnologia enunciativa como promessa de mudanças. O Senado Federal aprovou, em julho

deste, o novo Plano Nacional da Educação - PNE, cujo teor traz o compromisso firmado pelo Governo brasileiro, através de suas políticas públicas, para o enfrentamento da gravidade que acomete a educação brasileira. São promessas, em formato de diretrizes e metas a serem cumpridas até 2024, promessas que só poderão ser alcançadas se esta tecnologia enunciativa for concebida e acolhida como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo.

Que sejamos os/as santos/as fazedores/as da mudança que a educação brasileira precisa experimentar para sair de seu estado crônico de adoecimento. A santidade nos convoca a rezar, aqui o sentido dessa ação é para além da busca do sagrado, conforme estabelece esse Plano e um arcabouço da legislação educacional, pela fundamental política de valorização global do magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Que a reza não seja silenciosa apenas, nem solitária, pois será inócua, e que conflua para o que diz o novo PNE no sentido de que é preciso criar condições para que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2014). Quem sabe assim, o rosário de lamentações monotemáticas, que os/as educadores/as arrastam em seus enunciados, não mude de tom, surgindo a sonoridade da luta, da paixão e do sonho, tão (en)cantada por Chico Buarque de Holanda: “Ai, quero uma lembrança/ eu quero uma esperança/ A tua primavera”?

Após fazer uma ressalva ao PNE recém-chegado, retorno à reflexão sobre a sementeira na escola em tela, apresentando, à guisa de sugestão, algumas recomendações que podem ser incorporadas pela organização do projeto a Cesta/Sexta Literária. Nesse sentido, cabe aos organizadores do projeto de leitura da escola TRAVESSIA:

- 1) Considerar a fragilidade com que o projeto de leitura se apresenta, evidenciada não só pela ausência da temática de gênero e de temas transversais propostos pelos PCNs, como também pela ausência de uma fluente organização entre as ações propostas, sua metodologia e seus objetivos, e buscar construir uma reformulação do projeto. É necessário que este inclua em seus propósitos uma exposição clara de temas trabalhados para que haja a relação desses com a formação cidadã pelo projeto defendida.
- 2) Construir para o referido projeto uma metodologia dialógica e participativa, havendo a explicitação dos recursos técnicos adequados aos objetivos propostos, que contribuam para uma educação não-sexista, não discriminadora. A sua metodologia deve ser constituída de momentos formativos com o corpo docente e

gestor, a fim de que as ações sejam elaboradas por uma equipe multidisciplinar que elabore, monitore e avalie todo o processo.

- 3) Apresentar uma bibliografia envolvente e criteriosamente levantada, como também uma seleta apresentação de filmes e de artefatos culturais como canções, entre outros, objetivando ressignificar a realidade a partir desses instrumentos. Considero oportuno sugerir que a escola procure desenvolver, dentro de suas possibilidades, práticas leitoras incrementadas por encenações de peças teatrais, jogos, varais, com a presença de contadores/as de histórias, por exibição de filmes, que, a depender do estilo da película, pode sofrer cortes em cenas para que apenas elas sejam estudadas, considerando que nem toda narrativa atrai. Há programas de televisão e capítulos de novelas que podem ser objetos de análises, como também determinadas leituras circuladas nas redes sociais podem estar propiciando reflexões atinentes à valorização da dignidade humana.
- 4) Proporcionar realizações de atividades educativas como oficinas, palestras e debates com a inserção da temática da equidade de gênero. Para isso deve se nortear com a discussão de questões geradoras, que podem ser, conforme pontuadas pelo curso de Gênero e Diversidade na Escola –GDE- (2009)³, assim levantadas: Como as relações de gênero aparecem no cotidiano escolar? Há cenas de violência de gênero na escola? O que educadores/as podem fazer neste momento? A discriminação de gênero ainda coloca as mulheres em desvantagem em diversas situações sociais? Há o agravamento da desvantagem quando essa se une à discriminação étnico-racial? Qual a responsabilidade da escola e dos educadores na garantia do direito de cada pessoa de ter uma justa imagem de si e de ser tratado com dignidade? Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero? A escola institui sujeitos a partir de um modelo. Este modelo é branco, masculino, heterossexual e todas as pessoas que não se encaixam nele são o outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Isso tem mudado? Caso sim, com base em que se sustenta esta mudança? Em todas as classes sociais as mulheres são vítimas de violência (física, simbólica, psicológica, moral e sexual) e enfrentam dificuldades de acesso ao trabalho, à geração de renda e à participação na vida política? Há letras de

³As perguntas apresentadas foram adaptadas a partir da leitura do livro intitulado “Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais”. Este livro foi utilizado como Livro de Conteúdo para o Curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) da Universidade Federal da Paraíba, na modalidade a distância.

músicas que vinculam a imagem da mulher ao escárnio, à exploração sexual e à violência física e simbólica. Isto se constitui como algo com que o projeto de leitura deve se preocupar?

- 5) Vivenciar a prática leitora acompanhada de ações inventivas, dinâmicas: ler silenciosamente, ler grupalmente, ler através das contações de histórias, que devem ser estimuladas, ler para encenar, para debater, ler para ler. Isso pode ser melhor realizado com a organização de grupos pequenos, o que é um grande desafio para a instituição.
- 6) Criar agendas com as quais se trabalhe a leitura em uma perspectiva dinâmica, expondo temas ao longo do ano letivo, acompanhado de artefato cultural para o debate com recursos como obras cinematográficas, literárias, imagens, feiras, participação dos/as alunos/as em eventos culturais que porventura estejam sendo realizados na cidade.
- 7) Adotar, para análise, se possível, as leituras abaixo sugeridas:

SUGESTÕES DE LEITURAS:

- Bibliografia teórica:

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.

BRASIL, Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo, versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação básica. In: **Direitos humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2008. v. 2.

- Bibliografia literária:

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto.** Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. **A bolsa amarela.** 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no aquário**. Ilustrações de Andréa Ramos. 20. ed. São Paulo: Atual, 2009.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. Ilustrações de Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **A princesa que escolhia**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Moderna, 2009.

SIMPATIA, Tião. **A lei Maria da Penha em cordel** – Fortaleza: XX, 2012.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**: histórias modernas de tempos antigos. Ilustrações de Paulo Ricardo Dantas. 6. ed. São Paulo: FTD, 1996.

_____. **Homem não chora**. Ilustrações de Riba Tavares. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIEIRA, Isabel. **E agora, mãe?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ZIRALDO. **Coisas de menina**: histórias que revelam o que é ser menina maluquinha. São Paulo: Globo, 2008.

- SUGESTÕES DE FILMES:

Minha Vida em Cor-de-Rosa (*Mavieen rose*) é um filme dirigido pelo belga Alain Berliner e lançado em 1997. Trata-se da história de um menino, chamado Ludovic, que imagina que deveria ter nascido menina. O filme mostra os preconceitos que a personagem principal e seus familiares enfrentam em relação a sua identidade de gênero.

Garotos não choram (EUA, 1999, Kimberly Peirce). Assunto predominante: sexualidade, identidade sexual e de gênero através da experiência de um/a transgênero; violência. EUA.

Geração Roubada (Austrália, 2002, Phillip Noyce). Assunto predominante: Opressão cultural e situação feminina.

Íris (Inglaterra, 2001, Richard Eyre). Narra a trajetória biográfica de Íris Murdoch, escritora e filósofa inglesa, sua relação com os homens, e seu casamento, até a morte por Alzheimer em 1999.

Beleza Americana (EUA, 1999, Sam Mendes). Assunto predominante: relação conjugal; gênero e sexualidade no conflito de gerações; homofobia.

Billy Eliot (Reino Unido, 2000, Stephen Daldry) Assunto predominante: Gênero e classe; identidade sexual; dança (um garoto faz ballet).

Chocolate (EUA, 2000, Lasse Hallström). Assunto predominante: gênero, sexualidade e amor; relação mãe e filha; descobertas, transgressões.

Delicada atração (Inglaterra, 1996, Hettie Macdonald). Assunto predominante: juventude e sexualidade masculina; homoerotismo.

Eternamente Pagu (Brasil, 1987, Norma Bengell). Narra a trajetória biográfica e política de Pagu e outras personalidades da época, como Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral.

Frida (EUA, 2002, Julie Taymor). Assunto predominante: biografia da artista Frida Khalo; amor, relação homem-mulher; homoerotismo feminino.

- SUGESTÕES DE SITES PARA VISITAR:

EDUCAÇÃO ON LINE

<http://educacaoonline> – Com uma busca na palavra gênero encontrará textos acessíveis sobre diversos temas educacionais.

REVISTA GÊNERO – (UFF – Universidade Federal Fluminense) –

<http://wwweditora.uff.br/>

Cadernos Pagu

<http://www.scielo.php?script=sciserial&Ing=pt&pid=0104-8333&nrm=iso>

Revista Estudos Feministas

<http://www.scielo.php?script=sciserial&Ing=pt&pid=0104-8333&nrm=iso>

- SUGESTÕES MARCOS LEGISLATIVOS, DE DOCUMENTOS:

Lei.11.340, 07/08/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção

Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Ato2004-2006/Lei11.340.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É assim. A gente pede para ele fazer cara de malvadeza, de ruindade, de valentia. Aí, justo quando a cara dele está mais medonha, a gente mostra um espelho para ele. Acontece na hora. Ele vira aquele que ele vê no espelho.

(ROSA, 1986, p. 255)

Este trecho da ficção roseana soa-me como mais um fio das águas profundas do rio que flui das conversações de (Rio)baldo, e trazê-lo para abrir as considerações finais deste trabalho, parece-me oportuno. Parece-me porque com esta construção literária de um ser no espelho, gestando imagens para si, que serão e vêm dos outros, pelas palavras e pela ocularidade, refletimos sobre a importância da discursividade como o que nos encarna, o que nos vivifica, o que nos constitui. Há, no espelho da obra roseana (ROSA, 1986), a marca da memória discursiva do outro que nos envereda, a marca de que o poder é tecido nas práticas sociais e enunciado em práticas discursivas, que operam em nós um modo de subjetivação: “[...] *Aí, justo quando a cara dele está mais medonha, a gente mostra um espelho para ele. Acontece na hora. Ele vira aquele que ele vê no espelho [...]*”. O espelho dado pelo outro opera a virada que nos torna mutantes, crentes no que vemos, no que nos dizem. Esta imagem do espelho na fala de Riobaldo, algo que não é “novidadeiro” na ficção literária, reflete de fato o quanto a construção social da realidade está imersa e constituída na trama da linguagem. E é por isso uma imagem cara, que pode ser confluyente com o pensamento foucaultiano (FOUCAULT, 1995, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012), no tocante ao interesse do filósofo de propor o exercício da suspeita do que somos e como nos tornamos quem somos, para, quem sabe, podermos recusar o que somos.

Nesse caminho, observando o cuidado alertado por Gallo (2008), para que se evite enxergar tons novidadeiros e se tente “colonizar” pensamentos, ter tomado de empréstimos as reflexões de Foucault para esta pesquisa constituiu-se como um desafio instigante e válido. As contribuições do pensador mobilizadas aqui foram as atinentes aos processos de subjetivação, da construção da verdade e do poder, esse em suas formas de assimetria, piramidalizadas, fabricadas pelo Estado e instituições como a familiar, a religiosa e a escolar. A articulação de tal empréstimo teve sua razão de ser por esta pesquisa, conforme evidenciada, ter tido como objetivo empreender reflexões acerca das relações de gênero, perpassadas pelas constituições discursivas dos/as educadores/as, como mediadores/as de leitura. E a voz do pensador francês, levada a esse debate, fez-me corroborar com a ideia de que o sujeito não é uma substância

pronta, ele é forma, que se faz e se refaz, determinada por regras sócio-históricas. Foucault (2004b) postula sujeitos que se esvanecem:

Penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Penso pelo contrário que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade, a partir de um certo número de regras, de estilos, de convenções, que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004b, p. 291).

E tal postulação viabiliza reflexões de que, constituídas discursivamente, tramadas por linguagens, essas formas de subjetivação são moventes, materiais, dispersas, falam de um lugar institucional, anunciando memórias discursivas. A importância desse entendimento para esta pesquisa se mostrou, entre outras, pela razão de que, com a concepção de que há produções históricas de subjetividades e de que essas vivem em luta, conforme evidencia Foucault (2012), esta investigação pôde atentar para as instâncias das resistências. Pôde atentar para as mobilizações que se inter cruzam contra o naturalizado, o instituído como verdadeiro, o que é controlado, disciplinado, para que possam ser problematizadas novas formas de se constituírem sujeitos.

Desse modo, posso dizer que há, percebido por este estudo, a possibilidade de entrecruzar olhares foucaultianos sobre modos de subjetivação e a marcha das mulheres por um mundo com sujeitos éticos, que apregoem a igualdade, o direito e a conquista de uma prática de liberdade, para que se trace o desejo por um *ethos*. E um *ethos* que incita a busca de si, o reinventar-se, o desfamiliarizar-se, é um fio no novelo que os feminismos e todos os movimentos sociais que objetivam problematizar formações discursivas com seus poderes e saberes podem ter como experiência, como aprendizado. Com essa prática, homens e mulheres constituem a beleza de serem artesãos de si, como pontua Foucault (2004a, 2004c). Mas esta não é uma busca sem lutas. Desmantelar as invenções, os jogos de verdade, recusar o que somos, por conseguinte, é tarefa que passa pelo que se perscruta, pelo que se elege para ler, ouvir, falar, partilhar, acreditar, desacreditar, defender, atacar, enfim, é tarefa que passa por atentar para a dimensão discursiva da construção da realidade.

Com essa referida dimensão discursiva, na qual os sujeitos se inserem produtos e produtores de sentidos (MOITA LOPES, 2002; ORLANDI 2008; POSSENTI, 2009), e sem pretender oferecer a última palavra, nem onde há a verdade, busquei então verificar o modo como a educação pública municipal, na escola TRAVESSIA, produz efeitos de sentidos com suas práticas leitoras. Para isto investiguei as condições históricas de produção dessas

práticas, perpassando pelas discursividades docentes: procurei ouvir educadores/as, conhecer o projeto de leitura da instituição, seu documento fundador, perscrutar o que move e dinamiza o referido projeto, saber do acervo da biblioteca, do que ali teria ou não referente ao debate sobre gênero. Em um clima de receptividade calorosa, estive na escola observando aulas e seus textos, aplicando questionário, fazendo diário de campo, perscrutando as vozes que conduzem o trabalho com leitura na escola, com a perspectiva de perceber o que comportariam as práticas leitoras suscitadas.

E as análises dos resultados dessas investigações, já citadas paulatinamente ao longo do trajeto em que foram aplicados os instrumentos de investigação, apontaram que o debate acerca das relações de gênero, tão atinente com a pauta reivindicatória dos DH, não era contemplado pelo projeto de leitura da escola. Assim o percebi quando examinei o documento constituinte do projeto de leitura da Cesta/Sexta Literária, no qual não se apresenta, na organização dos propósitos, das ações, da bibliografia e da metodologia desse instrumento, a promoção de uma prática leitora apontando para o respeito às diferenças, à concepção de um mundo plural e ao combate a uma ordem androcêntrica. Não é evidenciado, a partir das referências do documento, que a leitura acolhida, lançada, proposta, suscitada pelo projeto Cesta/Sexta literária esteja alicerçada nas intenções de debater as relações de gênero. Assim o sendo, a escola democrática e inclusiva, atinente ao que preconizam os postulados dos DH, não está sendo engendrada pela linha mestra da leitura. Por sua vez, no tocante à produção do referido instrumento, esse se apresenta com outras fragilidades, entre elas, a de não amarrar devidamente seus nexos temáticos, sobre quais leituras e temas estarão compondo a prática leitora. Há um silenciamento quanto às inserções temáticas, seja de que natureza for. Não se sabe, então, quais relações de saber e poder estarão sendo colocadas para afirmar o que o projeto diz perspectivar: formar cidadão[a].

Percebi ainda a não problematização das relações de gênero na Cesta/Sexta Literária quando fiz o levantamento do acervo da biblioteca na primeira etapa da pesquisa. As prateleiras, no que se refere às obras paradidáticas, essas as escolhidas para ser investigadas, não acomodavam títulos com essa perspectiva, assim me disse a responsável por aquele espaço, assim averigui também com a leitura das fichas catalográficas dos poucos volumes presentes na biblioteca naquele período investigado.

Investiguei ainda se os textos utilizados pelo projeto nas aulas de leitura observadas contemplavam práticas discursivas que produziam sentidos atinentes às questões de gênero e constatei que não havia uma seleção de textos com a temática de gênero por parte dos/as educadores/as. Exceção se deu, em uma situação atípica, na qual a professora Jaqueline trouxe

improvisadamente a temática pela leitura de um texto, provocada, segundo ela, pela minha presença ali.

No chão da escola Travessia, constatei, após percorrer seus espaços, há as marcas de que sua leitura não problematiza a produção e a reprodução da iniquidade de gênero. E outra forma de verificar a ausência dessa problematização foi pela perscruta dos relatos docentes e pela análise das respostas do questionário lhes aplicado. Pude perceber nas análises que fiz das respostas daquele instrumento o quanto a constituição das subjetividades dos/as colaboradores/as expressa olhares que segregam, que estigmatizam o diferente, que não percebem os jogos discursivos dos quais fazem parte. Fiz a leitura, com base em análise de algumas das respostas desse instrumento, de que emana dos/as colaboradores/as uma formação discursiva reproduzindo e produzindo a iniquidade de gênero, a reprodução de regras e valores que elegem uma visão androcêntrica e heterossexual, traçando para os que não pertencem a este modelo o estigma de diferente, de abjeto, passível de ser enquadrado. Assim o demonstraram aquela maioria de colaboradores/as da pesquisa quando expressaram a intenção de ingerir em interesse de desviantes, conforme apresenta a análise da sexta questão do instrumento de investigação.

Nas análises dos relatos dos/as colaboradores/as deste estudo, ficaram evidências dos limites com que se deparam esses/as profissionais na propositura de um trabalho reflexivo com a leitura. A lamúria e a desesperança acompanhavam a prática de ler minada por poucos recursos e muita desmotivação. Uma prática que precisa ser repensada, pois, em muitos momentos, essa traz a marca, através de enunciados dos/as educadores/as, da não contemplação de importantes debates como os da violência doméstica contra a mulher, da iniquidade de gênero e de outros temas atinentes às postulações dos DH. Esse silenciamento temático traduz o quanto pode estar reduzido o espaço interacional da leitura como o lugar da anti-hegemonia, da desconstrução do olhar totalitário para o outro, e isso precisa ser repensado.

A não-contemplação do debate sobre as relações de gênero foi ainda percebida nas aulas observadas. Nelas, a despeito do esforço da professora para se pronunciar sobre o tema, esse não assentava com o olhar da mestra, repousante em uma formação discursiva essencialista. E a prof^a Jaqueline demonstrou-se conflitante, em turbulência, entre suas incursões pelas formações continuadas ofertadas pela SEDEC, anunciando o respeito à pluralidade cultural e à diversidade humana; e o olhar da mestra construído, inventado para a não-aceitação ao diferente, tingindo esse com as cores da negação (SILVA, 2012). As discursividades daquelas aulas foram minadas por olhares redutores para o diferente, por

ausência de contemplação de como a linguagem constitui modelos de feminilidade, modelos de masculinidades, e o quanto represa a vida.

Presumo que isto se registra face à ausência do cabal cumprimento do que anunciam as tecnologias enunciativas sobre educação, como as do PPP, da LDB, do PNEBH, as dos PCNs, a Resolução 01/12. Esses marcos educativos instituem o debate propositivo da inclusão, do respeito à diversidade humana e sexual e da defesa incontestada de princípios como o da dignidade humana no currículo escolar, mas não marcaram efetivamente as políticas educacionais vividas na escola. Tais tecnologias, postas que são recentemente elaboradas, é de se anuir, provavelmente, que, mesmo que ocupem gavetas escolares e discursos de formadores, que ressoaram em alguns momentos nas vozes perscrutadas, não poderiam impactar formações discursivas secularmente construídas, alicerçadas ainda pelo poder-escola. E se esbarram conflitantemente em séculos de internalização de um modelo essencialista, androcêntrico e heteronormativo.

Por esta razão, é preciso que da e para a escola, erga-se uma brigada contra a violência de gênero. E, por assim entender, propus, com a construção do capítulo 4 desta dissertação, que haja a implementação de práticas discursivas no projeto de leitura da escola, com o propósito de eliminar o silenciamento da temática de gênero na Cesta/Sexta Literária. A cesta, que é utilizada nas aulas de leitura, carregando livros, precisa transportar artefatos culturais que suscitem debates pela reinvenção da vida, pela reinvenção do trato entre os homens e as mulheres, balizados na dignidade de todos/as. À escola TRAVESSIA, propus, então, como me solicita o cunho interventivo desse mestrado para seus cursistas, que atravesse seu vazio temático de gênero.

É preciso que a travessia desse vazio temático seja feita. A escola, por meio do seu projeto de leitura, pode e deve evocar a visibilidade para as iniquidades de gênero, para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres e para as suas lutas por emancipação social. Há, nas discursividades docentes investigadas, linguagens em uso que demonstram invisibilidade a essas questões. Convivem com esses enunciados, paradoxalmente, em alguns momentos, vozes docentes que expressam desejar incorporar do uso das tecnologias oficiais, trabalhadas em formações continuadas, conforme informação em questionário (vide questão 4), e a efetivação de suas experiências, de suas vivências profissionais. Assim constatei no diálogo que tive com a educadora Elisa, atravessado por uma leitura essencialista da realidade no tocante à identidade dos sujeitos, que a faz desejar sair da escola para não ter que presenciar meninas se beijando.

Por fim, vejo como necessária a inserção temática das relações de gênero porque as leituras evocadas pelos/as docentes foram percebidas como as que rezavam a cartilha da tolerância à diversidade cultural e humana, sem questionar as relações de poder e os processos de diferenciação. Esses, que produzem as identidades e as diferenças, não sendo questionados, conforme nos sugerem os Estudos Culturais, acabam, mesmo que frente a um arcabouço de legislação educacional, que propõe uma educação inclusiva e o respeito à dignidade humana, repousando no que Silva (2012) pontua como a produção de novas dicotomias: a do dominante tolerante e do dominado tolerado.

Ao fim ainda, pontuo que a omissão, perscrutada nas vozes docentes, de uma problematização que perpassasse o projeto de leitura indagando-lhe os mecanismos que ativam as fixações de identidades, os estereótipos de gênero, pela via da leitura, é algo que contribui com o modelo de construir subjetivações disciplinadas, diferentes e desiguais. Isso demanda da escola TRAVESSIA, se deseja atravessar seus limites, o desafio de envidar esforços, no sentido de promover o rompimento com esse modelo de ler. Sem o enfrentamento deste desafio, a escola não estará gestando utopias, o que é enfadonho e tristonho.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Escrever como fogo que consome**: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos de gênero. VII Simpósio linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Acre, jul. 2007. Disponível em: <<http://simposiofac.blogspot.com.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- _____. **Gaiola ou asas**: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, edições Asa, 2004.
- AMORIM, Galeno (Org.). Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 15- 31.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- ANTUNES, Irandê Costa. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ARAS, Lina Maria Brandão de; CUNHA, Andrea da Silva. De volta às aulas: O cotidiano de professoras em cursos de capacitação. In: COSTA, Ana Alice Alcantara (Org). **Estudos de gênero e interdisciplinaridade no contexto baiano**. Salvador: EDUFBA: NEIM, 2011. 311p. (coleção Bahianas).
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de: Mauro W Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 247.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BASTOS, Luciete. A inquietação de ler a leitura. In: PINA, Patrícia Kátia da Costa (Org); RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Leitura e transdisciplinaridade: linguagem em múltiplos olhares**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 169-203.
- BEDASEE, Raimunda. **Violência e ideologia feminista na obra de Clarice Lispector**. Salvador: EDUFBA, 1999.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOULET, Gwenaëlle et al. **Convivendo com meninas e meninos**. Tradução de: Luciano V. Machado. Ilustrações de: Béatrice Rodriguez, BéatriceVeillon, Regis Faller. São Paulo: Ática, 2005 (Guia da criança cidadã).

BRASIL. **Relatório Final da CPMI da Violência contra a Mulher**. Senado Federal, Brasília: 2013.

_____. **Resolução nº 1**, de 30 de maio 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

_____. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010 – Brasília: 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

_____. **Lei nº 12.034**, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nº^{os} 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2007.

_____. **Lei.11.340**, 07/08/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Ato2004-2006/Lei11.340.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: educação sexual**. Secretaria da educação fundamental. 3 ed. Brasília, 2001. v. 10.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CARVALHO, Maria Eulina P de. O que esta história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina P de.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Org). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: UFPB, 2003.

CASTORIADIS, C. A. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COIMBRA. Alda Maria. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade**. Campinas: Mercado das letras, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento Final – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Ministério da Educação, abril de 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global Editora, 1983.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. IN: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (Org). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos; v. 10).

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada à indisciplina**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 279.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 95-107.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2. ed. 2008.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 125-151.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012. Roberto Machado (Org.).

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução de: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. Uma Estética da Existência. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 288-300.

_____. Verdade, Poder e Si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c p. 294-300).

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. p. 192-217).

_____. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e. p. 240-251).

_____. Sujeito e poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert; FOUCAULT, Michel. **Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber,** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GALLO, Sílvio. Foucault. (RE) pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 61-72.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada.** Brasília: Líber Livro, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Maravilha**. Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.com.br/chico-buarque/maisletras/>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

INSTITUTO AVON/IPSOS. **Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil, 2011**. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres/lei-maria-da-penha/pesquisa-avon-2011.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. Associação Brasileira de Editores de Livros. Câmara Brasileira do Livro. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. _____. 2. ed. Associação Brasileira de Editores de Livros. Câmara Brasileira do Livro. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 73-96.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. **Laços de Família**. 24. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. **A Bela e a Fera**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARQUES NETO, José Castilho. Uma nova agenda para as políticas públicas do livro e leitores. In: AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 127-143.

MARQUES, Maria Rúbia A. Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídio para um debate teórico-metodológico. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (Org.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. Coleção Educação para Todos, v 10.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e família**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade**. Campinas: Mercado das letras, 2002.

- NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 142. Maio, 2001.
- NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.
- _____. **Discurso e Leitura** – 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PEDRO, Maria Joana; PINSKY, Carla Bassanezi. Igualdade e Especificidade, In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- PINA, Patrícia Katia da Costa; DA MATTA, Jana Maruska Buuda; VEIGA, Artur José Pires da. Leitura: múltiplos olhares. In: **Leitura e transdisciplinaridade: linguagens em múltiplos olhares**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PEDRO, Maria Joana; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512.
- PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 124. Jan./abr./2005.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI (Org). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- RAGO, Margareth. Foucault. As artes de viver do anarco-feminismo. In: VEIGA NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Org). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Maria Joana; GROSSI, Mirian (Orgs). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: ed. Mulheres, 1998.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Moderna, 2009.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Discursos de Identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das letras, 2002. p. 249-271.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16) 2001: p. 115-136.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUNHOS, M Vargas (Org). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Brasília: Unicef, 1994, p.151-185, 271-283.

SANTOS, Maria de Lourdes Pinheiros dos. Mulheres e a construção da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Discursos de Identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das letras, 2002, p. 209-232.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.

SARDENBERG, Cecília Maria B. A mulher frente à cultura da eterna juventude: reflexões teóricas e pessoais de uma feminista cinquentona. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo (Orgs). **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. p. 51.

SARDENBERG, Cecília Maria B.; SUZARTE, Odezina dos Santos. **Educação escolar:** um instrumento importante para o empoderamento de mulheres? In: COSTA, Ana Alice Alcantara (Org). Salvador: EDUFBA:NEIM, 2011. 311 (coleção Bahianas).

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)**. Presidência da República, 2009.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Educação, gênero, sexualidade e corporeidade: diálogos na escola. In: MESSENDER, Suely Aldir; MARTINS, Marco; MARCOS, Antonio (Orgs). **Enlaçando sexualidades**. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 151 – 165.

SILVA, Ezequiel T da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Críticidade e leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **Desnaturalizando o discurso sobre a leitura**. João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Ideia++++, 2009. v. 1.

_____. **Leituras de professores e alunos: entre o prazer e o dever**. Trabalho apresentado no Encontro Internacional texto e Cultura, Fortaleza: UFC, 2008.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. III, p. 63 - 92.

SPINK, Mary Jane P; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane.(Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. I – p. 17-39

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIM, Galeano (Org.).**Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008. p. 41-48.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A escola e o seu papel social: uma educação inclusiva, não sexista e não homofóbica. In: Gentle; Zenaide e Gomes (org). **Gênero, diversidade sexual e políticas públicas: conceituação e práticas de direitos e políticas públicas**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Prezados (as) colegas,

Como aluna regular do mestrado profissional em Linguística e Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, PROLING, da UFPB, desenvolvo uma pesquisa cujas bases conceituais norteiam-se pela concepção de linguagem como prática discursiva, e que tem como objeto de análise um entrecruzamento entre as representações de gênero e as práticas leitoras na escola, concebidas pelos educadores. Solicito dessa escola a colaboração no sentido de que seu corpo docente envolvido com práticas leitoras responda a este questionário, que é o ponto de partida para outros diálogos, com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre a temática presente.

QUESTIONÁRIO

Considerando sua experiência como leitora e sua prática pedagógica, especialmente no projeto de leitura desenvolvido pela escola, responda, por gentileza, às seguintes questões:

Perfil sociodemográfico

Sexo: () feminino () masculino

Tempo de formado: () de 1 a 10 anos () de 11 a 21 () de 21 a 31 () 32 ou mais

Idade: () de 21 a 31 () 31 a 41 () 41 a 51 () 51 a 61 () 62 ou mais

Titulação: () superior () Especialização () mestrado () doutorado

1) O que a leitura significa para a escola, expressada através do seu projeto de leitura? (marque até três questões, enumerando-as por ordem de importância)

- () Instrumento de ajuda na apropriação da língua padrão
- () Uma atividade prazerosa
- () A escola não valoriza a leitura
- () A escola valoriza pouco a leitura
- () Um estímulo às transformações sociais
- () Outra: _____

2) O projeto de leitura estimula a reflexão sobre temas como racismo, preconceitos, Direitos Humanos?

- () sim () não

3) O debate sobre as relações de gênero está incorporado nas leituras do projeto?

- () sim () não

Marque as explicações para a resposta anterior:

- () As questões de gênero são pouco exploradas.
 () É explorada com frequência a temática, pautada que está em uma política escolar de engajamento no combate às assimetrias de gênero.
 () Ainda não houve oportunidade para inserir este tema em nosso projeto de leitura.
 () O projeto dá visibilidade aos modos como os estereótipos são alicerçados e como muitas leituras reforçam os padrões sexistas presentes na sociedade
 () Outra: _____
- 4) Você acredita que a formação recebida pelo (a) educador (a), tanto em nível inicial quanto na continuada, tem preparado o (a) profissional para uma prática pedagógica que contemple a igualdade no espaço escolar?
- () sim () não
- 5) As políticas educacionais comprometem a equidade de gênero? O que pode o menino e o que pode a menina no espaço escolar?
- () Não mais comprometem, há igualdade de tratamentos para meninos e meninas
 () Comprometem pouco, porque a escola atua pela igualdade de tratamento
 () Ainda comprometem muito, porque a escola dispensa tratamento desigual.
 () Vão sempre comprometer, porque não há como tratar igualmente seres que são naturalmente desiguais.
- 6) Quando meninos e meninas demonstram comportamentos “considerados” como não apropriados para seu sexo, qual a leitura feita?
- () É compreensível uma nova ordem de interesses, valores e regras de cada criança
 () Há um sentimento de decepção: algo está errado!
 () Procuo redirecionar seu interesse, evitando rotulá-lo.
- 7) Como mediador (a) de leitura, você interfere diante de uma expressão de preconceito, uma expressão de conflitos entre olhares de meninos e de meninas?
- () Pouco, é natural a disputa
 () Interfiro sempre, sou contrário (a) a qualquer manifestação de discriminação
 () Não há como interferir sempre, nossa demanda é intensa
- 8) No tocante à violência contra a mulher, o Brasil, em um *ranking* de 84 países, ocupa a 7ª posição, sendo a Paraíba um dos Estados da Federação mais violentos, também com a 7ª colocação. E João Pessoa, sua capital, é a 2ª mais violenta (CEBELA, Mapa da Violência 2012). O que, em sua opinião, explica a existência deste fenômeno?
- () Formação cultural
 () Há pessoas naturalmente violentas
 () Não sei
 () O ciúme, o consumo de drogas, o divórcio e não saber lidar com traição.
 () Outra: _____
- 9) Para você, a escola atenta para sua importância como espaço de enfrentamento à questão?
- () sim () não () sim, mas de forma insignificante.
- 10) A Lei Maria da Penha, como avançado instrumento jurídico no enfrentamento da questão, ganha que espaço no projeto de leitura?
- () Nunca foi citada
 () Existe na biblioteca
 () Já trabalhamos com ela

11) Que lugar deve ocupar a história de emancipação da mulher no currículo escolar e no projeto?

- Há sentido em trazer a história social das mulheres como tema nos currículos escolares
- Apoio o legítimo direito da garantia do sujeito a saber de si, de suas memórias ocultadas e inferiorizadas.
- O conteúdo sobre o coletivo das mulheres tem espaço, mas temos pouca carga horária para explorá-lo mais.
- Não temos como inserir mais conteúdo na grade curricular, nem acho importante.

12) Emita sua opinião a respeito do movimento feminista.

- Propõe novo modelo de ser sujeito, novas maneiras de ter afeto, e isso é bom..
- Propõe novo modelo de ser sujeito, novas maneiras de ter afeto, e isso não é bom.
- É um movimento com muito radicalismo.
- Fornece ferramentas conceituais que possibilita melhor percepção da opressão à mulher

13) O projeto de leitura costuma vincular alguma programação às datas comemorativas?

- sim não

Caso sim, qual o teor do dia 8 de março, como Dia Internacional da Mulher? O que se faz na data ou o que se pretende fazer?

- É um dia em que ela é intensamente valorizada: entrega de flores, poemas, cartazes pela escola
- É um dia com pouca reflexão sobre a luta feminista.
- Outra: _____