

ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA, LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: PENSANDO AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS

(Didactic-reflexive orientation, reading and interdisciplinarity: thinking the pedagogical strategies of the Mulheres Inspiradoras project)

Gleiser Mateus Ferreira Valério¹
(Universidade de Brasília – UnB)
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF)

RESUMO

O projeto Mulheres Inspiradoras foi, inicialmente, idealizado e desenvolvido pela professora Gina Viera Ponte no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia (Distrito Federal), com a finalidade de questionar a representação da mulher em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Após vários prêmios e reconhecimento, teve, no ano de 2017, sua ampliação para 15 escolas públicas do Distrito Federal, dentre as quais o CEF 31 de Ceilândia foi o espaço utilizado para a presente pesquisa. Com o uso da orientação didático-reflexiva (ODR) e da análise dos gêneros orais e escritos na escola, o projeto foi elaborado e realizado nas turmas de nono ano da instituição durante este ano letivo. Buscou-se destacar os elementos fundamentais da proposta original do Mulheres Inspiradoras, trazendo as questões de gênero para a sala de aula, bem como se posicionar diante de uma realidade marcada pelo patriarcalismo. Assim, um resultado importante no processo ensino e aprendizagem foi alcançado, tendo a interdisciplinaridade como elemento fundamental e a leitura como chave de interpretação da realidade e a escrita/fala dos estudantes a partir da análise docente e de exemplos narrativos discentes.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação. Escrita. Orientação didático-reflexiva. Interdisciplinaridade. Narrativa estudantil.

ABSTRACT

The Mulheres Inspiradoras project was, initially, conceived and developed by Professor Gina Viera Ponte at the Center for Elementary Education 12 in Ceilândia (Federal District), with the purpose of questioning the representation of women in public schools in the Federal District. After several awards and recognition, had, in 2017, its expansion to 15 public schools in the Federal District, among which CEF 31 de Ceilandia was the space used for this research. Using the didactic-reflexive orientation (ODR) and the analysis of oral and written genres in the school, the project was elaborated and carried out in the last grade of middle school during this year. It was sought to highlight the fundamental elements of the original proposal of the Mulheres Inspiradoras, bringing the gender issues to the classroom, as well as positioning itself before a reality marked by patriarchy. Thus, an important result in the teaching and learning process was achieved, with interdisciplinarity as a fundamental element and the reading as a key to the interpretation of reality and writing/speaking of students presented from a teaching review and students narratives examples.

Keywords: Reading. Interpretation. Writing. Didactic-reflexive orientation. Interdisciplinarity. Student narrative.

Recebido em: outubro 2018
Aceito em: novembro 2018
[DOI: 10.26512/les.v19i3.17204](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17204)

¹ Doutorando e mestre em Literatura pela Universidade de Brasília - UnB, graduado em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela mesma universidade. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desenvolve pesquisa sobre processos de formação do leitor, escrita criativa e autoria estudantil.

INTRODUÇÃO

O projeto Mulheres Inspiradoras foi, inicialmente, realizado pela professora Gina Vieira Ponte no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com o apoio da professora Vitória Régia. O que, em um primeiro momento, tratava de uma experiência ministrada por uma docente para promover a pedagogia de projetos e aprimorar os conhecimentos sobre leitura e produção de textos dos estudantes, assumiu um caráter muito maior quando sua divulgação ocorreu e tomou visibilidade, sendo premiado tanto no Brasil, quanto no exterior².

O sonho inicial de promover a aprendizagem por parte de uma docente da rede pública de ensino do DF ganhou forma, viajou países e inspirou uma realidade que necessitava de atividades que gerassem uma efetiva mudança em estudantes, presos a um sistema de ensino ainda limitado por uma perspectiva tradicional de educação. A professora idealizadora, munida das experiências de uma vida de trabalho como docente e alimentada pela ambição de transformar os jovens em indivíduos críticos, propôs o projeto que trouxe a temática da mulher para o centro das discussões e modificou a vida de adolescentes da marginalizada região de Ceilândia no Distrito Federal³.

Voltado para jovens cerceados de seus direitos e limitados por uma cultura marcada pelo patriarcalismo, na qual abusos e submissão se tornaram parte integrante do cotidiano, o projeto Mulheres Inspiradoras serviu como exemplo e como uma voz ativa para os silenciados. Nele, figuras femininas importantes mundialmente se mesclaram com as narrativas de mães, tias, avós e figuras importantes de comunidades simples, permitindo que essas inspiradoras figuras assumissem sua devida relevância, posteriormente constando em um livro com a coletânea de textos selecionados dos estudantes. Tal obra foi organizada pelas criadoras do projeto e publicada com o título Mulheres Inspiradoras.

No ano de 2017, por meio de uma parceria entre organizações internacionais com o Governo do Distrito Federal, aconteceu o Programa de Abrangência do Mulheres Inspiradoras em 15 escolas, de modo que houve a continuidade da proposta iniciada pela professora Gina Vieira Ponte, com uma

² Dentre os prêmios, podemos citar: 4º Prêmio Nacional de Educação e Direitos Humanos, 8º Prêmio Professores do Brasil, 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e 1º Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos.

³ O nome Ceilândia vem de C.E.I. (Campanha de Erradicação de Invasões) mais o termo "landia" de "land", ou seja, terreno, lugar. Cidade Satélite da periferia de Brasília que serviu como moradia de pessoas que invadiam localidades no Plano Piloto, por isso zona de moradias populares. Trata-se de uma cidade construída nos arredores de Brasília e que possui um fluxo intenso de descolamento para trabalho e lazer em direção da capital federal (PAVIANI, 2001). Sua região engloba o maior contingente populacional do DF, formada majoritariamente por pessoas pobres e um grande déficit de moradia, visto boa parte dos habitantes ainda necessitarem viver de aluguel (PAVIANI, 1991). Sendo assim, temos o reflexo da realidade que necessita de projetos como o Mulheres Inspiradoras: uma cidade marcada pela situação periférica e com todas as dificuldades de um local em processo de construção - do ponto de vista econômico, geográfico, ou mesmo de identidade cultural.

nova roupagem, em parceria com outros docentes. Dentre as instituições de ensino, destacamos o Centro de Ensino Fundamental 31, foco do presente ensaio, situado na Expansão do Setor O, localizado na parte norte de Ceilândia e marcado por uma comunidade com situação de alta vulnerabilidade social. Outro dado relevante da comunidade desta escola é a grande taxa de jovens com famílias de base matriarcal, composta por mulheres que não possuem auxílio masculino no sustento dos filhos e por vários casos de violência doméstica, o que tornava a existência do projeto fundamental. Dado o histórico local e a participação estudantil, os resultados obtidos foram tão significativos que geraram a escrita do presente ensaio, desenvolvido a partir da análise da prática docente e de narrativas dos estudantes.

Para a discussão, três elementos são centrais e foram a base para a análise proposta: Leitura, Orientação Didático-Reflexiva (ODR) e Interdisciplinaridade. A primeira procura entender as obras analisadas como uma fonte de questionamentos inesgotáveis e que trazem o cotidiano dos estudantes para a prática docente, por meio de processos de identificação, imaginação e criatividade. No que tange à ODR, trata-se de uma perspectiva para sistematizar o trabalho, com um foco que permite ao docente criar expectativas e obter um resultado mais objetivo, claro, respeitando o fato de ser apenas um exemplo que permite inúmeras variações e liberdade em futuras proposições. Por fim, a interdisciplinaridade entra em diálogo direto com as orientações didático-reflexivas, com a finalidade de pensar o projeto como um imbricado conjunto de teorias e conhecimentos que se entremeiam, o que vai além da disciplina de Língua Portuguesa, pensando a escola como um todo que deve estabelecer conexões para uma prática pedagógica efetiva, transformadora e propositiva.

1. A LEITURA COMO COMPREENSÃO DE SI E FORMA DE SE POSICIONAR DIANTE DA REALIDADE

Um dos elementos centrais para o desenvolvimento do projeto Mulheres Inspiradoras nas escolas foi a entrega de cinco obras literárias, constando 21 exemplares de cada para leitura e análise em sala de aula. Tratava-se de poemas e narrativas que apresentam um olhar sobre a condição da mulher e a autoria feminina por escritoras negras, como Cristiane Sobral (*Não vou lavar mais os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*) e Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo*). Para aproximar do universo dos jovens, alunos de nono ano e com idades que variavam entre 14 e 16 anos, a vida de personagens como Anne Frank e Malala, a partir das obras *O diário de Anne Frank* e *Malala, a menina que queria ir para a escola*, também se mostrou fundamental para levar o estudante a pensar realidades de conflito e dificuldades apresentadas nas narrativas, o que promoveu o diálogo com a própria situação vivida pelas alunas e alunos que integraram os trabalhos no CEF 31 de Ceilândia.

Várias foram as estratégias utilizadas para o uso da leitura em sala de aula organizadas na seguinte ordem: apresentação da temática, por meio de textos teóricos fornecidos em aula, sendo alguns pesquisados e levados pelos alunos, com a elaboração de produção textual argumentativa sobre violência sobre a mulher; leitura dos poemas de Cristiane Sobral, debatidos pelos estudantes e questionados a partir da temática feminina e do racismo, com a escrita de uma análise centrada no que foi discutido; elaboração de carta resposta para o diário da jovem Anne Frank, lido em aula; exposição, por meio de seminários, sobre a vida e o livro de Carolina Maria de Jesus, com discussão e participação de toda a turma que deveria questionar os pontos levantados pelos grupos; realização de rodas de leitura, em horário contrário, sobre a interpretação dos cinco livros do projeto, dando foco aos elementos que não puderam ser abordados suficientemente em sala de aula; produção de narrativas com o tema: Minha mulher inspiradora.

Ao estabelecer este diálogo entre o que é lido e o que é experimentado pelo aluno, os seguintes questionamentos mereceram atenção: qual relação existe entre a leitura do texto literário e as produções narrativas criadas pelos estudantes? Como ocorre o processo de apropriação da temática por parte deles? Nessa relação entre o lido e o experimentado, como a leitura assume esse caráter reflexivo e que provoca interpretações das mais diversas? De que maneira o cotidiano de Anne Frank, uma jovem judia dos anos 40 em uma vida marcada pela perseguição nazista, pode se aproximar da alunos de hoje com uma realidade tão diferente?

Ao receber a coletânea de obras, o educador deve pensar em que ponto conseguirá atrair o educando para a leitura de modo que este perceba sua importância e estabeleça relação com o que é lido, por ser um ato que transcende as próprias páginas dos livros, visto a percepção da obra ocupar a mente, a voz, o corpo (ZUMTHOR, 2014). O leitor entra no jogo oferecido pelo texto e nele experimenta uma série de sensações que podem ser de âmbito tanto físico, quanto psicológico. Assim, o leitor transforma o traçado codificado das letras em construções mentais elaboradas que, em sua leitura, assumem formas, dialogam, causam embate e geram prazer.

Ao ler **Pixaim elétrico** e **Algodão Black Power**, poemas presentes em *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral, uma jovem pode observar em si a importância de valorizar suas raízes e seu cabelo, sua pele e o enfrentamento de toda uma etnia contra uma realidade marcada pela dominação do padrão branco eurocêntrico. Se os olhos dela ficam marejados, a voz embarga ao citar os sucessivos casos de bullying sofridos por anos na escola é porque o texto literário tocou a realidade, produziu resposta e gerou reflexão. A própria percepção de si como parte de um debate maior ou mesmo como frutos de mulheres como as relatadas no poema **Nzingas Guerreiras**, também presente na obra citada de Sobral, serve como fonte para se pensar a importância da representatividade do eu-

lírico centrado nas negras que ainda são objetificadas e submetidas aos mais diversos revezes de uma sociedade machista e branca.

Nesta perspectiva, a leitura de uma obra não assume um caráter apenas contemplativo, mas pressupõe uma posição responsiva por parte do leitor tal como afirma Bakhtin (2003). Não se trata de aceitação completa do que é lido, mas de uma relação de diálogo com o texto literário, concordando ou discordando, preparando para usá-lo, completando-o em todos os momentos nos quais está em contato direto por meio da leitura. No caso de um material como o do projeto Mulheres Inspiradoras, a postura responsiva não só do aluno, mas também do professor é essencial. Caso o trabalho, em sala de aula, limite-se a fazer uma leitura aleatória, o que inicialmente pode ser uma proposta viável de relação entre Literatura e Ensino, resultará em um processo torturante e que afastará ainda mais o educando do prazer de ler.

Para uma real efetividade da Literatura na escola, necessita-se que se compreenda o educando como um sujeito ativo e participante do contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. O material fornecido não era único elemento de análise, mas sim um norte a ser seguido com o qual se promoveu relações e interrelações com experiências e leituras. Para se ter bons resultados, partimos do que denomina Petit (2008) ao afirmar que muitos destes jovens, que comportam as paredes da escola, advirem de comunidades humildes, sem uma cultura leitora ou condições de acessar o texto literário senão por meio de alguém que promova este contato.

A mediação proporcionada pelos docentes partiu de um processo contínuo realizado com o intuito de se capturar o máximo que as leituras pudessem produzir. Antes mesmo de entrar nas obras, trouxemos à baila questões como Lei Maria da Penha, violência contra a mulher e realizamos atividades que tinham como cerne textos que refletiam sobre todo o processo de dominação causado pelo machismo e as lutas e vitórias já alcançadas pelas mulheres durante os séculos (Sufragismo, mercado de trabalho, movimentos feministas e exemplos de figuras importantes do século XX). Munidas de todo um arcabouço teórico e de histórias, os estudantes foram capazes de extrapolar as páginas dos livros, culminando em comentários que excediam o esperado e faziam do trabalho docente apenas um motivador de possíveis respostas. Pensamos assim no ser humano em seu caráter multidimensional, e na educação como a finalidade de formular e resolver problemas essenciais, estimulando a inteligência em geral (MORIN, 2004).

Por esta razão, o educador se insere no contexto do educando enquanto mediador de discussões, propondo a análise do processo histórico no qual este está inserido, levando-o a pensar seu posicionamento enquanto elemento ativo na sociedade. Não se trata de impor ideologias ou forçar este ou aquele pensamento, mas gerar uma visão crítica, reflexiva e propositiva da realidade, algo que pode ter a Literatura como veículo de grande importância para uma efetividade maior, neste encontro

com o outro construído no espaço textual, percebido e questionado no âmbito da leitura por meio da recepção. Observamos esta discussão a partir do que afirma Zilberman:

Assim sendo, ao ler, o leitor ocupa-se efetivamente com os pensamentos do outro, como advertia Schopenhauer. Mas essa experiência de substituir a própria subjetividade por outra é única: o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Também por esse lado a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é dialógica (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Nesta perspectiva, deve-se pensar a relação escola-educador-educando como um conjunto indissociável de elementos que se complementam, estabelecem relação e dialogam, e a Literatura como essencial neste processo. Por meio da leitura, o leitor percebe o outro, experimenta o novo, sem que, com isso, precise deixar de lado sua própria existência, mas, ao contrário, estabelecendo relação e promovendo intersecções que levam à produção de sentido, não pretensas pelo autor, mas algo único e individual. Leitor e texto dialogam, encontram-se, criam significados e se completam, tendo na escola um papel fundamental ao auxiliar pessoas das mais diversas classes sociais, localidades e realidades, por mais oprimidas que sejam. Como afirma Petit: “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com a do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, neste trabalho psíquico, que o leitor se constrói” (PETIT, 2013, p.27).

Nesta postura responsiva do leitor que surge a possibilidade de reformular suas experiências e as conduzir a uma nova possibilidade de posicionamento. Pela leitura, jovens aproximam a pobreza de Carolina Maria de Jesus a dos moradores de rua, vizinhos ou mesmo familiares que vivem numa situação de alta vulnerabilidade social a partir de uma palavra central: fome. Nesse contato intenso com as obras lidas, foi possível produzir narrativas que dialogavam com o texto literário e permitiam um olhar autoral dos adolescentes sobre sua realidade, relatando as histórias de suas mulheres inspiradoras. Tal como denomina Petit: “E em ressonância com as palavras do autor, nos rugem palavras, palavras inéditas. É um pouco como se nos tornássemos o narrador daquilo que vivemos” (PETIT, 2013, p.110).

2. ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA E INTERDISCIPLINARIDADE: ORGANIZANDO A PRÁTICA DOCENTE

O trabalho com a orientação didático-reflexiva parte das concepções de Guimarães e Reis (2017) em diálogo com a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Para uma concretização

do que anteriormente foi discutido sobre a importância da leitura em sala de aula, cabe ao professor refletir sobre sua prática docente e seu papel como elemento ativo no processo de aprendizagem. Em um projeto que provoca a emancipação de estudantes como o caso do Mulheres Inspiradoras, um novo olhar por parte do docente é essencial para que os alunos consigam perceber as variedades que a temática oferece. Quando se pensa uma proposta pedagógica que tem como foco a mudança de paradigmas de uma sociedade primordialmente patriarcal, faz-se crucial a maior diversificação de atividades e a sistematização dos gêneros textuais, bem como dos recursos para o ensino.

Mais que apresentar propostas para um ano letivo, a estrutura que utilizamos, baseada na elaborada por Guimarães e Reis (2016)⁴, buscava a organização do trabalho pedagógico de modo a permitir uma prática fundamentada na reflexão-ação, pensando a aprendizagem como parte de um processo que vai além da realização de exercícios de leitura e escrita. Quando falamos de proceder de maneira ativa, referimos a uma postura interacionista no ensino, multiplicando os focos de abrangência e trazendo o cotidiano das alunas e dos alunos em conexão com teorias e análises discursivas. De tal modo, o aprendido expande o campo que atinge e sai das paredes cerceadoras das escolas, atingindo a comunidade e modificando o pensar e o agir desses jovens.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o uso de sequências didáticas resulta na sistematização das atividades, gerando uma maneira precisa de trabalhar em sala. Por meio destas (ou como nomeamos ODR), promove-se a aprendizagem de processos de comunicação e o uso da língua e dos diferentes gêneros textuais por meio de práticas realizadas em projetos como o Mulheres Inspiradoras. O foco dessa proposta é também minimizar a possibilidade de erros, visto pressupor expectativas a partir dos objetivos propostos e de quais serão os recursos utilizados. Não se ambiciona seguir de modo inquestionável o exemplo que será apresentado e que serviu como esquema para a realização no CEF 31, mas apresentar cenários possíveis para futuros trabalhos e nortear as estratégias pedagógicas para projetos diversos ou mesmo em novas versões do Mulheres Inspiradoras em escolas e disciplinas diferentes.

Ainda na abordagem dos autores, o trabalho com os gêneros textuais se mostra fundamental para a compreensão das situações de uso da língua em suas mais diversas modalidades (da qual já observamos um exemplo na análise sobre leitura). Quanto maior é o domínio que o estudante tem de diferentes gêneros, mais extensa é sua capacidade de atingir processos comunicativos e compreender possíveis textos e contextos de uso. No caso da realização do projeto em análise, houve um cuidado

⁴ Trata-se de uma adaptação dos exemplos realizados pelas autoras, visto sua destinação para o ensino de língua estrangeira, mas que permite, plenamente, sua utilização no estudo de língua portuguesa, tal como pode ser observado no decorrer do artigo.

de relacionar os resultados das atividades de leitura às apresentações orais e escritas realizadas. Procurou-se diversificar ao máximo as estratégias pedagógicas utilizadas com a finalidade de que a abordagem temática não se tornasse apenas mais um maçante recurso do processo de aprendizagem. Para tal, o diálogo interdisciplinar foi imprescindível. Por se tratar de livros e propostas de ensino que abarcavam conceitos sociais, culturais, econômicos, étnicos e históricos, o docente necessitava relacionar o conteúdo dos textos abordados às demais disciplinas componentes do currículo básico e, acima de tudo, entender a escola em sua unicidade, e não como composta por matérias que são ilhas e das quais seus conhecimentos são meramente específicos e estanques.

A realização do projeto mobilizou vários professores da escola, seja estabelecendo relação entre os possíveis contextos (históricos ou socioculturais) do tema norteador, seja na elaboração de avaliações e atividades que tocassem a questão da mulher na sociedade. Assim, pensamos a discussão proposta como eixo transversal para o ano letivo de 2017. Consideramos tal realidade como uma quebra do paradigma da educação tradicional, tal como define Kleiman e Moraes (1999), por se desviar de uma perspectiva de ensino segmentada ou uma visão compartimentada/disciplinar. Ao se apresentar questões sobre o feminino como tema transversal, saímos de simplesmente abordá-lo separadamente nos componentes curriculares, tornando-o intersecção entre estes e as disciplinas diversas, discutido e analisado de maneira particular, em acordo com as especificidades da formação de cada professor envolvido.

Seria utópico de nossa parte falar que a receptividade ao projeto ocorreu de maneira rápida ou com a interação automática de todos os docentes da unidade de ensino analisada. A realidade foi de muita argumentação e debate durante as coordenações, que incluiu a presença da criadora do Mulheres Inspiradoras. Um pensamento constante foi o de relacionar a proposta aos professores de língua portuguesa, por centrar em atividades de leitura e escrita. Refletiu-se, desse modo, um pensamento ainda conservador de que apenas os educadores da área de Letras são responsáveis pela leitura dos educandos e pela sua análise no contexto escolar. Coube, então, a nós deixar claro que esta prática é constitutiva da aprendizagem em si, parte integrante das mais diversas disciplinas e essencial tanto para a formação do aluno, quanto do professor nos processos de leitura. Versamos essa proposição no que Kleiman e Moraes destacam sobre o currículo tradicional e sua relação com a falta de atividade coletiva do corpo docente:

Ele não consegue desenvolver a leitura a leitura crítica no aluno porque formou-se dentro da visão segundo a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em sociedades tecnológicas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.24)

Por essa razão, o projeto demonstra sua relevância para a mudança de uma prática tradicional da educação. Com o passar do ano e o aumento do interesse dos estudantes, quase a totalidade dos professores da escola, de disciplinas diversas e dos turnos matutino e vespertino, aderiram à proposta, auxiliando em sua realização, mesmo que com alguns focos menores de discordância. Para que tal sucesso ocorresse, a forma de aplicação do projeto seguiu um caráter diferenciado do realizado originalmente pela professora Gina Vieira Ponte, adaptando-se à realidade da escola e a suas particularidades. Mesmo em suas características específicas da comunidade do CEF 31, mantivemos o ponto central do Mulheres Inspiradoras: promover a educação dos alunos por meio de uma prática pedagógica crítica e emancipadora.

Nessa relação entre manutenção de uma perspectiva e expansão para um novo viés de discussão, a realização do projeto tomou sua forma, assumiu sua face especial e metamorfoseou-se em uma roupagem diferente, mantendo sua integridade original. As reflexões sobre leitura e sua natureza capaz de provocar no leitor o embate e o exame de seu contexto de fala, seu cotidiano, posicionando-se criticamente frente a ele, somado à visão interdisciplinar da educação foram os princípios para a criação do Mulheres Inspiradoras no CEF 31 de Ceilândia. Com essa finalidade, sua estrutura foi sistematizada por meio da orientação didático-reflexiva, delineando caminhos e possibilidades que se concretizaram nas mais variadas formas de ações, tais como verificado a seguir.

2.1 Exemplo da ODR utilizada no desenvolvimento do projeto mulheres inspiradoras e sua efetividade no contexto escolar

1) GÊNEROS: texto argumentativo, narrativo (diário) e poético, discursos orais (debates e rodas de leitura)

2) AGENTES DISCURSIVOS: alunos do 9º ano do ensino fundamental

3) SUPORTE: vídeo, textos teóricos, livros, ambiente virtual de ensino (google classroom)

4) SUGESTÃO DE DOCUMENTO:

Não vou mais lavar os pratos e Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz de Cristiane Sobral

O diário de Anne Frank

Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus

Malala a menina que queria ir para escola de Adriana Carranca

Vídeos curtos escolhidos do *youtube* sobre a temática e pesquisas em páginas online.

5) AÇÕES DE LINGUAGEM: leitura e recepção do texto literário, imaginação e criatividade, expressão oral e escrita.

6) OBJETIVOS:

a) Pesquisar e debater a temática a partir dos livros oferecidos pelo projeto;

- b) Compreender o gênero diário e a criação de narrativas pessoais;
- c) Valorizar figuras femininas importantes da sociedade e sua luta contra realidades adversas;
- d) Perceber elementos históricos como Nazismo, II Guerra Mundial, Brasil dos anos 50 (fora da perspectiva tradicional do “50 anos em 5” de Juscelino Kubistchek);
- e) Discutir temas como pobreza, racismo, machismo, xenofobia, tortura e guerra.

7) TEMPO ESTIMADO: 4 bimestres (duas aulas semanais de 50 minutos)

8) ELEMENTOS CONSTITUTIVOS:

- a) Pesquisar sobre Lei Maria da Penha e Violência contra a mulher;
- b) Debater em aula sobre os livros de Cristiane Sobral, questionando o machismo e o racismo na sociedade brasileira atual;
- c) Inserir, por meio do ambiente virtual, vídeos curtos e de fácil disponibilidade na internet sobre a vida de Anne Frank e Carolina Maria de Jesus;
- d) Apresentar o contexto histórico-social em que as protagonistas dos livros estavam inseridas (atividade em conjunto com o professor de história) e debater em sala sobre a expansão Nazista na Europa, o antissemitismo, a realidade do negro no Brasil e o preconceito racial, bem como a situação de pobreza de parte da população do país;
- e) Realizar a leitura, em sala, das obras propostas (a escola, por meio do Projeto Mulheres Inspiradoras, recebeu 21 exemplares de cada);
- f) Elaborar, a partir da leitura, fichamentos sobre os pontos principais das obras percebidos pelos estudantes;
- g) Identificar as características textuais típicas de um diário e seu caráter íntimo de expressar o cotidiano;
- h) Criar, a partir de das obras lidas, apresentações e possíveis respostas autorais dos estudantes para os livros;
- i) Fazer com o que estudante saia da leitura em sala dos diários e compreenda a realidade proposta pelas personagens, vivenciando e experimentando a vida de Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Malala, entre outras mulheres estudadas;
- j) Promover rodas de leitura em horário contrário para abrir espaço para discussões que transcendam o proposto em aula, para permitir aos alunos maior liberdade e posicionamento diante do projeto e do material oferecido;
- k) Propor a elaboração de narrativas das mulheres inspiradoras de seu cotidiano a partir de entrevista e escrita de sua vida como forma de perceber sua importância e comparando com os exemplos estudados em sala.

9) CONTEXTO DE PRODUÇÃO E USO: Compreender os conteúdos diversos por meio do texto literário, bem como a percepção de si e de seu estar no mundo. Utilizar o exemplo das personagens para que o educando reflita a posição da mulher em uma realidade ainda marcada pelo patriarcalismo e pelo machismo, valorizando os exemplos que serviram de inspiração para uma mudança desta situação.

10) ELEMENTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS E/OU LITERÁRIOS: Do ponto de vista linguístico, a capacidade de criação de textos em norma padrão, seguindo um gênero específico, mantendo coesão e coerência, bem como o aprimoramento da oralidade como forma de expressar sua visão a respeito das temáticas abordadas em aula. Com base na discussão do texto literário, num primeiro momento, perceber o diário enquanto narrativa pessoal, de caráter mais íntimo e de questionamento (de si e do outro) e da poesia como manifestação de sua visão de mundo, expressando criticidade em relação à temática feminina.

11) REFLEXÃO PEDAGÓGICA:

No formato comum da ODR, essa parte pressupõe a análise de resultados possíveis das atividades, visto ser uma ideia a ser aplicada em sala de aula. Por se tratar de um projeto já realizado, será modificado para apresentar alguns caminhos tomados, auxiliando de maneira a nortear futuras experiências. Ressaltamos o fato de o início ter se dado anteriormente à formação realizada na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e da efetividade da escola no Programa de Abrangência do Mulheres Inspiradoras. Como o objetivo era trazer as discussões sobre o feminino e sua posição na sociedade atual, fizemos um retrospecto da Lei Maria da Penha, quais seus pontos positivos e qual a finalidade de sua criação. Foi surpreendente a integração dos estudantes à proposta. A sala de aula se transformou num lugar de exposição sobre a problemática atual da dominação masculina realizada, muitas vezes, por meio da força física e da agressão. Para tornar mais pessoal, foram elaboradas redações centradas na violência doméstica, algo que trouxe a dura realidade de uma comunidade ainda machista, com demonstrações de uma necessária mudança de consciência, como observado nos excertos abaixo:

É necessário destacar também a forte cultura do estupro presente atualmente, na qual mulheres são reduzidas a objetos sexuais. Propagandas, concursos de beleza como “Miss bumbum”, e até mesmo novelas, estereotipam o sexo feminino, cultuando e alimentando, no imaginário das mulheres, a crença de que elas, por natureza, devem servir às vontades e aos desejos masculinos. Quando isso não acontece, iniciam-se as agressões verbais, físicas e psicológicas (ESTUDANTE A, 2017).

Na maioria das vezes, tudo começa dentro de um relacionamento. A princípio, tudo perfeito, mas nem sempre o(a) companheiro(a) é psicologicamente estável. Pode-se começar com agressões orais e partir para físicas, ou simplesmente se manter num ponto de constante ofensa à mulher, muitas vezes submissa, que em maior parte sustenta a relação por amor, medo de ser agredida ou por medo de desestabilidade financeira, caso

haja criança envolvidas, não é de hoje que essa é a realidade de muitas mulheres no mundo, em maior parte isso se deve pela grande influência que o machismo continua exercendo, tanto sobre homens, quanto sobre mulheres, mesmo que pareça incomum (ESTUDANTE B, 2017).

O sistema de segurança no Brasil é muito ruim, mas temos uma lei para garantir e impedir que sofram ataques físicos, psicológicos, sexual ou moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que serve para qualquer tipo de violência. Já foram analisados mais de 300 mil casos desde 2006. Existem também muitas medidas para reduzir assédios sexuais e estupro, a criação do Órgão Feminino em São Paulo é um deles (ESTUDANTE C, 2017).

Para mudar a situação crítica desses casos de violência no Brasil, é necessário que as mulheres comecem a fazer denúncias sobre a agressão que sofrem em casa, para que a situação seja resolvida e o agressor seja castigado corretamente. Há uma lei chamada Maria da Penha. Essa lei protege as mulheres de agressões e outros jeitos de violência. Existe outra forma de proteção, o disque denúncia com número 180, para que a mulher ligue e denuncie qualquer tipo de violência contra ela (ESTUDANTE D, 2017).

Posteriormente, já munidos das formações e sendo integrantes do projeto, conduzimos as alunas e os alunos a se posicionar criticamente diante do texto literário. A leitura tomou conta das turmas e os poemas de Cristiane Sobral encheram os espaços da escola com sua cor, seu grito de luta e enfrentamento. Em grupos, puderam dialogar com seus pares sobre o livro *Não vou lavar mais os pratos*, sempre tendo a figura do professor como mediador que não propunha respostas, mas sim questionamentos. É inegável o quão gratificante foi ver a escola repleta de vozes que se utilizavam das poesias para repensar o cotidiano ainda marcado por uma postura patriarcal e racista. Jovens (em sua grande maioria negros) que mesclavam suas palavras às da autora, culminando nos debates que aconteceram de maneira intensa, muitas vezes difíceis de encerrar devido ao caráter afetivo, pessoal e emocional das falas tão emblemáticas de quem vive a situação na pele. Não foram poucas as vezes que paramos a análise da obra pelo grau tão profundo de interpretação gerada, fruto de vozes silenciadas por uma sociedade marginalizadora de grande parte de sua população.

Na medida em que o projeto se desenrolava, percebemos que apenas as poucas horas de aula não eram o suficiente para um resultado tão significativo quanto o que era alcançado. Atendendo às solicitações de alguns alunos, iniciamos as rodas de leitura em turno contrário, que, surpreendentemente, sempre estavam lotadas (limitávamos devido ao número restrito de exemplares das obras lidas). O que a sala de aula não conseguia explorar, os encontros, em formato de círculo, mostraram-se essenciais para que houvesse uma real abrangência do diálogo. Os estudantes possuíam tempo hábil para ler todo o livro em casa e traziam suas considerações para ser discutida em grupo. Além deles e de nós, professores, contamos com a presença de uma doutoranda em linguística da

Universidade de Brasília⁵ e uma advogada⁶ que participavam voluntariamente, trazendo novas perspectivas para um debate tão enriquecedor que se iniciava em sala de aula e tinha o fechamento durante as rodas de leitura. Todas as obras fornecidas pelo projeto foram devidamente lidas e questionadas durante essa atividade. Cabe ressaltar que não nos limitávamos ao texto, trazíamos para a reflexão a sociedade e os diversos conflitos provocados por questões políticas, sociais, étnicas, históricas e de gênero. Não foram poucos os relatos de jovens que, constantemente, demonstravam a capacidade transformadora de projetos de leitura como o realizado, tal como se constata nos exemplos das falas⁷ a seguir:

Chega ser difícil a gente imaginar o que está acontecendo. Dentro desse livro (Quarto de despejo), a gente pode refletir muita coisa. A gente traz para agora, nesse calor dessa sala, mas com ventilador. Estamos tranquilos, mas no semáforo tem gente pedindo ajuda, gente passando fome, mulheres pedindo socorro. Eu não consigo me imaginar numa situação dessas [...] O que está acontecendo nos nossos dias de hoje é uma coisa muito difícil de lidar. Vendo isso e sabendo que a gente não pode fazer nada chega a doer. Porque se eu vejo uma pessoa pedindo ajuda, meu coração se destrói (ESTUDANTE E, 2017).

Ela era bem controlada (Anne Frank). Uma menina de 13 anos não teria o controle que ela teve, a segurança, o otimismo. Era para pessoa estar totalmente perdida, desesperada, mas ela manteve a calma o tempo todo (ESTUDANTE F, 2017).

Eu percebi muita semelhança entre a Malala e a Anne Frank: a idade delas, a coragem delas. Elas viviam em meio a uma guerra, tinham muitas restrições. A Anne Frank mais, porque ela vivia meio que isolada. O mesmo com a Malala, ela viveu isolada pelo fato dela ser mulher (ESTUDANTE G, 2017).

A leitura é mais que uma forma de crescimento, é uma paixão descobrir novas palavras, novos mundos. Você vê opiniões diferentes sendo expostas de maneira diferente, abrindo a mente. Você forma sua opinião, fica com a mente mais aberta. A leitura para mim é o princípio de tudo (ESTUDANTE H, 2017).

A partir das conversas e debates, a prática de escrita foi se aprimorando nas aulas. O diálogo sobre o texto e o contexto dos estudantes era um dos passos a ser tomado, algo que se concretizava também por meio das produções de textos destes. Se as narrativas traziam o embate com a realidade, seu reflexo acontecia nos comentários entregues sobre as poesias na qual observávamos o amadurecimento contínuo, não no âmbito meramente gramatical, mas de florescimento da criatividade e de escrita que podemos denominar como criativa e autoral. Uma grata surpresa foi dada com a leitura de *O diário de Anne Frank*. Ter uma autora tão jovem, cercada por questões típicas da

⁵ As rodas de leitura foram acompanhadas pela doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília, Amanda Oliveira Rechetnicou que desenvolve pesquisa sobre a representação feminina no projeto Mulheres Inspiradoras.

⁶ Katlen Karolynne Ferreira Valério, advogada e especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás.

⁷ Os trechos foram retirados de áudios gravados durante as rodas de leitura.

adolescência, em uma realidade marcada por um dos piores conflitos do século XX (II Guerra Mundial, expansão nazista e campos de concentração) foi um subsídio para que as narrativas estudantis saíssem da tímida resposta inicial das redações para cartas de extrema beleza e teor literário. O exercício era se colocar no lugar de Kitty, amiga fictícia de Anne Frank, simbolizada pelo próprio diário, dando-a voz e uma corporeidade para além da ficcionalidade de sua composição. Uma forma de perceber essa apropriação da narrativa do diário e da criatividade dos jovens é a leitura de trechos das cartas elaboradas por eles:

Percebe-se então o tamanho da injustiça que a intolerância religiosa é capaz de causar. Você e todo um povo sendo massacrados pela simples condição de serem judeus. Foi uma realidade difícil de aceitar e a injustiça prevaleceu como sendo um reinado que tinha como objetivo principal o massacre e o extermínio de povos inocentes que nem mesmo tinham o direito à defesa, uma vez que condenados, prevalecia a ordem de exterminar (ESTUDANTE I, 2017).

Hoje terminei de ler as cartas (seu diário), exatamente às 17 horas eu já tinha terminado, mas estava digerindo tanta informação. Confesso, fiquei muito tempo sem ler, você sabe como tem sido difícil. Minha mãe e meu pai estão num lugar melhor, escapei por pouco, mas eles não conseguiram fugir. Morar com meus tios não é tão ruim, até estou indo para uma escola só para meninas. Aqui na França é assim, mais exatamente em Biarritz, não é tão grande assim. Como eu mudei de foco tão rapidamente, eu tenho um grande ponto “x” nessa conversa, mas agora não (ESTUDANTE J, 2017).

Você foi uma parte de mim. Não posso conviver com o fato de que já não se ouve sua voz, de que não sinto seu cheiro, que não corro de mãos dadas contigo, que você não está mais aqui. Tudo ficou sombrio. Minha esperança morreu, pois ela vivia em você, mesmo que por certo tempo só vivesse em sua memória sem que eu soubesse (os 3 anos após sua morte). Você partiu. Parte de mim se foi junto. E prometo que daqui em diante serei forte! Terei você guardada em meu coração para todo o sempre minha menina. Realizarei todas as mirabolantes ideias que tínhamos juntas quando pequenas. Honrarei tua memória. Farei justiça espalhando a paz e quebrando quaisquer discursos de ódio justificado injustamente pela religião ou fé alheia. Farei agora o que não pude fazer quando você mais precisou. Te amo agora até depois do fim... (ESTUDANTE K, 2017).

Por fim, após estudar tantas biografias e obras de escritoras e personagens famosas da luta feminina mundial, foi a vez de outras “mulheres inspiradoras” assumirem sua posição de destaque no contexto escolar. Essa relação entre leitura e percepção de si e do mundo, o diálogo interdisciplinar que mobilizou uma instituição de ensino durante o ano letivo, amparada por uma perspectiva de sistematização baseada no conceito de sequência didática tiveram seu encerramento nas histórias cotidianas das mulheres escolhidas pelos educandos para simbolizar sua fonte de inspiração – suas mães, irmãs, amigas e vizinhas. Se o tom da escrita, por vezes, soa emotivo é devido aos processos de leitura realizados. Por fatores diversos, o professor se coloca numa posição de distanciamento da realidade de seus alunos, esquecendo que existe um cotidiano duro por trás deles. Muitas dificuldades

e problemas enfrentados em sala de aula assumem um rosto formado por vários relatos de uma população marginalizada, desprovida de condições básicas e que faz de seu dia a dia um enfrentamento de verdadeiras (N'zingas) guerreiras que sustentam nossa sociedade. A Expansão do Setor O, localidade da escola, é uma comunidade marcada por mães solteiras e que batalham para criar seus filhos com todos os revezes que um país desigual e machista como o Brasil pode oferecer. Com a finalidade de elucidar tais afirmações, alguns fragmentos significativos servem de exemplo para a análise apresentada:

A vida dessa mulher inspiradora não foi totalmente fácil, mas ela trilhou seu caminho, sempre dando importância ao conhecimento, buscando realizar seus sonhos. Numa sociedade machista e preconceituosa, ela superou sempre as dificuldades com empenho e responsabilidade. Assim como ela, pretendo me formar e seguir a carreira militar (ESTUDANTE L, 2017).

Ela (a mãe) é minha mulher inspiradora porque ela sempre fez de tudo para nos ver felizes. Ela é uma mulher trabalhadora, pois, apesar das dificuldades e dos problemas, ela sempre foi muito forte e superou tudo. Ela sempre me motiva a estudar muito para ter uma boa profissão, para ter uma vida boa e um bom futuro. Ela me inspira pelo fato de ter passado muitas dificuldades, mas sempre acreditou e teve fé de que um dia tudo passaria e melhoraria. Ela é e sempre será minha mulher inspiradora, pois sempre acreditei nela (ESTUDANTE M, 2017).

O maior sonho de minha tia era ter feito a faculdade de pedagogia. Na época, por falta de dinheiro, não fez, mas esse detalhe não impediu que fizesse cursos e tivesse um trabalho bom. Ela me ensinou que não devemos desistir daquilo que lutamos, tanto que, aos 32 anos, estava fazendo a faculdade, não concluiu, pois estava grávida do meu priminho (ESTUDANTE N, 2017).

Provavelmente, a história da minha mãe é parecida com a de tantas outras mulheres que tiveram que sustentar a sua família sozinha, após o abandono paterno. Infelizmente, é nessa realidade que muitas crianças crescem e essas mulheres são inspiradoras porque não desistem e vão lutar para que os seus filhos possam ter o melhor dentro de suas possibilidades. Ser inspiradora é quando toda a circunstância é desfavorável, mas, mesmo assim, erguem a cabeça e vão à luta sozinhas. Vencer não significa obter riquezas, porém conquistar, a cada dia, a dignidade e o respeito dos filhos e dos que estão ao seu redor (ESTUDANTE O, 2017).

Páginas brotavam com os textos pessoais. Tal como teoriza Lejeune (2014), esses momentos de poder falar sobre suas experiências, fazer um relato de si em narrativas escritas e lidas por outras pessoas são escassas em comunidades carentes. Ao expressar suas árduas jornadas de vida, mulheres simples viam seus rostos e histórias ocupar o espaço da escola, ainda privilegiado e limitado a nomes considerados significativos em âmbito mundial. A simplicidade de uma casa se tornou o elemento central de novas biografias escritas por estudantes. Se a sociedade silencia boa parte de seu povo, o texto foi capaz de abrir a possibilidade de sua manifestação. O prazer de dividir o íntimo de seu

cotidiano aproximou adolescentes de suas mães, tias, irmãs ou amigas. Reconhecer-se como uma inspiração para alguém em uma atividade escolar fez com que a prática pedagógica extrapolasse os limitadores e protetores muros do CEF 31 e tomassem as ruas periféricas de Brasília, em Ceilândia. Ilustres desconhecidas protagonizaram um ilimitado número de histórias que estão fora dos estudos acadêmicos tradicionais, mas que foram capazes de moldar novas ações no contexto pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a experiência pedagógica ocorrida no ano de 2017 no CEF 31, uma análise teórico-prática da docência e da fala discente se corporificou em ensaio e assumiu as páginas anteriores. A partir de uma experiência de sucesso, realizada por uma professora da periferia de Brasília, novas formas de se pensar e teorizar a educação surgiram, tendo como base a existência do Mulheres Inspiradoras. O professor que faz de sua prática a de projetos, deve se deixar conduzir para além de uma educação mecanicista, conteudista e próxima da bancária, mas inserindo o educando num processo libertário, como sujeito, como preconizou Paulo Freire (2014).

Pela prática da leitura, o jovem em formação encontra o texto, dialoga com suas palavras e traz seu cotidiano à tona. Vozes que se mesclam e produzem novas narrativas munidas de experiências que a escrita é capaz de oferecer. Fundamental para a emancipação estudantil, a leitura apresenta e oportuniza a criação de mundos. Para que seja efetiva, a educação deve se aproveitar desse recurso para promover uma postura interdisciplinar da realidade escolar, na qual se perceba que não são apenas indivíduos em suas particularidades, a pensar professor-aluno-comunidade, mas um todo que necessita do apoio de cada um para sua concretude em uma aprendizagem significativa. Outro elemento central para um bom trabalho docente é a sistematização coerente, no caso do presente ensaio, amparada na sequência didática e na ODR por seu caráter reflexivo e propositivo de ações e não apenas de postura passiva por quaisquer de seus componentes. Para uma efetividade, devemos nortear a prática pedagógica no que afirma Kleiman e Moraes: “que o ensino e a prática da leitura, na atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 23).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARRANCA, A. *Malala: a menina que queria ir para escola*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2015.

- FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57ª ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GUIMARÃES, C. C. B.; REIS, M. G. M. *Reflexões sobre o uso da ODR: orientação didático-reflexiva no ensino de línguas estrangeiras*. Curitiba: Blanche, 2017.
- JESUS, C. M. *Quarto de despejo*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2017.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PAVIANI, A. **Brasília e sua periferia: a construção injusta do espaço urbano**. IV Encontro Nacional da ANPUR, Salvador, 27 a 31 de maio de 1991.
- PAVIANI, A. **Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise**. Artigo apresentado no seminário "Brasília: passado, presente e futuro", Brasília, 19 a 21 de setembro de 2001.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editor 34, 2008.
- PAVIANI, A. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editor 34, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SOBRAL, C. *Não vou mais lavar os pratos*. 2ª ed. revista e ampliada. Brasília: Dulcina, 2017.
- SOBRAL, C. *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*. Brasília: Teixeira, 2014.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.