

## IDENTIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UM OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA SOBRE O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS

*(Identity and gender relations at school: a view from Critical Discourse Analysis about the Inspiring Women Project)*

Atauan Soares de Queiroz<sup>1</sup>  
(Universidade de Brasília – UnB)

### RESUMO:

O artigo apresenta um estudo qualitativo sobre o modo como os/as estudantes de uma escola pública do Distrito Federal (DF) representam as experiências pessoais construídas no Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), depois de vivenciarem as práticas de leitura e escrita voltadas para o debate sobre identidade e relações de gênero. Para fundamentar o estudo, utiliza-se a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001, 2003) e as contribuições teóricas das vertentes pedagógicas críticas de Giroux (1997), Freire (2012) e Hooks (2013). Mobiliza-se, também, o conceito de identidade, de acordo com Giddens (2002), Bauman (2005) e Hall (2006). Os dados de natureza etnográfica foram gerados em uma roda de conversa realizada no período de conclusão do PMI no ano de 2017, com 27 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. As análises apontam que, ao fomentar deliberações reflexivas, por meio das práticas de leitura e escrita envolvendo obras e produções textuais engajadas nas questões de raça, gênero e classe, o PMI colabora para a ampliação da agência dos/as estudantes, especialmente das alunas. O discurso das alunas, caracterizado pelo empoderamento, revela traços de transformação identitária em termos de autopercepção e percepção do outro, enquanto o dos estudantes do sexo masculino volta-se para dimensões mais genéricas do PMI.

**Palavras-chave:** Projeto Mulheres Inspiradoras. Identidade. Educação crítica. Discurso.

### ABSTRACT:

The work presents a qualitative study about the way students from a public school in the Federal District (FD) represent their personal experiences built on the Inspiring Women Project (IWP), after experiencing reading and writing practices focused on the debate about identity and gender relations. The study is based on Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) (2001, 2003) and on the theoretical contributions of Giroux's critical pedagogical perspectives (1997), Freire's (2012) and of Hooks' (2013). The concept of identity is also mobilized, according to Giddens (2002), Bauman (2005) and Hall (2006). Data of ethnographic nature were generated in a talk round held during the IWP conclusion period in the year 2017, with 27 students from the third year of High school. The data show that, by encouraging reflexive deliberations, through reading and writing practices involving works and textual productions engaged in questions of race, gender and class, the IWP can collaborate to expand the student's agency, especially female ones'. The female students' discourse reveals identity transformation in terms of self-perception and perception of the other, characterized by empowerment, while that of male students turned to more generic IWP dimensions.

**Keywords:** Inspiring Women Project. Identity. Critical Education. Discourse.

Recebido em: outubro 2018  
Aceito em: novembro 2018  
[DOI: 10.26512/les.v19i3.17428](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17428)

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Barreiras. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB). Endereço eletrônico: atauansoares@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um estudo discursivo crítico sobre o modo como os/as estudantes de uma escola pública do Distrito Federal (DF) representam a experiência pessoal construída no *Projeto Mulheres Inspiradoras* (PMI), durante o ano letivo de 2017, depois de vivenciarem as práticas de leitura e escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações de gênero.

Idealizado por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa (LP) da rede pública do Distrito Federal, o PMI foi desenvolvido pela primeira vez em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, tendo como uma das principais motivações a preocupação com as atitudes e os comportamentos de adolescentes do sexo feminino em redes sociais digitais, caracterizados pela autoexposição sensualizada. Baseado na concepção do/a professor/a como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e na adoção de práticas pedagógicas que incentivam a cidadania ativa, o PMI valoriza o fortalecimento identitário a partir da leitura de obras produzidas por mulheres e da produção escrita autoral (REVISTA DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS, 2017).

As obras indicadas para leitura, que integram o PMI, contemplam, com diferentes propostas estéticas, as questões de gênero, raça, classe, geografia (centro e periferia), religião, numa perspectiva interseccional, como, por exemplo, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, escritora negra mineira; *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral, escritora negra brasiliense; e *Diário de Anne Frank*, de Annelies Marie Frank, jovem alemã de origem judia. A partir da leitura dessas e de outras obras, temas como identidade e relações de gênero, representação da mulher em práticas midiáticas digitais e impressas, violência e ciberviolência contra a mulher, associados especialmente à discussão sobre classe e raça, são debatidos por professores/as e estudantes ao longo da aplicação do projeto na escola.

As produções escritas, por sua vez, incentivam a autoria e o desenvolvimento do espírito científico a partir de práticas de pesquisa envolvendo uma cadeia de gêneros<sup>2</sup> que proporciona movimentos alteritários positivos, como o cartaz multimodal, o diário de bordo, a entrevista e a biografia de mulheres consideradas como inspiradoras pelos/as alunos/as. Normalmente, as próprias mães, avós e professoras figuram como personalidades entrevistadas e biografadas, o que revela outra potencialidade do PMI, o ato de honrar a história do/a estudante, dando visibilidade a

---

<sup>2</sup> Para Fairclough (2003), uma interação envolve a combinação de diferentes gêneros, os quais se ligam com certa regularidade, unindo eventos e práticas sociais diversas. Os gêneros pertencentes a uma cadeia apresentam uma linguagem em comum, a qual é adaptada, “traduzida”, de modo quase sempre sistemático, às especificidades de cada gênero.

identidades quase sempre silenciadas pelo discurso escolar dominante, ainda colonial e bancário (FREIRE, 2012; HOOKS, 2013; GROSGOUEL, 2016).

Em 2017, o Governo do Distrito Federal e o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF), com o apoio da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), firmaram o acordo de cooperação internacional ampliando o PMI para mais 15 (quinze) escolas públicas do DF. A convite da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Universidade de Brasília (UnB), representada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), tornou-se instituição parceira para avaliar o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI), assumindo o compromisso de elaborar o relatório parcial e final.

O PAPMI organizou-se em dois momentos. Primeiramente, houve a formação continuada com os/as docentes selecionados/as pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) para participar do programa e, depois, a sua aplicação nas escolas. Neste estudo, focalizaremos a segunda etapa, mais especificamente os depoimentos tecidos sobre o PMI, em uma roda de conversa, na aula de LP, pelo público discente de uma das escolas participantes do PAPMI.

Com o intuito de refletir sobre a maneira como as práticas de leitura e escrita inseridas em vertentes pedagógicas críticas podem contribuir, no interior da escola, para o empoderamento de estudantes do sexo feminino, por meio do desenvolvimento da agência<sup>3</sup>, e para a desconstrução do essencialismo de gênero apregoador de masculinidades e feminilidades tóxicas, de natureza sexista, misógina e homofóbica, lançamos um olhar interpretativo sobre os depoimentos dos/as alunos/as, analisando, do ponto de vista discursivo, o modo como eles/as representam a experiência pessoal no PMI.

Para realizar a análise dos depoimentos dos/as alunos/as, fundamentamo-nos na ADC (FAIRCLOUGH 2001, 2003), observando o significado representacional e identificacional do discurso, e nos estudos sobre identidade (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2005; HALL, 2006). Como categorias de análise, utilizamos a metáfora (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; LAKOFF; JOHNSON, 2002) e o Sistema de Transitividade, de acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004). Ao longo do trabalho, estabelecemos diálogos reflexivos com as contribuições teóricas da Pedagogia Crítica (PC), considerando os efeitos sociais, políticos, históricos e culturais das práticas pedagógicas emancipatórias no contexto escolar (GIROUX, 1997; FREIRE, 2012; HOOKS, 2013).

---

<sup>3</sup> Agência se refere à capacidade do sujeito para realizar algo em primeiro lugar. Agência subentende poder. Agente é alguém que exerce poder ou produz um efeito (GIDDENS, 2009, p. 11).

Em relação à sua estrutura, o artigo está organizado em cinco seções: uma destinada à fundamentação teórica, onde discorremos sobre os significados do discurso articulados às categorias analíticas empregadas e a noção de identidade; uma segunda, também teórica, que trata dos princípios da PC; uma terceira, que apresenta os procedimentos metodológicos adotados, situando o trabalho no campo da investigação qualitativa; uma quarta, que traz as análises linguístico-discursivas dos depoimentos dos/as estudantes, com explanação crítica; por fim, uma quinta, que arrola as conclusões do estudo.

## **1. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A ADC tem contribuído cada vez mais para pesquisas no campo da PC, com foco no papel das semioses na emergência, (re)configuração, (re)produção e contestação das estruturas, das identidades, das interações sociais e dos sistemas culturais, bem como no funcionamento das práticas de resistência (PEDRO, 1997; FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2004).

Partindo de uma visão ontológica crítico-realista sobre a estratificação da realidade social, este trabalho fundamenta-se na vertente relacional-dialética da ADC, (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), cuja agenda se volta para investigações de problemas sociodiscursivos referentes ao racismo, diferenciação/discriminação com base no sexo, aspectos de desvantagem educativa, hierarquias produzidas por relações de classe, idade, profissão, sempre numa perspectiva de cruzamento dessas dimensões com as que dizem respeito aos seus efeitos na linguagem (PEDRO, 1997).

Com base na premissa de que mudanças discursivas e sociais afetam as identidades e relações sociais e são afetadas por elas, os estudos em ADC se interessam por problemas sociais, parcialmente discursivos, considerando o discurso como um elemento ontológico que se constrói na relação dialética com os outros três momentos da prática social, a saber: as (inter)ações sociais, as atividades materiais e os fenômenos mentais. Com uma visão transformacional de sociedade, Fairclough (2001) compreende que o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder nas diferentes instituições sociais e no interior delas.

De acordo com Fairclough (2003), o discurso se realiza em três significados que se inter-relacionam com os três elementos da ordem do discurso, quais sejam: o significado acional, isto é, modos de (inter)agir discursivamente associados aos gêneros; o significado identificacional, isto é, modos particulares de ser associados ao estilo; e o significado representacional, modos particulares de representar a experiência no mundo associados ao discurso (RESENDE; VIEIRA, 2016).

Para desenvolver a análise discursiva, interessa-nos a metáfora, que é, em princípio, uma categoria do significado identificacional do discurso. Segundo Fairclough (2001), o processo metafórico de significação constrói representações específicas sobre a realidade. Além de estruturar “o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250), as metáforas estão infiltradas em nossa linguagem e ação, revelando valores da cultura, especialmente das culturas hegemônicas (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas podem ser classificadas em três tipos: as metáforas estruturais, que ocorrem quando compreendemos o aspecto de um conceito em termos de outro; as metáforas orientacionais, que tem a ver, principalmente, com a orientação espacial; e as metáforas ontológicas, as quais nos permitem compreender a experiência em termos de objetos e substâncias. Considerando o propósito deste estudo e os dados gerados na roda de conversa, abordamos as metáforas ontológicas utilizadas pelos/as estudantes para representar suas experiências pessoais no PMI.

Para investigar como os depoimentos significam do ponto de vista da representação discursiva, utilizamos, também, o Sistema de Transitividade, em conformidade com a GSF de Halliday e Matthiessen (2004). Esse sistema trata da relação entre processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais) para a formação de figuras<sup>4</sup> do fazer e acontecer, do sentir, do dizer, do ser e ter, do existir e comportar-se.

Os processos do Sistema de Transitividade são produtivos para compreendermos como a experiência dos/as estudantes é representada na estrutura linguística, considerando sua dimensão externa, que envolve ações e eventos (processos materiais); a dimensão interna relacionada a reflexões, estados de espírito (processos mentais); as relações de identificação e caracterização (processos relacionais); os comportamentos que manifestam atividades psicológicas ou fisiológicas (processos comportamentais); as atividades verbais dos participantes (processos verbais); e, por fim, a existência do participante (processos existenciais).

Para problematizar o diálogo sobre gênero na escola, compreendendo a diferença como traço humano incontornável, além da ADC, este trabalho também se fundamenta nos estudos sobre os processos de constituição das identidades. Segundo Hall (2006), o que caracteriza as identidades no contexto pós-moderno é a fragmentação, sendo forjadas, reproduzidas e transformadas nos processos de interação social. Marcadas pela falta de continuidade e pela crise de

---

<sup>4</sup> Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 41), “figuras são os significados produzidos pelos processos em associação com participantes e, opcionalmente, circunstâncias”.

valores, “as existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”, definindo o caráter líquido das relações sociais (BAUMAN, 2005, p. 18).

Como as relações de tempo e espaço se reorganizaram em decorrência das mudanças estruturais provocadas, em especial, pela globalização e pelo capitalismo, a compreensão de identidade imutável do sujeito do Iluminismo já não faz mais sentido. Dessa forma, na era “líquido-moderna”, a identidade, “eternamente provisória”, constituída de modo fluido em relação aos diferentes pertencimentos do sujeito, não é algo a ser descoberto, mas inventado, sempre negociável e revogável (BAUMAN, 2005, p. 22). A identidade se torna, assim, uma “celebração móvel”, um “projeto reflexivo”, transformando-se continuamente em relação às limitações, aos constrangimentos e às possibilidades das estruturas sociais e dos sistemas culturais contraditórios em que estamos inseridos (GIDDENS, 2002; HALL, 2006).

Ao definir identidade como um constructo cultural, Giddens (2002, p. 20) põe em destaque a noção de reflexividade, propondo que todo sujeito “vive uma biografia reflexivamente organizada em termos de fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida”. Para o autor, todos nós, em alguma medida, estamos conscientes da constituição reflexiva da atividade social e do impacto desse processo em nossas vidas.

Além de plurais e fluidas, as identidades refletem sistemas e relações de opressão baseados em paisagens culturais como raça, gênero, classe, idade, credo corporalidades (HALL, 2006; GROSGOUEL, 2016), sendo invisibilizadas e subalternizadas em distintos espaços sociais quando se distanciam dos parâmetros hegemônicos, especialmente os coloniais. É exatamente pela fragmentação/pluralização das identidades que o discurso hegemônico opera, nutrindo a supremacia de um grupo sobre outro e desestabilizando as camadas populares da sociedade na luta por relações sociais mais democráticas. Tais relações de opressão se materializam em diferentes instituições sociais como, por exemplo, a escola.

## **2. A PEDAGOGIA CRÍTICA<sup>5</sup>**

Os discursos neoconservadores, que se têm recrudescido nos últimos anos e se materializado em constantes e publicizados atos de intolerância, preconceito e discriminação, ocultam variadas relações de poder. Essas diferentes formas de opressão, presentes em espaços institucionais contemporâneos, como a escola, têm exigido novas estratégias de resistência e emancipação no âmbito individual e coletivo.

---

<sup>5</sup> Freire é conhecido por sua Pedagogia da Libertação. Na esteira de Freire, hooks (2013) propõe a Pedagogia engajada e Giroux (1997), a Pedagogia Crítica. Para nos referirmos à abordagem teórica, política e pedagógica dos/as três autores/as, utilizaremos a designação preconizada por Giroux.

Por mais que os/as educadores/as estejam engajados/as e comprometidos/as com o seu fazer pedagógico, uma cultura permeada por relações sociais orientadas sob a lógica hegemônica colonial é forte obstáculo para as possibilidades educacionais daqueles que são alvo da discriminação e do preconceito. Embora Freire (1963) tenha desvelado essas relações de opressão presentes no contexto educacional, na década de 60, reconhecemos que práticas educacionais reprodutoras e excludentes continuam frequentes na escola pública brasileira.

Uma das alunas participantes da roda de conversa, por exemplo, resumiu essa constatação de modo categórico em sua fala:

[...] Eu... cheguei aqui, aí começou o projeto, e... eu fiquei encantada com... por ter um projeto onde... o aluno tem a voz... sabe, porque, assim... *eu vejo que, na escola, tem muito aquela coisa, o aluno abaixa a cabeça, fica olhando pro professor, não pode abrir a boca, não pode questionar, não pode dar a sua voz*, então, com o projeto que abre esse espaço, onde tem uma roda, onde cada um pode falar a sua opinião, e construir isso, e... debater isso, e... construir algo... é... mostrar ao aluno... e também escutar a opinião dele (Depoimento da aluna Clarice<sup>6</sup> em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Com base na fala de Clarice, nota-se, conforme Giroux (1997, p. 12-13), que a cultura escolar dominante, colonial e bancária, com um discurso domesticante, “está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados e estudantes”. Variadas estratégias de controle sobre o sujeito são mobilizadas pelo discurso escolar, ainda na contemporaneidade, em especial sobre o próprio corpo, como aponta a estudante: “*o aluno abaixa a cabeça, fica olhando pro professor, não pode abrir a boca, não pode questionar, não pode dar a sua voz*”. Além de funcionarem como mecanismos discursivos de controle, tais práticas escolares apresentam muitos resquícios de práticas disciplinadoras, as quais produzem não apenas a passividade política, mas também fabricam corpos dóceis, por intermédio do controle das operações do corpo, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2012).

Consequentemente, grande parcela dos educandos continua ingressando na escola e saindo dela sem assumir sua historicidade, sem desenvolver sua criticidade, sem reconhecer “como e por que a cultura dominante estimula sua cumplicidade e impotência” (GIROUX, 1997, p. 12-13) e sem compreender que diferentes mecanismos de controle constroem o modo como pensa, age e se comporta. Para o efetivo exercício do poder pelo discurso, nas relações entre grupos, classes e sujeitos, uma condição necessária é o controle sobre a dimensão física e biológica da vida, que antes constituía preocupação do domínio particular da experiência do sujeito em sua vida privada, e hoje se tornou interesse do Estado. O controle é exercido, assim, por meio do biopoder centrado não

<sup>6</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

apenas no indivíduo, mas nas populações, na própria espécie, com suas dinâmicas biopolíticas constituídas por práticas e tecnologias discursivas institucionalizadas (FOUCAULT, 2008 [1978-1979]).

A educação comprometida com processos de libertação individual, a partir do desenvolvimento da crítica e da autocrítica, pautada em uma orientação problematizadora, que se fundamenta no diálogo, no levantamento de problemas, na reflexão sobre o estado em que as coisas se encontram atualmente e, principalmente, na transformação (FREIRE, 2012; HOOKS, 2013), pode gerar fissuras significativas na ordem social das dinâmicas biopolíticas. A pedagogia engajada é, de acordo com hooks<sup>7</sup> (2013), holística e dá ênfase ao bem-estar interior do/a docente e do/a estudante, unindo a vontade de saber à vontade de vir a ser, sem reforçar os sistemas de dominação. Esse engajamento pode ser identificado, também, no discurso de Clarice quando se refere ao PMI como um projeto que cria espaço institucional de visibilização da voz do/a estudante, incentivando o protagonismo discente construído em interações sociais mais dialógicas e inclusivas, não na mera comunicação transmissiva.

Para uma educação com fins emancipatórios, que não tem respostas definitivas para problemas sociais, mas está sempre em construção, é importante que o educando seja consciente da sua existência e do seu papel de cidadão, autorizando-se a transformar a ordem social vigente e comprometendo-se com o desenvolvimento de relações sociais democráticas (GIROUX, 1997). Quanto mais problematizada, mais a educação pode fornecer subsídios para a compreensão das conexões entre problemas sociais, identidades, práticas, eventos e estruturas sociais, ampliando o campo de atuação política dos sujeitos. Com o auxílio do trabalho docente crítico e das práticas discursivas e sociais que se presentificam no sistema escolar, os educandos podem ser chamados a pensar, discursiva e criticamente, os modos de operação das ideologias nas diferentes instituições sociais (THOMPSON, 2002), que estão a serviço de determinados grupos, para desenvolver, assim, práticas de resistência e emancipação.

Na esteira de Freire, Giroux (1997, p. 148) defende que

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

---

<sup>7</sup> bell hooks assina seu nome com letras minúsculas para sugerir movimento e, também, para se distanciar da identidade que mais se apega, que é Gloria Watkins (nome verdadeiro), criando um outro eu (HOOKS, 2013).

De acordo com Giroux (1997), percebemos que a escola, como esfera pública democrática, por meio da atuação pedagógica docente orientada para fins políticos, pode incentivar os/as estudantes a reconhecerem que suas experiências e identidades são forjadas, muitas vezes, a partir de constrangimentos ideológicos não emancipatórios, baseados em valores culturais contraditórios que relegam o convívio ético e a justiça social.

Por isso, a análise de práticas pedagógicas de viés crítico, mais especificamente, de práticas de leitura e escrita voltadas para o debate sobre identidade e relações de gênero, considerando a interpretação dos/as estudantes, pode revelar pistas para a criação de caminhos transformadores que tornem possível a paulatina desconstrução de atitudes e comportamentos discriminatórios, principalmente o sexismo, a misoginia e a homofobia, no interior da escola e fora dela.

### 3. SOBRE A PESQUISA

Os dados empíricos de natureza etnográfica (BAUER; GASKELL, 2011), que compõem o *corpus* deste estudo, foram gerados pelo GECRIA no período de visitas às escolas inseridas no PAPMI, no final do ano letivo de 2017, com vistas à elaboração do relatório parcial e final acerca da aplicação do PMI pelas docentes.

Durante as observações não participantes, assistimos às diferentes atividades nas aulas de LP, em sala de aula e em outros espaços da escola, tais como: rodas de leitura, práticas de escrita, palestras, mesas-redondas e atividades de extensão. Vivenciamos experiências transformadoras no chão da escola e nos alegramos ao perceber que as docentes não reproduziam as atividades desenvolvidas, inicialmente, pela professora Gina, mas ampliavam e ressignificavam o PMI de modo autoral, orientando diferentes práticas de leitura e escrita para promover o debate sobre gênero.

No processo de geração de dados, mantivemos o constante diálogo com as docentes e os/as discentes para compreender melhor o movimento do PAPMI, especialmente com as primeiras, e, assim, elaborar os relatórios. Quase ao final do PAPMI, além das observações não participantes ocorridas nas escolas, das notas de campo e dos registros fotográficos, realizamos uma roda de conversa com os/as estudantes do Ensino Médio (EM) para saber como eles/as percebiam e avaliavam o PMI. O *corpus* deste artigo é constituído apenas dos dados gerados em uma roda de conversa que durou 1 (uma) hora e 10 (dez) minutos e aconteceu no dia 21 de novembro de 2017, período de conclusão do PMI, com uma turma do terceiro ano do EM, composta por 27 estudantes, sendo 7 (sete) do sexo masculino e 20 (vinte) do sexo feminino.

A referida atividade, agendada com a docente, ocorreu em sala de aula, no horário regular da disciplina LP, com a turma organizada em círculo. Na roda de conversa, os/as alunos/as não apenas avaliaram, reflexiva e coletivamente, a execução do PMI na escola, mas também se autoavaliaram, permitindo-nos identificar consensos, tensões e/ou contradições. A roda de conversa foi gravada, transcrita e sistematizada, do ponto de vista funcional, para a posterior elaboração das análises. Nosso diálogo ficou estruturado a partir de um tópico guia composto de 04 (quatro) itens, o qual forneceu uma progressão lógica à abordagem do tema em foco e permitiu, de modo flexível, a inclusão de outros itens. A seguir, apresentamos o tópico guia utilizado na roda de conversa:

### Quadro 1 - Tópico guia

|   |  |
|---|--|
| 1 | Avaliação sobre o modo como os sujeitos participantes se sentem/se veem antes e depois do PMI, em relação à compreensão das temáticas abordadas (identidade e relações de gênero, representação da mulher nas práticas midiáticas digitais e impressas, violência e ciberviolência contra a mulher). |
| 2 | As práticas de leitura do PMI com as quais o/a estudante se identifica.  |
| 3 | As práticas de escrita do PMI com as quais o/a estudante se identifica.  |
| 4 | Pontos negativos e/ou dificuldades enfrentados na execução do PMI.   |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante a realização da atividade, chamou-nos atenção a maneira como os/as estudantes enunciaram. A participação predominante foi do público feminino. O primeiro item do roteiro, que ocupou mais tempo que os demais (38min ao todo), contou com a participação de 13 alunas e 1 aluno. Em relação aos itens seguintes, houve participação de 14 alunas e 2 alunos. As alunas mostraram constante interesse em relatar as experiências e os pontos de vista acerca dos temas abordados enquanto os dois alunos verbalizaram de modo breve e pontual, encorajados pelas próprias colegas e pelo pesquisador.

Reconhecemos que a mudança de compreensão acerca das questões vinculadas a identidade e relações de gênero acontece nos diferentes espaços sociais em que os/as alunos/as estão inseridos/as, nas variadas disciplinas da escola, todavia chamamos atenção desses/as mesmos/as alunos/as para observarem as mudanças pessoais que eles/as acreditavam estar inter-relacionadas às práticas discursivas e sociais desenvolvidas ao longo da aplicação do PMI.

A seguir, apresentamos as análises linguístico-discursivas, com explanação crítica, observando as escolhas léxico-gramaticais na constituição das metáforas e no Sistema de Transitividade.

#### 4. O PMI É UM PORTAL

Uma construção metafórica recorrente nos depoimentos das estudantes diz respeito à projeção dispensada ao PMI como uma espécie de “portal”:

[...] então (o PMI) *foi tipo um portal pra mim...* eu descobri que meu relacionamento passado foi um relacionamento abusivo e eu não sabia (risos) [...] (Depoimento da aluna Joana em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

[...] Sim, lá em casa eu percebi que... tem coisas que eu achava antes normal e que eu vejo que hoje já não é tão normal... *então (o PMI) me abriu um pouco os meus olhos*, ver algumas situações que eu não concordava... algumas falas da minha mãe... antes eu acreditava que minha mãe era muito... não é que ela é feminista, ela acredita muito no empoderamento feminino, mas ela ainda tem frases que eu não concordo e que eu não gosto... frases machistas [...] (Depoimento da aluna Zilda em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

[...] e assim, eu acredito que o projeto tem que continuar, porque, como disse, (o PMI) *abre a mente de muitas pessoas*, eu levo pra minha família, mas daqui a pouco a minha irmã também vai estar aqui, então, vai levando pras outras pessoas, o projeto não fica só na escola, é muito mais amplo do que... a gente imagina (Depoimento da aluna Florbela em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

[...] (o PMI) me deu mais... *é... me deu... mais armas pra aprender... a lidar com isso de uma maneira que não afaste a família, mas sim una e aceite todo mundo*, aceitar todo mundo não é uma coisa que deve ser imposta, mas... se respeitar [...] (Depoimento da aluna Lígia em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Nos excertos, identificamos o PMI (elíptico) exercendo sempre a função de portador ou ator em todos os processos destacados. Simbolizando a passagem entre dois estados, a ideia principal da metáfora do portal é a de que o PMI, personificado como entidade e provedor de mudança, produz transformação pessoal ao possibilitar o contato com interpretações outras, não hegemônicas, acerca das questões de gênero, do empoderamento feminino, da relação com a família. Os sentidos são produzidos com base nas vivências propiciadas pelo PMI, que constitui um rito de passagem, dando acesso a uma realidade vista como superior pelas alunas, pois “*abre a mente de muitas pessoas*”, abre “*um pouco os olhos*”, dá “*armas para aprender*”.

Notamos, nos recortes, diferentes traços que indiciam o impacto positivo do PMI na vida pessoal, provocador de mudanças identitárias em termos de autopercepção e percepção do outro, por meio de deliberações reflexivas, tais como: a tomada de consciência, quando Joana declara que vivia um relacionamento abusivo, no entanto não sabia; a ampliação da percepção a respeito do

papel da linguagem na reprodução de discursos preconceituosos, quando Zilda diz que a mãe defende o empoderamento feminino, contudo costuma proferir enunciados machistas; a compreensão de que mudanças ocorridas no contexto de situação imediata são estendidas a outros contextos, quando Florbela destaca que o projeto não fica só no ambiente escolar, identificando-o como “*muito mais amplo do que... a gente imagina*”, uma vez que promove uma espécie de aceitação da família, por parte da escola, da forma como ela é na realidade; e a compreensão de que é possível defender ideais particulares com um discurso que une as pessoas, quando Lígia enuncia que o PMI auxiliou-a a perceber que os discursos formulados com base no respeito, sem imposição, aproximam a família.

Além da metáfora do portal, é importante destacar, também, a representação que algumas alunas formularam sobre o PMI, considerando-o não como um projeto de leitura e escrita voltado para o debate sobre gênero, mas como um projeto de orientação feminista, como se verifica no excerto a seguir:

[...] *assim, eu acho que, antes do projeto, a gente não, não tinha essa visão a respeito do feminismo, a respeito da mulher, [...] então acho que o projeto ele trouxe essa visão pra gente, é... sobre a mulher, sobre o empoderamento feminino, e como a gente tem também que se impor em questão disso, porque muitas vezes a gente se cala diante de... uma pessoa machista, a gente acha que é inferior, então acho que o projeto trouxe isso pra gente mesmo, antes do projeto a gente não tinha essa visão, eu pelo menos eu não tinha essa visão [...]* (Depoimento da aluna Dilma em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Observa-se que o depoimento da aluna põe em relevo o feminismo, apesar de o termo não ter figurado no tópico guia da roda de conversa. Constatamos, novamente, a projeção metafórica do portal, com destaque para o feminismo, ao declarar que, “*antes do projeto, a gente não, não tinha essa visão a respeito do feminismo*”, e que “*o projeto ele trouxe essa visão pra gente, é... sobre a mulher, sobre o empoderamento feminino*”. No excerto, Dilma traz suas impressões para justificar o silenciamento costumeiro diante de comportamentos que intimidam ou oprimem, indicando uma chave para o fortalecimento identitário: o caminho que conecta a percepção de si e do outro com as experiências concretas da vida. Materializa-se, assim, um processo de conscientização pela formulação de um discurso emancipador e pelo exercício da alteridade.

Depois de perceber que seu depoimento generalizava a informação para os/as demais colegas, Dilma o reformula e diz, assumindo sua agência e autoria, que “*antes do projeto a gente não tinha essa visão, eu pelo menos, eu não tinha essa visão*”. Tal recorte aponta que as deliberações reflexivas propiciadas pelo PMI colaboraram para o desenvolvimento da autocrítica da

aluna. Além disso, permite-nos realizar importante inferência acerca do desenvolvimento do PMI na escola: em algumas práticas de leitura e escrita, a abordagem pedagógica traz o feminismo ora como tema transversal ora como conteúdo.

A PC realmente coincide com uma atuação pedagógica de posicionamento ideológico evidente, estabelecendo a relação dialética entre teoria e práxis, no entanto, conforme PCNs (1998), o tratamento direcionado a temas como sexualidade e relações de gênero deve se dar de forma transversalizada nas diferentes disciplinas da Educação Básica. O modo como as interações sociais ocorrem no contexto da sala de aula, no que diz respeito aos referidos temas, também pode explicar, muitas vezes, a aproximação ou o rechaço por parte de alguns/mas estudantes em relação a esses mesmos temas, vistos ainda como polêmicos. De acordo com hooks (2013), por exemplo, é possível atuar na resistência sem jamais usar a palavra “feminismo”.

Todavia, não devemos ter medo do feminismo e dos seus efeitos em termos teóricos e práticos no contexto escolar. Concordando com Tiburi (2013), entendemos que o feminismo é, certamente, uma luta contra o sexismo e uma desconstrução do que conhecemos como “mulher” e “homem”. Além de não se configurar apenas como um problema de ativismo, a discussão relacionada a gênero constitui também um questionamento da noção essencialista de identidade e dos princípios sociais e culturais que regem sua construção histórica.

As abordagens feministas que valorizam teorias não-hegemônicas; que não compactuam com feminismos patriarcais; que não funcionam como instrumento de dominação; e que não silenciam nem censuram as várias vozes teóricas feministas (HOOKS, 2013); podem, indubitavelmente, subsidiar sobremaneira o trabalho político-pedagógico na escola envolvendo o diálogo sobre gênero com vistas à expansão do horizonte interpretativo dos/as estudantes e à criação de relações sociais mais justas e democráticas pautadas no respeito à diferença.

#### 4.1 O machismo enraizado

Na roda de conversa, chamou-nos atenção, também, a constante referência à expressão “machismo” associada a variações do termo “raiz”, como se observa nos recortes discursivos a seguir:

Eu acho que uma coisa que eu percebi... durante... foi realmente essa questão de que... *o machismo está tão enraizado, tão enraizado na nossa cultura, na sociedade*, que às vezes até a gente mesmo é machista sem perceber... até assim... é... mesma situação... as mulheres da minha família são mulheres muito fortes, muito... batalhadoras, muito também... que acreditam muito no empoderamento feminino, só que, ainda assim, *elas têm essa... essa, essa raizinha... de machismo*, essas frases, algumas atitudes, algumas coisas que

tão ali escondidas, entendeu? mesmo sem que ela perceba... até mesmo a gente fala às vezes, fala algumas coisas muito... machistas, sem nem perceber... assim, mãe, pai, é uma parte que acho que fala, é igual, "senta de perna fechada, que você é mocinha", "senta igual moça" [...] (Depoimento da aluna Carolina em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

[...] eu acho que me deu muita paciência, que eu acho que com o projeto, eu percebi que... às vezes, *tem coisas que tão enraizadas em você, que não necessariamente é culpa sua...* se você cresce em um *lar totalmente machista*, você não tem nenhum tipo de acesso a uma informação que, por exemplo, você não é obrigada a só andar de saia, porque se você andar de calça você é um menino, a culpa não é sua, você não teve essa informação [...] (Depoimento da aluna Judith em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as metáforas envolvendo o “machismo” são formuladas a partir dos processos relacionais “estar” e “ter”. O machismo é projetado ontologicamente como uma entidade e experienciado como se fosse parte de um vegetal. Põe-se em relevo, do ponto de vista estrutural, uma parte do vegetal, a raiz. Por ser uma construção linguística recorrente, a metáfora da raiz funciona como mecanismo de manutenção de sentidos partilhados coletivamente. Podemos chegar a, no mínimo, duas conclusões sobre tal processo de significação.

Primeiro, metáforas desse tipo, utilizadas reiteradamente, em muitos contextos, podem naturalizar concepções, comportamentos e práticas de efeitos opressivos e não democráticos. Observa-se que não há utilização de formas verbais derivadas da palavra raiz. Há apenas o substantivo (raizinha) e o adjetivo (enraizado), que concorrem para a compreensão de processo estagnado. Se está enraizado, não é um fenômeno de ordem cultural, mas um processo natural, que passa a integrar nossa dimensão ontológica da vida social. Ao reproduzir discursos que colaboram para processos intersubjetivos de despolitização, afasta-se, assim, qualquer questionamento a respeito do tema. A utilização dos verbos “estar” e “ter”, no presente do indicativo, acompanhados do intensificador “*tão*”, reifica os processos, eternalizando o fenômeno sócio-histórico ao apresentá-lo como permanente (THOMPSON, 2002), o que contribui para fortalecer os discursos que representam o sujeito como destituído de agência e que atribuem responsabilidade exclusiva à cultura e à sociedade.

Por outro lado, apesar de se constituir de uma memória espontânea de padrão experiencial, exigindo pouco esforço mental, (LAKOFF; JOHNSON, 2002), tal metáfora também pode indicar posicionamento ideológico acerca do problema, se este último for concebido como algo que pode ser desconstruído, especialmente pela mudança discursiva.

Carolina relata, por exemplo, que a própria mãe acredita no empoderamento feminino, porém se contradiz ao realizar escolhas linguísticas com conotação preconceituosa para tratar do comportamento feminino. Mesmo sendo “*fortes*” e “*batalhadoras*”, as mulheres da família têm “*essa raizinha de... machismo*” e falam “*coisas muito... machistas sem nem perceber*”. A aluna reconhece que é por meio da reprodução de enunciados particulares que as práticas de orientação machista se manifestam e determinam modos de conduta, tais como: “*senta de perna fechada, que você é mocinha*”, “*senta igual moça*”. A crítica à utilização de tais enunciados revela uma conscientização por parte de Carolina no que diz respeito à vigilância constante e exclusiva sobre o corpo feminino, “que o performatiza como um corpo santo/maternal, puro, casto que precisa ser [...] contido, fechado” (GOMES, 2017, p. 192). O corpo feminino regulado é, assim, performatizado a partir de uma política corporal orientada por práticas languageiras de caráter sexista e misógino, próprias ao sistema patriarcal.

Judith, por sua vez, declara que há coisas tão “*enraizadas*” no sujeito, como o machismo, que não é “*culpa*” dele. No entanto, o “*acesso à informação*” e a conscientização a respeito da dimensão discursiva dos usos linguísticos podem gerar deliberações reflexivas que favoreçam a tomada de consciência a respeito de problemas vinculados a gênero, colaborando para a desconstrução de concepções e práticas hegemônicas excludentes. O depoimento de Judith demonstra que gênero é, afinal, efeito de discursos, eventos e práticas, que regulam nossa compreensão sobre masculinidades e feminilidades (SALIH, 2012).

Observa-se, dessa forma, que atitudes e comportamentos machistas se manifestam principalmente pela reprodução de sentidos que normalizam o corpo e essencializam padrões de gênero. A metáfora da raiz mobilizada pelas alunas nos revela que o machismo é compreendido socialmente como uma espécie de seiva (líquido que contém substâncias nutritivas e que circula no interior do vegetal, através do sistema vascular). A seiva está oculta, imperceptível aos olhos, todavia produz, gera, dá contornos ao vegetal, assim como o machismo, que aparece de modo oculto nas interações sociais, encarnando-as.

Lançando mão da metáfora de uso comum, entendemos que é difícil “cortar o mal pela raiz”, mas, em concordância com Anderson (2009), sem crer em qualquer tipo de otimismo ingênuo, acreditamos que as práticas pedagógicas engajadas podem contribuir para a desconstrução de masculinidades tóxicas e para a construção de masculinidades mais inclusivas. O machismo “enraizado”, próprio a uma masculinidade ortodoxa dominante, forjado na oposição à feminilidade e à homossexualidade, pode dar lugar a masculinidades de caráter mais inclusivo. Não há receita, contudo reconhecemos que um aspecto da mudança discursiva com implicações culturais e sociais

significativas pode ser, certamente, a mudança na metaforização da realidade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 251).

#### 4.2 “Dois pontos negativos que eu achei do projeto”

Ao avaliar a experiência pessoal no PMI, uma das alunas evidenciou como ponto negativo a “*falta de respeito*” e o “*extremismo*” por parte de alguns/mas colegas, quando ela demonstrou ter convicções ideológicas divergentes em relação ao ponto de vista da maior parte da classe.

[...] Dois pontos negativos que eu achei do projeto é que houve, de uma certa forma... falavam assim, ah, você tem que respeitar isso e tal, e quando uma pessoa dá uma opinião, não é aceito, principalmente na sala de aula, e eu acho que isso é *falta de respeito*, se você tem a sua opinião, eu tenho a minha, eu vou te respeitar, a gente vai conviver com isso numa boa, eu acho que é ética... e o *extremismo*, eu sou obrigada a... não ser racista, eu sou obrigada a... tipo assim... eu não sou obrigada a concordar com a sua opinião... Tanto, gente, que *a Marisa foi chamada de fascistinha*, na sala de aula, *só porque ela falou que ela não era feminista* [...] (Depoimento da aluna Lúcia em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Quando a aluna Marisa, alvo da crítica, é identificada com o atributo desqualificador “*fascistinha*” por ela não se declarar feminista, constatamos que, em vez de avaliar o argumento, os/as estudantes avaliam o argumentador, sem considerar a possibilidade de que há outras posturas políticas que não são se filiam unicamente à posição binária estanque a favor/contra. Lúcia diz que busca construir um discurso baseado no respeito à pluralidade de pontos de vista, mas não é respeitada ao assumir abertamente uma opinião divergente, sendo discriminada por atitudes extremistas.

A atitude extremista traz consequências graves no plano da argumentação, porque provoca a rejeição de todo compromisso e, portanto, de toda aliança, mesmo parcial e temporária, alimentando a “guerra de posição” e a incompreensão das reivindicações democráticas (BOBBIO *et al*, 1998). Partindo ainda do depoimento da aluna, em conformidade com hooks (2013), entendemos que é necessário que a comunidade escolar, mormente o público feminino, empregue esforços para a construção de uma irmandade (sororidade?), com vistas à (re)avaliação de atitudes e comportamentos que valorizem a diversidade como característica incontornável das construções identitárias.

Para Bobbio *et al* (1998), o termo fascismo adquiriu contornos tão indefinidos na contemporaneidade, que se tornou difícil sua utilização do ponto de vista científico. No entanto, quando um sujeito é excluído ou marginalizado socialmente por ser mulher, negro/a, indígena,

muçulmano/a, homossexual (GROSFOGUEL, 2016), ou seja, por se afastar dos parâmetros coloniais de gênero, raça, credo, classe, corporalidades, infere-se que há relações e práticas sociais que colaboram, ideologicamente, para o expurgo do outro (THOMPSON, 2002), um dos modos de operação de ideologias hegemônicas e, também, de regimes políticos de orientação fascista.

Por isso, a utilização do termo em referência, e de tantos outros, como uma forma de agressão, em debates envolvendo a temática de gênero, deve ser problematizada pela escola, por meio da conscientização crítica da linguagem, para que os/as estudantes percebam como a reprodução alienada de determinados enunciados reforçam sistemas de dominação e como as ideologias operam a favor ou não de determinados grupos sociais; se excluem ou incluem; se engajam ou despolitizam.

Considerando seus propósitos políticos e pedagógicos, sublinhamos que as práticas de leitura e escrita engajadas não visam ao simples apelo benevolente para o respeito pelo outro, mas, como dito anteriormente, à criação de espaços de discussão sobre gênero, para que pessoas em situação de opressão possam alcançar um discurso emancipatório a partir de relações intersubjetivas que valorizam o autoconhecimento e conhecimento do outro.

## CONCLUSÕES

[...] Eu acho que, mesmo depois do projeto, ainda tem muita gente que rejeita, muita gente que não quer mudar o seu ponto de vista, que (incompreensível), que acha muito forçado. *Os meninos...* (Depoimento da aluna Malala em roda de conversa no dia 21 de novembro de 2017).

Ao final da roda de conversa, os/as estudantes sinalizaram que o ato de relatar, coletivamente, as experiências e os pontos de vista acerca do trabalho realizado gerou reflexões positivas sobre os processos formativos proporcionados ao longo do PMI.

As considerações tecidas pelas alunas nos fizeram perceber que o PMI materializou, de distintas formas, práticas pedagógicas em uma perspectiva crítica, atentas ao debate sobre gênero, questionando os discursos hegemônicos de raça, gênero e classe, que frequentam os variados contextos institucionais, principalmente a escola. Ao incentivar a promoção de deliberações reflexivas, por meio das práticas discursivas e sociais inseridas no contexto escolar, o PMI colaborou, em alguma medida, para a ampliação da agência dos estudantes, especialmente das alunas.

Contudo, enquanto o incentivo ao engajamento nas questões relativas a gênero não envolver a efetiva mudança de paradigmas masculinos, com uma conscientização ética para a

desconstrução de masculinidades tóxicas, o alcance de iniciativas como o PMI se torna menor. O fato de apenas um estudante do sexo masculino ter respondido à questão inicial nos intrigou. A participação dos estudantes desse sexo só aconteceu para tratar de temas mais genéricos, como a leitura e a produção escrita em termos de tecnologização (GIROUX, 1997). Malala, por exemplo, na epígrafe desta seção, atesta que muitos “meninos” da escola onde estuda ainda rejeitam o debate e não querem mudar seu ponto de vista.

Se o feminismo figura inevitavelmente nas práticas pedagógicas inseridas no PMI, quais conteúdos merecem deferência para integrar o currículo de modo a fomentar o debate aludido aqui? Como incentivar a participação efetiva dos alunos do sexo masculino no contexto pesquisado? Qual/como seria o lugar de fala do homem interessado em alimentar essa discussão no âmbito dos estudos feministas? Partindo de tais questionamentos, a escola precisa pensar formas de atrair os estudantes do sexo masculino para o debate sobre identidade e relações de gênero, por meio de processos formativos norteados pelo discurso público que integre sempre a linguagem do poder e a linguagem da intimidade, amizade e cuidado (GIROUX, 1997) com vistas à constituição de masculinidades inclusivas (feministas?) sensíveis aos problemas relacionados às questões de gênero.

Tal debate será sempre permeado por tensões, afinal, o diálogo nem sempre é consensual (FAIRCLOUGH, 2003), principalmente quando diz respeito à mudança de compreensões, práticas e comportamentos “enraizados” em nossa cultura. Compreendemos que a masculinidade hegemônica de orientação colonial é uma construção cultural baseada em relações de poder que marginalizam e/ou excluem o diferente, e que tal masculinidade pode ser repensada/desconstruída por discursos de resistência que envolvam práticas de identificação com discursos contra-hegemônicos, pautados na ética, no respeito pelo diferente e na justiça social, os quais favorecem a conexão afetiva com o outro.

Ao auxiliar as estudantes do sexo feminino a se empoderarem/fortalecerem, para combater a intimidação e o silenciamento próprios à cultura machista, e subsidiar os estudantes do sexo masculino a reavaliarem suas posturas para desconstruir masculinidades fundadas em discursos excludentes, sexistas, misóginos e homofóbicos, os quais se manifestam em atos de intolerância e opressão, as práticas discursivas e sociais inseridas no âmbito do PMI podem contribuir, sem dúvida, para a criação de novas narrativas sociais sobre o próprio feminismo e sua presença em espaços educacionais.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDERSON, E. *Inclusive masculinity: the changing nature of masculinities*. New York: Routledge, 2009.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11.ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: JOSEPH, Jonathan; ROBERTS, John Michael. *Realism discourse and deconstruction*. London and New York: Routledge, 2004.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 40.ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma, 1963.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, M. Violência, intolerância e corpo feminino: analisando as reações discursivas na mídia em torno da prática de amamentação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, vol. 18, n. 2, p. 175-194, 2017.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (DF), Secretaria de Estado de Educação. *Revista do Projeto Mulheres Inspiradoras*. Brasília (DF), v. 1, 2017.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49
- HALL, S. *A identidade em questão*. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.

PEDRO, E. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

THOMPSON, John. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6.ed. Tradução de Carmen Grisci. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBURI, M. Judith Butler. Feminismo como provocação. *Revista Cult*, ano 16, 185, 2013.