

## A AMPLIAÇÃO DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS COMO AÇÃO COLETIVA DE RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL

*(The expansion of the Project inspiring women as a collective action of resistance: a critical discursive analysis of the oral exposition genre)*

Valéria Gomes Borges Vieira<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília

### RESUMO

*Com base nos postulados da Análise de Discurso Crítica, este estudo buscou investigar o modo como formas simbólicas contrárias a assimetrias podem ser textualmente materializadas e se constituir como um modo de resistência. O corpus de investigação consiste na exposição oral proferida pela autora do Projeto Mulheres Inspiradoras na aula inaugural do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”. O percurso metodológico foi o da pesquisa qualitativa interpretativista; e as categorias analíticas representação de atores sociais, intertextualidade, estrutura genérica, avaliação e modalidade orientaram as análises linguísticas e interdiscursivas. Os resultados apontam para a construção de representações do momento de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras como ação coletiva de resistência e de identificações das/dos cursistas como intelectuais transformadores e parceiros na construção de um novo paradigma educacional.*

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica. Representação. Agência. Transformação

### ABSTRACT

*Based on the postulates of Critical Discourse Analysis, this study sought to investigate how symbolic forms contrary to asymmetries can be textually materialized and constitute a mode of resistance. The corpus of the research consists in the oral presentation given by the author of the Project Inspiring Women in the inaugural class of the Course "Inspiring Women Project: education for social transformation". The methodological course was that of qualitative interpretative research; and the analytical categories representation of social actors, intertextuality, generic structure, evaluation and modality guided the linguistic and interdiscursive analyzes. The results point to the construction of representations of the moment of expansion of the Inspiring Women Project as collective resistance action and the identification of the students as transforming intellectuals and partners in the development of a new educational paradigm.*

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Representation. Agency. Transformation.

Recebido em: outubro 2018  
Aceito em: novembro 2018  
[DOI 10.26512/les.v19i3.17770](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17770)

### INTRODUÇÃO

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi ampliado para mais 15 escolas da rede pública do Distrito Federal (DF), em 2017, após ser criado e executado no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 12 de Ceilândia, em 2014, e ter trilhado uma trajetória de reconhecimento e premiações em

---

<sup>1</sup> Professora de língua portuguesa do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração Linguagem e Sociedade. Integra o Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em leitura e produção de textos, e atua também na área de formação de professores e revisão de textos.

âmbito nacional e internacional. Essa ampliação foi materializada por um Convênio de Cooperação Técnica criado para apoiar o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. No contexto de ampliação, foi prevista uma formação de multiplicadores para um trabalho de replicação nas escolas participantes.

Este artigo representa um recorte do trabalho de mestrado de minha autoria intitulado “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, com o objetivo de investigar a experiência de formação continuada construída no âmbito da ampliação do PMI em 2017, a partir dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Apresento neste artigo uma análise do texto de abertura da aula inaugural do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”, materializado no gênero exposição oral, com o objetivo de investigar o modo como formas simbólicas contrárias a assimetrias podem ser textualmente materializadas e se constituir como um modo de resistência. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, esse texto é considerado em termos de seu potencial como chamado para uma ação coletiva de resistência no campo educacional.

Na primeira seção deste artigo, apresento as perspectivas teóricas orientadoras do estudo, incluindo as categorias de análise. Na segunda seção, discorro sobre as escolhas metodológicas feitas e apresento as perguntas que orientaram o mapeamento no *corpus*. Na terceira, apresento as análises empreendidas, com base nas categorias analíticas intertextualidade, estrutura genérica, representação de atores sociais, avaliação e modalidade. Por último, teço considerações sobre a investigação e os resultados alcançados.

## 1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este estudo não parte do movimento de identificação de um problema no mundo social ligado à atividade humana ou à reflexividade, como normalmente se caracterizam as pesquisas em ADC, mas do meu interesse, como professora da rede pública de ensino do DF, de dar visibilidade a discursos contra-hegemônicos de modo a abrir caminhos para a divulgação de saberes, poderes e éticas orientados para a solidariedade (VIEIRA; DIAS, 2016, p.60). Em função disso, meu interesse se concentra nas estratégias de resistência observadas no interior das relações de poder e dominação (PEDRO, 1997).

Santos (2008) propõe uma discussão sobre emancipação humana e social, com o fortalecimento dos movimentos populares, no enfrentamento das diferentes formas de opressão. Para

o autor, devemos ampliar o presente para incluir nele mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo; cuidar do futuro de nossas sociedades quase como se fosse o nosso futuro pessoal (SANTOS, 2008, p. 26). Para Thompson (2011, p. 78), as formas simbólicas e o sentido “são constitutivos da realidade social e estão ativamente envolvidos tanto em manter quanto em criar novas relações entre grupos e pessoas”. Segundo o autor, toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica. Por outro lado, se uma forma simbólica for contrária à sustentação de uma assimetria, será um modo de resistência, pois é previsível que formas simbólicas não se limitem a sustentar relações de poder.

Assim, é de se esperar que em relações de dominação e lutas pelo poder haja resistência, e essa perspectiva relaciona-se ao conceito polifônico de várias vozes em articulação e confronto na interação que é fundamental para a abordagem de língua como espaço de luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001) que tanto interessa à Análise de Discurso Crítica (ADC), principal perspectiva teórica orientadora deste estudo.

A ADC considera a linguagem como parte irredutível do social, e se interessa, como teoria, pela mediação entre o social e o linguístico; e como método, pela análise das práticas sociais, com ênfase para os aspectos discursivos (RAMALHO; RESENDE, 2011). Seu foco é nas *práticas sociais* e no *discurso* (semiose) como elemento dessas práticas. Para Fairclough (2003), o discurso, em articulação com os demais elementos da prática social (relações sociais, pessoas e atividade material), pode agir, representar e identificar não apenas para refletir ou reproduzir estruturas sociais, mas também para transformá-las.

Nesse sentido, em ADC, a análise linguística e a crítica social devem estar inter-relacionadas, num processo no qual a primeira alimenta a segunda, e a segunda justifica a existência da primeira, de modo que as categorias linguísticas aplicadas à análise de textos concretos se justificam pelo que é possível conhecer a respeito do funcionamento social da linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011). Assim, os textos, como elementos de eventos sociais, são o principal material empírico da ADC, pois são considerados em termos de seus efeitos causais e de sua capacidade de produzir mudanças. Para Fairclough (2003), o termo *texto* tem um sentido amplo que abarca a linguagem verbal e não verbal e outras formas de semiose, como efeitos de som, imagens visuais, etc. Entretanto, ele não se constitui como o único material empírico de análise, uma vez que o foco de interesse da ADC não é a linguagem apenas como *estrutura* (sistema semiótico), num nível mais abstrato, ou como *evento* concreto (texto), mas também como *prática social* (RAMALHO; RESENDE, 2011).

No nível das *práticas sociais*, estão situadas as ordens de discurso, que são a estruturação social da linguagem, as combinações particulares de *gêneros*, *discursos* e *estilos* que constituem o

aspecto discursivo (de redes) de práticas sociais e podem ser também vistas como ordenação dessas práticas. Fairclough (2003) relaciona *ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos*. *Gêneros, discursos e estilos* são modos relativamente estáveis de *agir, representar e identificar*, respectivamente. Assim, o discurso, como um dos momentos das práticas, é analisado a partir da dialética entre os três aspectos de seu significado: acional/relacional, representacional e identificacional.

O significado acional liga-se à ação sobre o mundo e às relações sociais. Desse modo, falar de gêneros em ADC vai além de se considerar os aspectos de organização estrutural dos enunciados, relacionados à função textual, e abarca necessariamente a maneira como os enunciados contribuem para a negociação de relações sociais entre as/os participantes (RAMALHO; RESENDE, 2011). Para a ADC, gêneros não são tipos textuais fixos, mas sim, *um dos momentos de ordens de discurso*. Por isso se fala em gêneros discursivos em ADC e não gêneros textuais, de modo a situá-los como elementos ligados a práticas sociais – entidade social intermediária entre estruturas e eventos (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Fairclough (2003) argumenta que *gêneros* são aspectos discursivos das formas relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente em eventos sociais. O autor organiza os gêneros discursivos, no que se refere aos níveis de abstração, em *pré-gêneros, gêneros desencaixados e gêneros situados*. Os primeiros estariam num nível maior de abstração em relação aos outros, sucessivamente. *Pré-gêneros*, segundo o autor, são categorias abstratas que transcendem redes particulares de práticas sociais e atuam na composição de diversos *gêneros situados*. Descrição e argumentação seriam alguns exemplos, como sequências tipológicas utilizadas na composição de gêneros<sup>2</sup>. *Gêneros desencaixados* são tidos como potenciais para realizações linguísticas concretas que transcendem redes particulares de práticas, como, por exemplo, a entrevista, que pode estar presente na prática escolar, jornalística, médica, etc. Quando os *gêneros desencaixados* são localizados em práticas específicas, eles são então chamados *gêneros situados*, definidos como um tipo de linguagem em uso na performance de uma prática social particular (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 56), como é o caso da exposição oral em análise neste estudo.

O significado representacional está ligado ao conceito de discurso como modo de representação do mundo; e um mesmo aspecto do mundo pode ser representado em diferentes discursos. Esses diferentes discursos são também diferentes perspectivas do mundo, associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, e que dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Esse significado

---

<sup>2</sup> Os chamados “tipos textuais”, de acordo com Marcuschi (2008).

relaciona-se à macrofunção ideacional de Halliday (FAIRCLOUGH, 2003), ligada tanto ao mundo externo (eventos, ações, estados, etc.), quanto ao mundo interno (crenças, valores, desejos, etc.), e que engloba *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, o chamado “sistema de transitividade”, da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Em linhas gerais, os *processos* podem ser identificados na análise linguística pela categoria gramatical dos verbos, os *participantes*, pelos grupos nominais, e as *circunstâncias*, por sua relação com os processos.

Os conceitos de *processo*, *participante* e *circunstância* são categorias semânticas que explicam na Gramática Sistêmico Funcional, de modo mais geral, como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística. Processos representam eventos que constituem experiências ou atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social e são realizados tipicamente por verbos. Há três tipos principais de processos pelos quais o ser humano representa sua experiência: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Além desses, há outros secundários, que se localizam em sua fronteira: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Esses seis tipos de processo caracterizam o sistema de Transitividade em LSF (FUZER; CABRAL, 2014).

Já o significado identificacional está ligado à formação das identidades sociais e pessoais particulares e à identificação de pessoas e grupos sociais em textos. Assim, estilos relacionam-se a processos de identificação, pois, como pontuam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63), o tipo de linguagem que uma categoria particular de pessoas usa expressa, de alguma forma, o modo como essas pessoas se identificam e como identificam os outros.

Oriento-me ainda neste estudo pelos postulados de Bronckart (MACHADO, 2005)<sup>3</sup>, pois sua abordagem de gênero como ação social dialoga com as teorizações da ADC e avança na proposição de um tratamento didático para eles. Para Bronckart, os gêneros textuais constituem-se como pré-construtos, ou seja, como construtos anteriores às nossas ações que são necessários para sua realização; e, como objetos de avaliação social permanente, instauram-se, em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como “reservatórios de modelos de referência”, dos quais todo produtor deve se servir para *ações de linguagem*. Por sua vez, *ações de linguagem* seriam um conjunto de *operações de linguagem* que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto; e a responsabilidade pela realização dessa ação “pode ser atribuída a um indivíduo particular movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social”. Nesse sentido, o objeto real

---

<sup>3</sup> É necessário salientar que o que é atribuído à Bronckart neste trabalho refere-se a estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Bronckart, Schneuwly e Dolz, que buscaram constituir o interacionismo socidiscursivo, tendo Vygotsky como fonte de referência (MACHADO, 2005, P. 237/238).

de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, e que, uma vez dominadas, passam a constituir *as capacidades de linguagem* (grifos da autora) (MACHADO, 2005, p. 250).

### CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para mapear a conexão entre o discursivo e o social, a ADC, com base sobretudo na LSF, propõe categorias analíticas linguístico-discursivas para as investigações dos efeitos constitutivos dos textos nas práticas sociais. Do mapeamento realizado no *corpus*, orientado pelo objetivo do estudo, foram elencadas as seguintes categorias analíticas: **intertextualidade** e **estrutura genérica**, ligadas, em princípio, ao significado acional; **representação de atores sociais**, ligada em princípio, ao significado representacional; e **avaliação** e **modalidade**, ligadas, em princípio, ao significado identificacional, as quais são apresentadas a seguir.

#### a) Intertextualidade

A ADC adota um conceito de **intertextualidade** proveniente principalmente dos estudos de Bakhtin (2003; 2014). Fairclough (2003) apresenta uma proposta de uso do conceito voltada para a análise textual cujo foco é na historicidade presente nos textos que permite que eles desempenhem “os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Para o autor, o conceito diz respeito à propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, etc. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). A seleção de textos prévios e de tipos de textos em uma dada instância (um ‘evento discursivo’) e a maneira como são articulados sinaliza o modo como o evento se situa em relação a hegemonias e lutas hegemônicas, podendo contestar práticas e relações hegemônicas.

#### b) Estrutura genérica

Fairclough (2003) define estrutura genérica como a materialização de propósitos específicos dos diferentes modos de (inter)ação realizados em diferentes gêneros, ligados por sua vez, a práticas particulares. “Como cada atividade social possui propósitos específicos, na primeira aproximação de um gênero caberia questionar ‘o que as pessoas estão fazendo discursivamente’, e com quais propósitos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 70). Essa estrutura pode ser mais homogênea em determinados gêneros, e mais livre em outros, por isso, pode ser insuficiente abordar certos gêneros em termos de sua estrutura genérica, sendo possível, nesses casos, identificar mais uma macro-organização ou uma organização retórica que propriamente uma estrutura (RAMALHO; RESENDE, 2011). Ramalho e Resende (2011) se referem à expressão “movimentos retóricos” como “[...] movimentos discursivos,

com um propósito particular pontual, que servem aos propósitos globais do gênero e que se distribuem de maneira não sequencial e não obrigatória” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 127).

### c) **Representação de atores sociais**

O inventário sócio-semântico da proposta teórico-analítica de van Leeuwen<sup>4</sup> (1997, p. 169) permite mapear o modo como categorias sociológicas se realizam linguisticamente. Para as análises deste estudo, entretanto, concentro-me, a partir das possibilidades de análise do inventário, nos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados, atendo-me mais especificamente às escolhas que a língua apresenta para as referências pessoais no discurso, bem como às implicações dessas escolhas nas interações (VAN LEEUWEN, 1997, p. 169). Para Fairclough (2003), como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, igualmente há na representação dos agentes sociais, os quais geralmente são participantes nas orações; e cada uma dessas escolhas, segundo van Leeuwen (1997, p. 169), está ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. O autor atesta que as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem e o essencial, nesses casos, é “[...] investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses as servem, e que propósitos são alcançados” (van LEEUWEN, 1997, p. 187).

### d) **Avaliação e modalidade**

A **avaliação** refere-se a apreciações ou perspectivas do enunciador mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo. E como maneira particular de se posicionar, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2003), materializadas em traços textuais como *afirmações avaliativas*, *afirmações com modalidade deôntica*, *avaliações afetivas* e *presunções valorativas* (FAIRCLOUGH, 2003). Já a **modalidade** diz respeito ao modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas ou ofertas. Fairclough afirma que “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205). Ambas as categorias foram especialmente produtivas nas análises empreendidas, principalmente, para desvelar visões de mundo, posicionamentos da autora, bem como o grau de comprometimento com aquilo que ela defende no texto.

---

<sup>4</sup>O quadro teórico-analítico proposto por van Leeuwen pode ser encontrado em van LEEUWEN (1997, p. 187).

## 2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Adoto neste estudo uma abordagem situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica (“o fazer com”), com observação participante de todo o processo formativo e observação não participante de momentos ligados à execução dos projetos nas escolas (BAUER; GASKELL, 2011; THOMAS, 1993).

A formação presencial realizada no âmbito da ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras teve um total de 12 encontros, de maio a dezembro de 2017, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), uma instituição ligada à Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). O 1º encontro – que foi o lançamento oficial do Programa – ocorreu no Centro de Ensino Especial nº 2, na Asa Sul. Nele, por meio de uma exposição oral, a autora do PMI apresenta os objetivos gerais da ampliação e os entes diretamente envolvidos (instituições e pessoas) na etapa 2017. Esse pronunciamento oficial feito pela autora do PMI na aula inaugural de formação se constitui como objeto de análise neste artigo e compõe um *corpus* mais amplo gerado ao longo do desenvolvimento do estudo mencionado inicialmente. O mapeamento realizado no texto foi orientado pelas seguintes questões de pesquisa: “Que representações a autora do PMI faz de seu projeto? Como ela (inter)age e identifica a si e aos outros no contexto inicial da ampliação?”. A seguir, apresento as análises empreendidas no estudo e as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

## 3. O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

A exposição oral com a qual a autora do PMI abre a aula inaugural do curso de formação<sup>5</sup> é bastante representativa do momento de ampliação do projeto dentro do Programa, ao mesmo tempo em que se liga intertextualmente em muitos pontos à sua conjuntura de criação e execução e à itinerância pessoal/profissional da autora.

Por meio dela, a autora não apenas apresenta os objetivos gerais do Programa e os entes diretamente envolvidos (instituições e pessoas) na etapa de aplicação-piloto, mas também se posiciona ideologicamente e convoca atores sociais para dar continuidade ao movimento de resistência iniciado por ela em 2014 (com a criação e execução do PMI), a partir de um discurso que projeta mundos possíveis, diferentes do mundo real, e está inserido em um projeto de mudar o mundo numa direção particular (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough (2003, p. 27) considera que os agentes

---

<sup>5</sup> Todos os excertos analisados nesta etapa dizem respeito à exposição oral proferida pela autora do PMI na aula inaugural do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”, realizada em 15 de maio de 2017, no Centro de Ensino Especial nº 2, de Brasília. Em função disso, os excertos são apresentados nesta etapa sem essa referência, de modo a evitar repetições.



sociais são socialmente restritos, mas suas ações sociais não são totalmente determinadas, uma vez que esses agentes possuem seus próprios ‘poderes causais’, não reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais, pois têm grande amplitude e liberdade na composição dos textos.

#### a) O gênero como modo de (inter)ação

Nesta subseção, o gênero exposição oral é analisado com base nos pressupostos da ADC, bem como nas proposições de Bronckart (MACHADO, 2005; MARCUSCHI, 2008), uma vez que foi possível a partir das análises, desvelar o modo como a autora do PMI age na construção de um texto que simboliza um chamado para uma ação coletiva de resistência contra um paradigma de ensino que, em seu ponto de vista, promove desigualdade e exclusão.

Na perspectiva teórica de Bronckart, o gênero em análise apresenta um predomínio de sequências argumentativas em relação a sequências narrativas, descritivas e explicativas que aponta para *ações de linguagem* mais ligadas a objetivos de convencimento do leitor da validade de posicionamentos do autor (MACHADO, 2005, p. 246).

Marcuschi (2008), por sua vez, com base em Bronckart (2002)<sup>6</sup>, apresenta possibilidades de construção de um modelo didático para o gênero exposição oral, como etapa 1 da elaboração de uma sequência didática, em que levanta as propriedades de linguagem previstas para o gênero. Assim, com base em Marcuschi (2008, p. 223), **em termos de sua estrutura**, o excerto 1 (abaixo) traz a referência inicial de agradecimento própria do gênero feita aos presentes pela formadora na abertura da aula inaugural do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”, por meio de uma exposição oral:

Primeiro eu quero iniciar a minha fala reiterando os nossos agradecimentos à OEI [...] à Corporação Andina de Fomento [...] ao Governo do Distrito Federal [...] ao Secretário de Educação [...] à Assessoria Internacional [...] que têm sido nossos parceiros. Obrigada por acreditarem nesse projeto. Eu queria também registrar a presença de pessoas muito especiais que também se tornaram grandes parceiros [...] da Universidade de Brasília, e que acolheram o nosso convite de realizar a avaliação do Programa de Ampliação [...] Agradeço também à professora V., minha colaboradora nesse projeto [...] E quero fazer uma saudação e um agradecimento muito especial a cada escola, a cada professor, a cada gestor, coordenador pedagógico e orientador educacional que abraçou esse projeto.

**Em termos de atividade discursiva**, conforme Marcuschi (2008), a exposição oral em questão apresenta uma estrutura comunicativa institucionalizada e convencionalizada (com saudação

---

<sup>6</sup> Bronckart considera os gêneros textuais como um objeto legítimo de estudo e um instrumento de adaptação e participação na vida social e comunicativa, e apresenta uma proposta teórico-metodológica para o tratamento dos gêneros na elaboração de sequências didáticas que prevê um trabalho dividido em quatro fases: 1) elaborar um modelo didático; 2) identificar as capacidades adquiridas; 3) elaborar e conduzir atividades de produção; 4) avaliar as novas capacidades adquiridas (MARCUSCHI, 2008, p. 221). Em função dos limites deste estudo, apenas a fase 1 trazida por Marcuschi (2008, p. 223) foi considerada para fins de análise porque o modelo didático que esse autor propõe é para o gênero exposição oral.

inicial, apresentação, referência aos membros da mesa e aos ouvintes, exposição do tema, agradecimentos e saudação final); uma pessoa que fala sobre um tema diante de um auditório interessado e uma assimetria de posse da palavra e disponibilidade de conhecimentos.

**Em termos dos modos de organização** (MARCUSCHI, 2008), o texto se constitui como um monólogo organizado internamente com informação do tema, recapitulação, conclusões (respectivamente, em **negrito**, sublinhado e *itálico* no excerto 2, abaixo) e apresenta trechos narrativos, expositivos e argumentativos:

**E hoje, pra falar do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, eu preciso pedir licença a vocês para contar duas histórias (...)** E nesse sentido, aqui eu apresento a segunda história que como informei no início dessa fala, eu contaria (...) A escola que temos está obsoleta. Eu não sei exatamente o que teremos que fazer pra mudar isso, mas eu compreendo que é urgente e isso não é tarefa apenas do professor. *Essa é uma missão para todo e qualquer adulto que se sinta responsável pela formação das novas gerações.*

**Em termos dos mecanismos linguísticos** (MARCUSCHI, 2008), do ponto de vista do léxico mobilizado, os termos selecionados concentram-se no âmbito do contexto educacional, o que subverte o modelo de exposições científicas comuns ao gênero, com predomínio de um tom mais conversacional (e até confessional e íntimo em algumas passagens, quando a autora compartilha com a audiência questões ligadas a seus processos de adoecimento, crise e reflexão); e a seleção de adjetivos avaliativos (escola **obsoleta** – excerto 1) contribui para ratificar o caráter fortemente argumentativo que o texto apresenta.

Na perspectiva de análise proposta por Fairclough (2003), a partir da categoria estrutura genérica, o **gênero desencaixado** “exposição oral” é **situado** na prática particular, no interior do evento “aula inaugural de formação”, em princípio, com os propósitos já mencionados. Em termos de sua estrutura, há um predomínio de sequências (ou pré-gêneros) argumentativas em relação a sequências descritivas, narrativas e expositivas que aponta para o propósito mais amplo da autora de se posicionar de modo contrário a determinado modelo educacional e convocar atores sociais para uma ação de construção de um novo paradigma educacional.

Os movimentos retóricos identificados no texto, com predomínio de sequências (ou pré-gêneros) argumentativas em relação a sequências descritivas, narrativas e expositivas, apontam também para o propósito mais amplo de posicionamento ideológico de resistência, convencimento e recrutamento. A tese central de sua argumentação é apresentada por meio da **declaração inicial** em negrito no excerto 3 abaixo. Essa tese se desdobra na solução apresentada na parte final do excerto:

**A escola que temos está obsoleta.** Eu não sei exatamente o que teremos que fazer pra mudar isso, mas eu compreendo que é urgente e isso não é tarefa apenas do professor. Essa é uma missão

para todo e qualquer adulto que se sinta responsável pela formação das novas gerações. Diante disso, imaginem a nossa alegria em poder ver a semente que brotou no chão de uma escola pública, em Ceilândia, se espalhar por mais 15 unidades de ensino em Brasília. **Imaginem a nossa alegria de ver a possibilidade de que outras escolas juntem-se a nós nessa busca pela construção de um novo paradigma educacional.**

Por meio de uma **oração relacional intensiva** (a escola que temos está obsoleta), a autora **atribui** uma característica negativa à entidade “escola”. Seu posicionamento ideológico contrário ao paradigma tradicional de educação está pressuposto nessa construção valorativa (está obsoleta) e é reforçado por **processos mentais** materializados por meio dos verbos “não sei” e “compreendo”.

O convite à ação de resistência expresso no período “imaginem a nossa alegria de ver a **possibilidade** de que outras escolas juntem-se a nós nessa busca pela construção de um novo paradigma educacional” aponta para a percepção da autora de que ela fala ainda de uma realidade projetada, para ouvintes situados num plano potencial (a seleção lexical do termo “possibilidade” nesse contexto confirma isso). O verbo “juntem-se”, geralmente relacionado a **orações materiais transformativas de movimento** (como em: “[...] **Fiz** concurso público aos 18 e, aos 19, eu **retornava** ao chão da escola pública, agora na condição de professora”, no excerto 4, abaixo), aponta para uma “ação coletiva”, já em curso, que a autora deseja ver fortalecida na nova etapa.

Desse modo, seu discurso apresenta uma construção argumentativa que busca convencer os presentes sobre a necessidade de ação. Para van Dijk (2012), a **argumentação** envolve uma relação entre interlocutores, reais ou imaginados, que diz respeito a posições assumidas pelos participantes, acerca de intenções e crenças dos usuários da língua e acerca da relação entre participantes, o que lhe confere uma base contextual. Segundo o autor, “as posições defendidas e atacadas na argumentação, especialmente no discurso público, tendem a ser socialmente compartilhadas, e portanto, ideológicas”. Assim, o que é pressuposto nas argumentações é controlado pelas opiniões e ideologias polarizadas dos participantes (VAN DIJK, 2012, p. 268).

No caso desse excerto, o **pressuposto** é de que as escolas que se inscreveram buscam, como a autora, construir esse novo paradigma educacional. Logo no início, ancorada por uma narrativa sobre sua história de vida, de modo a validar/justificar seu posicionamento, a autora introduz uma sequência argumentativa de autoridade, realizada por um **processo mental cognitivo** (“considero”) que retoma com o uso da expressão dêitica “isso” as razões por ela elencadas para a posição privilegiada de profundo conhecimento em que se coloca para falar com autoridade sobre a instituição “escola pública”, como de fato faz no excerto 4, a seguir:

No último dia 11 de abril, completei 26 anos de magistério (...) eu acho importante enfatizar que eu imergi no chão da escola pública aos 7 anos de idade e só saí de lá, como aluna, aos 17, formada. Fiz concurso público aos 18 e, aos 19, eu retornava ao chão da escola pública, agora na condição de professora (...) São, portanto, 36 anos mergulhada na escola pública. **Considero que isso me coloca em um mirante privilegiado de profundo conhecimento dessa instituição.** (Professora formadora – aula inaugural).

O caráter fortemente argumentativo do texto é tecido por movimentos discursivos assertivos, materializados pelo uso de **expressões avaliativas**, como o excerto 5 evidencia:

Como alguns aqui já me ouviram falar em outras situações, eu tornei-me professora depois de viver uma **enorme experiência de transformação** a partir da educação [...] Porém, mesmo sendo **profundamente apaixonada** pela minha profissão, eu não escapei de, depois de mais de uma década trabalhando, passar por um **grande processo de adoecimento**, motivado, em grande medida, pelo meu trabalho. Um belo dia, olhei pros meus alunos em uma turma de sexto ano e não vi sentido no que eu estava fazendo. Eu era professora de crianças em **grave condição de vulnerabilidade social**, que precisavam da educação para transformar as próprias histórias e o que eu via era que eles viraram as costas pra escola [...]

**Expressões avaliativas** como “grande processo de adoecimento”, “enorme experiência de transformação”, “crianças em grave condição de vulnerabilidade social”, no excerto 5; ou expressões com **modalidade deôntica** (“eu não tenho dúvidas” – no excerto 6, abaixo) reforçam posicionamentos e indicam um forte grau de comprometimento com a verdade por parte do enunciador.

[...] Eu não tenho dúvidas de que são **professores** que, como eu, estão **inquietos, desconfortáveis** com a escola que aí está. São **professores** que compreendem que sim, eles devem oferecer condições para que seus alunos construam o conhecimento, mas para, além disso, devem oferecer condições para que eles sejam seres humanos em plenitude.

É possível dividir o texto em **três grandes blocos argumentativos**<sup>7</sup>, que mesclam também sequências narrativas, descritivas e expositivas: um primeiro bloco, que explica o percurso de construção do PMI, a partir dos processos de crise e autorreflexão vividos pela autora; um segundo bloco de argumentação que apresenta a nova identidade visual do projeto, dentro do Programa de Ampliação, ligando a simbologia da borboleta à força do feminino para firmar o posicionamento que será defendido adiante; e um terceiro bloco argumentativo que vincula o PMI aos movimentos de resistência em defesa das meninas e mulheres do mundo e de uma educação de qualidade para todas e todos.

No primeiro bloco, a autora põe em confronto as **vozes** da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica, em sua construção argumentativa em favor de um novo modelo educacional que privilegie a atuação dos professores como intelectuais transformadores e dos estudantes como

<sup>7</sup> Indicados no texto integral em anexo ao final do artigo.

protagonistas no processo de aprendizagem; no segundo, ela articula as **vozes** das ciências linguística e biológica e da história para apresentar a nova etapa de ampliação do Projeto e sua nova identidade visual que consagra a força do feminino; no terceiro, ela inclui a **voz** da ONU para fortalecer seu posicionamento em defesa das meninas e mulheres no mundo e em favor de uma educação de qualidade para todas e todos.

#### **b) O modo como os atores sociais e a agência são representados no texto**

O excerto 1, trazido na subseção anterior, apresenta os entes diretamente envolvidos na etapa de ampliação do PMI, sublinhados a seguir: (...) Primeiro eu quero iniciar a minha fala reiterando os nossos agradecimentos à OEI [...] à Corporação Andina de Fomento [...] ao Governo do Distrito Federal [...] ao Secretário de Educação [...] à Assessoria Internacional [...] que têm sido nossos **parceiros** [...] Eu queria também registrar a presença de **pessoas muito especiais** que também se tornaram **grandes parceiros** [...] a Universidade de Brasília [...] Agradeço também à professora V. [...] E quero fazer uma saudação e um agradecimento muito especial a cada escola, a cada professor, a cada gestor, coordenador pedagógico e orientador educacional [...] **que abraçou esse projeto**

As instituições participantes da etapa de ampliação representadas nesse excerto são a OEI, a CAF, o GDF (com suas secretarias e assessorias) e a Universidade de Brasília (UnB). Os atores sociais representados são o secretário de educação do DF, profissionais vinculados à UnB (responsável pela avaliação qualitativa do Programa), a supervisora pedagógica que acompanha a autora do PMI desde 2014, e os profissionais ligados às escolas participantes. Esses atores sociais são representados como parceiros, grandes parceiros, pessoas muito especiais, que abraçaram o projeto, etc. A supervisora é representada como “professora” e “colaboradora” e as/os participantes ligadas/os às escolas são categorizadas/os de acordo com as funções/cargos que partilham ou desempenham nas unidades escolares.

Todas as representações de atores no excerto 1 reforçam a construção de um sentido de coletividade para a agência. No caso da última forma de representação por cargo/função (professor, gestor, coordenador, orientador), tal escolha pode estar ligada ao contexto de situação (que exige uma fala mais breve e genérica que impediria uma referência pessoal a tantos participantes), mas contribui para enfatizar o sentido de *ação coletiva*, pois é com esses agentes sociais atuando profissionalmente em diferentes frentes no contexto educacional que a autora espera poder contar nessa etapa para a construção do que ela compreende ser um novo paradigma educacional, baseado no projeto criado e executado por ela em 2014, e cuja ampliação estava sendo iniciada na rede pública de ensino na ocasião de sua fala.

Não por acaso, ela constrói no texto representações bastante específicas desses atores como pessoas “que abraçaram o projeto” (excerto 1), e que “estão inquietos, desconfortáveis com a escola que aí está [...] e compreendem que sim, eles devem oferecer condições para que seus alunos construam o conhecimento, mas para, além disso, devem oferecer condições para que eles sejam seres humanos em plenitude” (excerto 6).

Essa representação dos atores responsáveis por levar a proposta de ampliação a termo nas escolas está a serviço do projeto de resistência pelo qual a autora milita. Por isso ela age no texto na construção de representações que possam assegurar a chegada dos profissionais certos: inquietos, desconfortáveis, ou em outras palavras, prontos para a mudança.

Por isso também as construções no texto apontam para uma representação do professor como intelectual transformador, representação essa que se distancia da identificação de multiplicador projetada na conjuntura para as/os participantes e se aproxima de uma identificação de autor/a crítico/a, mais coerente com o que foi efetivamente realizado na formação. Além de incluir esses atores sociais como intelectuais protagonistas e partícipes na ação coletiva que propõe, a autora também inclui as/os estudantes, (representadas/os como capazes de definir um grande projeto de vida a partir da escola), e as mulheres e meninas como fundamentais nesse processo, como mostra o excerto 7 a seguir:

O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu da compreensão de que **sem o protagonismo do professor como intelectual transformador** e **sem o protagonismo do estudante** que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto de vida, nós não teremos uma educação de verdade [...] é isso que **eu compreendo que todos que estão aqui desejam: sentir-se parte** de um movimento que reúne forças, recursos, talento e energia pra apoiar as meninas e as mulheres. Por isso nós contamos com vocês nesse projeto que busca dar força, voz, espaço e vida plena a todas as nossas meninas. Muitíssimo obrigada!

Construções como essas operam em direção a representações bastante específicas não apenas dos atores sociais e da agência que, além de intelectual, crítica e protagonista, deve ser também solidária, mas também do próprio projeto (que ela representa como “movimento que reúne forças, recursos, talento e energia pra apoiar as meninas e as mulheres”; e que “busca dar força, voz, espaço e vida plena a todas as nossas meninas”, no excerto 7). Isso contribui para o fortalecimento dos discursos de resistência que convidam no texto à construção de um novo paradigma educacional, no qual professores atuem como intelectuais críticos e possibilitem que as/os estudantes sejam protagonistas na construção de seus projetos de vida, e no qual também mulheres e meninas sejam visibilizadas, incluídas, protegidas e cuidadas.

c) **O modo como as vozes são articuladas no texto**

Na exposição oral em análise, a autora constrói um discurso contrário a práticas escolares hegemônicas que desumanizam os estudantes e desprezam seus conhecimentos prévios e suas origens, considerando-os apenas como cabeças que pensam, conforme as expressões em negrito no excerto 8 abaixo evidenciam:

**À medida que me colocava como uma professora crítica do meu trabalho, fui percebendo** que temos um modelo educacional muito pautado pela cópia, pela repetição, temos uma escola tal qual a que tínhamos no século XIX, **quando** os nossos alunos vivem no século XXI. **Temos uma escola que concebe o estudante apenas como uma cabeça que pensa**, que armazena conhecimentos, mas que ignora que ele é, também, um corpo que sente, um representante de uma comunidade com um rico repertório cultural que precisa ser abraçado, respeitado e trazido para o processo pedagógico [...]

Nesse excerto, a autora traz a voz da pedagogia tradicional por meio de implicações lógicas que demarcam sua oposição ao modelo tradicional, como na passagem “à medida que me colocava como uma professora crítica do meu trabalho” (devido à seleção do vocábulo “crítica”), ou na passagem: “temos uma escola tal qual a que tínhamos no século XIX, **quando** os nossos alunos vivem no século XXI”, em que é possível inferir que a escola que temos está ultrapassada (por meio do uso de “quando” com valor contrastivo). O excerto evidencia ainda a pressuposição da autora de que a crítica feita ao modelo vigente seja um campo comum, uma posição cujo sentido é compartilhado entre todos os interlocutores no evento em questão.

Para confirmar essa relação de oposição, a autora inclui a voz da pedagogia crítica assimilada à sua voz, materializada no PMI e em sua proposta de instituir nas escolas uma forma de prática pedagógica na qual professores e estudantes assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais para a construção de uma educação de verdade, como já evidenciado no excerto 7. Como argumenta Bakhtin (2003, p. 294-295), nesse processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro*, todos os nossos enunciados são plenos do dizer dos outros, “de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (grifos do autor).

No movimento polifônico que seu discurso realiza, a autora inclui também as vozes da ciência linguística (ao explicar a origem da palavra *psiquê* no grego), da história (ao evocar as crenças das civilizações antigas sobre as borboletas), e da biociência (ao trazer dados sobre o papel das borboletas no ecossistema) para justificar a escolha da identidade visual do projeto na nova etapa de ampliação, como evidenciado no excerto 9 a seguir:

Que imagem poderia ser representativa do fato de que as mulheres, com a sua força e a sua coragem, movem o mundo, preservam a vida e garantem a sobrevivência dos seus? Depois de muita reflexão e pesquisas optamos pela imagem da borboleta [...] Isso porque, **a palavra *psiquê*, em grego**, quer dizer ao mesmo tempo, espírito e borboleta em uma alusão à nossa essência. **Muitas civilizações antigas** acreditavam que a borboleta era o símbolo do sopro vital, da energia que nos mantém vivos. **E esse sopro, essa energia vital que carregamos é que nos faz seres capazes de inspirar outros.** Mas, houve um outro dado que foi muito importante pra que acolhêssemos o símbolo da borboleta como a imagem que traduz as nossas intenções com o Projeto Mulheres Inspiradoras. **Em nossas pesquisas**, descobrimos que as borboletas [...] têm um papel imprescindível na manutenção da vida. Atuam polinizando flores e plantas e garantem que estas continuem produzindo sementes e frutos [...]

E de modo a enfatizar a necessidade urgente de amor e proteção às mulheres e meninas no mundo e de conferir ainda mais legitimidade à ação, a autora articula ao texto a voz de um organismo internacional de peso como a ONU para abordar as condições de vida de meninas em diferentes partes do mundo, conforme o excerto 10 abaixo apresenta:

**[...] quero destacar informações importantes divulgadas pelo UFA - Fundo de População da ONU em relação à situação das meninas no mundo. O relatório**, divulgado no ano passado, revela que, em muitos países do mundo, quando uma menina completa 10 anos e atinge a puberdade, **ela deixa de ser considerada como alguém capaz de alcançar seus objetivos e passa a ser vista como um objeto que pode ser negociado, trocado ou traficado, seja para o casamento, para ter filhos, trabalhar de graça ou para fins de exploração sexual.** Este mesmo relatório diz que **a única possibilidade de promover transformações efetivas no mundo, do ponto de vista social e econômico é garantindo os direitos dessas meninas.** Considerando a **Agenda 2030**, da qual o Brasil é signatário e que pretende promover um desenvolvimento global equitativo, no qual ninguém seja deixado para trás, **“o verdadeiro teste dessa agenda é se cada menina de 10 anos hoje estiver saudável e escolarizada dentro dos próximos 10 anos”.** **As meninas são a chave pra toda solução sustentável, e não será possível progredir sem elas.**

Por meio de citações diretas extraídas do relatório mais recente divulgado pela UFA e da Agenda 2030, documento também sob responsabilidade da ONU que estabelece metas para o desenvolvimento sustentável, a autora inclui vozes de autoridade em seu texto e estabelece uma relação dialógica de proximidade não apenas com outros textos (e outras vozes) que denunciam as situações de exploração, abuso e violência contra meninas e mulheres no mundo, mas também com aqueles textos e vozes que defendem o acesso à educação de qualidade como um dos fatores mais importantes para o enfrentamento dessa realidade.

E nesse sentido, ela reforça seu posicionamento contrário a esse modelo de escola excludente e o convite inicial de construção de um novo paradigma educacional capaz de assegurar a formação dos seres integrais que poderão tornar o mundo mais justo e seguro para as meninas e mulheres e, conseqüentemente, para todos, como o excerto 11 a seguir traz, com representações discursivas de estudantes (agentes e protagonistas no processo de aprendizagem) e mulheres (espinha dorsal da sociedade) que reforçam isso:



**E esse é o princípio essencial que rege o Projeto Mulheres Inspiradoras.** Entendemos os meninos e as meninas como sujeitos, agentes e protagonistas no processo de aprendizagem. Percebemos as mulheres como a espinha dorsal da sociedade e acreditamos ainda que [...] **se quisermos ter uma sociedade equilibrada, saudável e justa devemos assegurar o mais completo apoio para que todas as meninas tenham acesso à educação e exerçam de fato os seus direitos.** Porque enquanto existir uma menina, no mundo, sendo violada, sendo privada de uma vida digna, todos e todas, cada um de nós, em alguma medida, estaremos doentes e não seremos plenos [...]

Ao escolher incluir a voz da pedagogia tradicional por meio de **suposições** (ou seja, sem trazer para seu texto a voz da pedagogia tradicional em citações diretas), a autora evidencia um **fechamento para a diferença** que pode ser explicado por seu posicionamento contrário a esse paradigma, que em seu ponto de vista está a serviço de projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão. Por outro lado, seu texto apresenta **abertura** para a inclusão de vozes que representem formas de resistência à dominação e à opressão.

#### CONSIDERAÇÕES “FINAIS” E REFLEXÕES

A realização deste estudo partiu do meu interesse de dar visibilidade a vozes e discursos contra-hegemônicos, de modo a abrir caminhos para a divulgação de saberes, poderes e éticas orientados para a solidariedade (VIEIRA; DIAS, 2016). Nesse sentido, meu esforço investigativo esteve concentrado no modo como formas simbólicas contrárias a assimetrias podem ser textualmente materializadas e se constituir como um modo de resistência.

As análises evidenciaram o modo como a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras *age* para *representar* a nova etapa de ampliação do projeto como uma ação coletiva, e para *identificar* as/os participantes como os parceiros que, na condição de intelectuais transformadores deverão contribuir para a construção de um novo paradigma educacional, no qual as/os estudantes, reposicionadas/os como protagonistas do processo de aprendizagem, sejam capazes de construir histórias de vida mais críticas e alteritárias.

A análise com foco na representação evidenciou escolhas textuais que operam em direção a representações específicas de atores sociais e agência que contribuem para o fortalecimento dos discursos de resistência. O foco na (inter)ação desvelou a articulação de diferentes vozes em oposição ao paradigma tradicional de educação e em direção à construção de um texto de caráter fortemente argumentativo. O foco na identificação permitiu mapear escolhas linguísticas ligadas a expressões com **modalidade deôntica** que indicam um forte grau de comprometimento com a verdade por parte do enunciador, e **expressões avaliativas** que reforçam o posicionamento da autora contrário ao paradigma tradicional de educação.

É possível assim considerar que, com esse texto de abertura, a autora do PMI não apenas revela visões de mundo, crenças, valores e posicionamentos, mas também atualiza discursos, se identifica e identifica o outro com propósitos específicos, bem como projeta mundos possíveis, diferentes do real, apresentando um projeto de mudar o mundo em uma direção particular (FAIRCLOUGH, 2003) que pode ser entendido também como um chamado para uma ação coletiva de resistência no campo educacional, ou, retomando Santos (2008), como uma tentativa de ampliação do presente para a inclusão de experiências que preparem um outro futuro, mais justo, equilibrado e solidário.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: Gêneros textuais, métodos e debates. J. L Meurer, Adair Bonini, Désirré Motta-Roth (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Coleção Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- RESENDE, V.M; V. RAMALHO. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. London: New Delhi, Sage, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2008].

VAN LEEUWEN, T. *A representação de atores sociais*. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169.

#### ANEXO – EXPOSIÇÃO ORAL – AUTORA DO PMI

##### Primeiro bloco do texto

Boa tarde a todos. Vocês devem imaginar o tamanho da minha emoção hoje, né? Eu espero conseguir falar. Já desconfiando que não conseguiria falar, eu preparei uma fala por escrito, na esperança de que eu consiga dizer o que é mais significativo sobre esse momento que a gente tá vivendo agora. Primeiro eu quero iniciar a minha fala reiterando os nossos agradecimentos à OEI, na pessoa da Adriana Rigon, agradecer à Corporação Andina de Fomento, na pessoa do Diego, que eu tive o prazer de conhecer aqui hoje. Agradecer ao Governo do Distrito Federal, na pessoa da primeira-dama, Márcia Rollemberg, agradecer ao secretário de educação, Júlio Gregório e à Assessoria Internacional, na pessoa da senhora Renata Zuquim, que têm sido nossos parceiros. Obrigada por acreditarem nesse projeto. Eu queria também registrar a presença de pessoas muito especiais que também se tornaram grandes parceiros nessa caminhada. As professoras Juliana Dias e Viviane Vieira e os seus orientandos, Amanda Oliveira, Atauan Queiroz, Caroline Vilhena, Emmanuel Rodrigues, Maria Cecília e Valéria Vieira, estudantes do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília que acolheram o nosso convite de realizar a avaliação do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. Agradeço também à professora Vitória Régia, minha colaboradora nesse projeto, que tem estado comigo desde o início, primeiro como supervisora pedagógica, e segue hoje oferecendo apoio irrestrito e imprescindível à continuação do projeto. E quero fazer uma saudação e um agradecimento muito especial a cada escola, a cada professor, a cada gestor, coordenador pedagógico orientador educacional que abraçou esse projeto. E hoje, pra falar do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, eu preciso pedir licença a vocês para contar duas histórias. Uma delas está relacionada à parte dos acontecimentos que antecederam o dia de hoje e que nem todos aqui conhecem, ou pelo menos não sabem dos detalhes. No último dia 11 de abril, completei 26 anos de magistério. Eu sei, não parece, né, gente? Mas eu acho importante enfatizar que eu imergi no chão da escola pública aos 7 anos de idade e só saí de lá, como aluna, aos 17, formada. Fiz concurso público aos 18 e, aos 19, eu retornava, ao chão da escola pública, agora na condição de professora. Isso significa que, desde os meus sete anos de idade, eu só passei dois anos, da minha vida, fora do espaço escolar. São, portanto, 36 anos mergulhada na escola pública. Considero que isso me coloca em um mirante privilegiado de profundo conhecimento dessa instituição. Como alguns aqui já me ouviram falar em outras situações, eu tornei-me professora depois de viver uma enorme experiência de transformação a partir da educação. A minha história, o meu destino, a minha vida foram transformados depois que, aos 8 anos de idade, eu fui acolhida no colo de uma grande educadora. Porém, mesmo sendo profundamente apaixonada pela minha profissão, eu não escapei de, depois de mais de uma década trabalhando, passar por um grande processo de adoecimento, motivado, em grande medida, pelo meu trabalho. Um belo dia, olhei pros meus alunos em uma turma de sexto ano e não vi sentido no que eu estava fazendo. Eu era professora de crianças em grave condição de vulnerabilidade social, que precisavam da educação para transformar as próprias histórias e o que eu via era que eles viraram as costas pra escola. Não se engajavam, resistiam ao que era proposto, não se envolviam. Eu disse para mim mesma: eu escolhi ser professora para ser parte da transformação que a educação pode trazer para a vida de nossos estudantes. Se isto não está acontecendo, o que eu estou fazendo aqui? Cogitei, seriamente, abandonar a profissão porque sentia dificuldades para lidar com o fato de que o meu trabalho não estava surtindo os efeitos que eu esperava. Mas uma voz dentro de mim insistia para que eu não fizesse isso. Então eu decidi: eu posso até não desistir da profissão, mas eu tenho que encontrar possibilidades para atribuir sentido ao meu trabalho, para permitir aos estudantes viverem experiências de sucesso e transformação a partir da educação. Busquei fortalecer ainda mais a minha formação. Li dezenas de livros, fiz vários cursos de extensão, várias especializações. Eu precisava de respostas pras perguntas: por que nossos alunos detestam a escola? Por que eles abandonam a escola? Por que nossas taxas de reprovação e repetência ainda são tão altas? E acho que eu encontrei algumas respostas. Porque eu descobri que os alunos estavam virando as costas para a escola, porque muito antes disso a escola, muitas vezes, havia virado as costas para eles. À medida que me colocava como uma professora crítica do meu trabalho, fui percebendo que temos um modelo educacional muito pautado pela cópia, pela repetição, temos uma escola tal qual a que tínhamos no século XIX, quando os nossos alunos vivem no século XXI. Temos uma escola que concebe o estudante apenas como uma cabeça que pensa, que armazena conhecimentos, mas que ignora que ele é, também, um corpo que sente, um representante de uma comunidade com um rico repertório cultural, que precisa ser abraçado, respeitado e trazido para o processo pedagógico. E é dentro desse processo de profunda crise que eu vivi que nasce o Projeto Mulheres Inspiradoras. Ele nasce da minha compreensão de que uma escola que não coloca os conhecimentos acadêmicos em diálogo com a realidade, não os torna atrativos para os estudantes. O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu da compreensão de que sem o protagonismo do professor como intelectual transformador e sem o protagonismo do estudante que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto de vida, nós não teremos uma educação de verdade. O que faremos será sempre um arremedo, um simulacro da educação. A escola que temos está obsoleta. Eu não sei exatamente o que teremos que fazer pra mudar isso, mas eu compreendo que é urgente e isso não é tarefa apenas do professor. Essa é uma missão para todo e qualquer adulto que se sinta responsável pela formação das novas gerações. Diante disso, imaginem a nossa alegria em poder ver a semente que brotou no chão de uma escola pública, em Ceilândia, se espalhar por mais 15 unidades de ensino em Brasília. Imaginem a nossa alegria de ver a possibilidade de que outras escolas juntem-se a nós nessa busca pela construção de um novo paradigma educacional. Hoje, nós teremos o prazer de saber quem são as 29 professoras e o professor que levarão adiante essa proposta. Isso é bem significativo, né, gente? Dos trinta professores, 29 são professoras. Eu não tenho dúvidas de que são professores que, como eu, estão inquietos, desconfortáveis com a escola que aí está. São professores que compreendem que sim, eles devem oferecer condições para que seus alunos construam o conhecimento, mas para, além disso, devem oferecer condições para que eles sejam seres humanos em plenitude.

##### Segundo bloco do texto

E nesse sentido, aqui eu apresento a segunda história que como informei no início dessa fala, eu contaria. Agora que chegamos a essa nova etapa do Projeto Mulheres Inspiradoras fomos convidados a pensar em uma nova identidade visual que nos representasse e traduzisse os princípios e os propósitos que o regem. Como traduzir em uma imagem a ideia de inspiração, de transformação social e da força do feminino que é tão presente no projeto? Que imagem poderia ser representativa do fato de que as mulheres, com a sua força e a sua coragem, movem o mundo, preservam a vida e garantem a sobrevivência dos seus? Depois de muita reflexão e pesquisas optamos pela imagem da borboleta, como vocês podem ver nos folders. Isso porque, a palavra *psiquê*, em grego, quer dizer ao mesmo tempo, espírito e borboleta em uma alusão à nossa essência. Muitas civilizações antigas acreditavam que a borboleta era o símbolo do sopro vital, da energia que nos mantém vivos. E este sopro, esta energia vital que carregamos é que nos faz seres capazes de inspirar outros. Além disso, a imagem de uma borboleta também nos remete com muita força à ideia da transformação, do renascimento e, por que não dizer do empoderamento? Sempre ficamos encantados com a beleza da transformação da lagarta em borboleta, que depois de um longo período aprisionada em um casulo, explode em beleza, cores e liberdade, integrando-se ao cosmo. Mas, houve um outro dado que foi muito importante pra que acolhêssemos o símbolo da borboleta como a imagem que traduz as nossas intenções com o Projeto Mulheres Inspiradoras. Em nossas pesquisas, descobrimos que as borboletas são muito mais do que seres bonitos e delicados. Elas têm um papel imprescindível na manutenção da vida. Atuam polinizando flores e plantas e garantem que estas continuem produzindo sementes e frutos. Elas são responsáveis para que a flora continue vicejando e a vida, inclusive a nossa, seja mantida. E, por isso mesmo, além de polinizadoras, as borboletas são seres responsivos, ou seja, pela enorme sensibilidade que têm às condições climáticas, elas são indicadores do quanto um determinado ecossistema está saudável. Assim, a abundância de borboletas em uma determinada região é um indicador de que ali, a vida, a natureza e o meio ambiente estão saudáveis, plenos e equilibrados.

#### Terceiro bloco do texto

Neste sentido, pra compreendermos as relações entre as condições em que vivem meninas e mulheres e o impacto disso pra sociedade, quero destacar informações importantes divulgadas pelo UFA - Fundo de População da ONU em relação à situação das meninas no mundo. O relatório divulgado no ano passado, revela que, em muitos países do mundo, quando uma menina completa 10 anos e atinge a puberdade, ela deixa de ser considerada como alguém capaz de alcançar seus objetivos e passa a ser vista como um objeto que pode ser negociado, trocado ou traficado, seja para o casamento, para ter filhos, trabalhar de graça ou para fins de exploração sexual.” Este mesmo relatório diz que a única possibilidade de promover transformações efetivas no mundo, do ponto de vista social e econômico é garantindo os direitos dessas meninas. Considerando a Agenda 2030, da qual o Brasil é signatário e que pretende promover um desenvolvimento global equitativo, no qual ninguém seja deixado para trás, “o verdadeiro teste dessa agenda é se cada menina de 10 anos hoje estiver saudável e escolarizada dentro dos próximos 10 anos.” As meninas são a chave pra toda solução sustentável, e não será possível progredir sem elas. E esse é o princípio essencial que rege o Projeto Mulheres Inspiradoras. Entendemos os meninos e as meninas como sujeitos, agentes e protagonistas no processo de aprendizagem. Percebemos as mulheres como a espinha dorsal da sociedade e acreditamos ainda que assim como a presença de borboletas lindas e libertas em seus voos, fortes em seu papel de assegurar a manutenção da vida são indicadores do equilíbrio de um ecossistema, se quisermos ter uma sociedade equilibrada, saudável e justa devemos assegurar o mais completo apoio para que todas as meninas tenham acesso à educação e exerçam de fato os seus direitos. Porque enquanto existir uma menina, no mundo, sendo violada, sendo privada de uma vida digna, todos e todas, cada um de nós, em alguma medida, estaremos doentes e não seremos plenos. Por isso nós contamos com vocês nesse projeto que busca dar força, voz, espaço e vida plena a todas as nossas meninas. MUITÍSSIMO obrigada!