

ARTIGO

**AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

*(Sociodiscursive agencying in the school context)*

*(Agenciamientos sociodiscursivos en el contexto escolar)*

Atauan Soares de Queiroz <sup>1</sup>  
*(Instituto Federal da Bahia – IFBA)*

Juliana de Freitas Dias <sup>2</sup>  
*(Universidade de Brasília – UnB)*

Recebido em: fevereiro de 2021

Aceito em: outubro de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i2.36415

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Barreiras. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3923805819866846>. E-mail: [atauansoares@gmail.com](mailto:atauansoares@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2619929161240727>. E-mail: [ju.freitas.d@gmail.com](mailto:ju.freitas.d@gmail.com)

## RESUMO

*Neste artigo, abordamos o conceito sociológico de agência, desenvolvendo a noção de agenciamento em perspectiva discursiva crítica, com base nos pressupostos teóricos do enfoque morfogenético (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004, 2012). Para perceber como agenciamentos emergem e se intensificam nas práticas sociais, consideramos uma ação sociopedagógica situada, o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), observando as experiências de estudantes do Ensino Médio. As análises dos dados etnográficos recaem sobre os discursos articulados pelos/as discentes para representar e identificar as experiências formativas (FAIRCLOUGH, 2003, 2016). Para operacionalizar as análises textualmente orientadas, mobilizamos a categoria seleção lexical. Os discursos analisados apontam para a emergência e intensificação de agenciamentos epistêmicos, políticos e identitários.*

**Palavras-chave:** Discurso. Agência. Agenciamento.

## ABSTRACT

*In this paper we approach the sociological concept of agency, developing the notion of agency in a critical discursive perspective, from the theoretical assumptions of the morphogenetic approach (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004, 2012). To understand how agencies emerge and intensify in social practices, we consider a situated socio-educational action, the Inspiring Women Program (IWP), observing the experiences of EM students. The analyzes of the empirical data fall on the representational and identificational meanings of the speeches articulated by the students about the formative experiences (FAIRCLOUGH, 2003, 2016). In order to make critical discursive analyzes operational, we used the lexical selection category. The analyzed speeches point to the emergence and intensification of epistemic, political and identity agencies.*

**Keywords:** Discourse. Agency. Agencying.

## RESUMEN

*En este artículo abordamos el concepto sociológico de agencia, desarrollando la noción de agenciamientos en una perspectiva discursiva crítica, basada en los supuestos teóricos del enfoque morfogenético (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004, 2012). Para comprender cómo las agencias surgen y se intensifican en las prácticas sociales, consideramos una acción socioeducativa situada, el Programa Mujeres Inspiradoras (PMI), observando las experiencias de los estudiantes de secundaria. El análisis de los datos etnográficos recae en los discursos articulados por los estudiantes para representar e identificar las experiencias formativas (FAIRCLOUGH, 2003, 2016). Para hacer operativos los análisis de orientación textual, movilizamos la categoría de selección léxica. Los discursos apuntan al surgimiento e intensificación de agenciamientos epistémicos, políticos y identitarios.*

**Palabras clave:** Discurso. Agencia. Agenciamiento.:

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos da premissa de que o exame analítico de eventos discursivos específicos, de práticas sociais e de textos pode contribuir para compreendermos melhor os modos como as pessoas agem e pensam sobre elas mesmas, sobre as próprias ações e as ações dos outros e como se (des)identificam com processos e relações sociais. Buscamos refletir teoricamente sobre o problema da agência em escala individual, abordando o fenômeno das conversações internas (ARCHER, 1996, 2004), sem perder de vista a dimensão coletiva desse processo reflexivo e sociodiscursivo, bem como os modos pelos quais as estruturas sociais mais amplas como gênero, raça e classe moldam as possibilidades para diferentes tipos de agência.

No âmbito dos estudos críticos do discurso, o reconhecimento da agência como elemento ontológico parte em princípio da ideia de que o sujeito constrói e é construído por processos discursivos e sociais a partir da sua natureza de ator ideológico (PEDRO, 1997). Em outras palavras, a “agência conduz a elaboração estrutural e cultural, ao passo que é elaborada no processo” (ARCHER, 2004, p. 258). O sujeito é certamente constrangido e limitado pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais, mas tem poderes causais potenciais e propriedades emergentes que podem ser atualizados nas práticas sociais para reproduzir o status quo e/ou gerar (micro)transformações. Segundo Fairclough (2003, p. 121), as pessoas são sempre “capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”.

Para Van Leeuwen (1997), a agência é um conceito sociológico muito caro para a Análise de Discurso Crítica (ADC), uma vez que este campo de conhecimento interdisciplinar busca desenvolver explicações críticas acerca de problemas sociodiscursivos com vistas à superação dos bloqueios que limitam a emancipação humana. De acordo com o autor, estudos clássicos em ADC buscaram explicar como atores sociais são representados no discurso, se agentes ou pacientes, no entanto, é preciso considerar que o papel do agente pode ser realizado de outros modos. Nem sempre a agência sociológica é realizada pela agência linguística ou pelo papel gramatical do agente, pois não existe uma co-referência precisa entre as categorias sociológicas e linguísticas, “e se a análise crítica do discurso, ao investigar por exemplo a representação da agência, se restringir demasiado a operações ou categorias linguísticas específicas, muitos exemplos relevantes de agência poderão ser ignorados” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 170).

Com o intuito de desenvolver o conceito de agência em perspectiva sociodiscursiva, propomos neste artigo a noção de agenciamento, ancorando-nos nos pressupostos teóricos e ontológicos da abordagem morfogenética (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004). Para perceber como agenciamentos emergem e se intensificam nas práticas sociais, consideramos as experiências formativas de estudantes do EM no âmbito de uma ação sociopedagógica situada, o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI). As análises textualmente orientadas dos relatos escritos dos/as estudantes acerca das experiências formativas construídas no PMI nos revelam diferentes processos sociodiscursivos de agenciamento.

Em termos de plano composicional, além desta introdução, o artigo<sup>3</sup> apresenta mais três seções. Inicialmente, teorizamos as noções de agência e reflexividade de acordo com a abordagem morfogenética e propomos a noção de agenciamento sociodiscursivo. Em seguida, caracterizamos

---

<sup>3</sup> Este trabalho apresenta um recorte do estudo de doutoramento intitulado “*Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras* (QUEIROZ, 2020)”.

brevemente as ações do PMI e o modo como foram aplicadas e ressignificadas no contexto escolar investigado. Por fim, analisamos as amostras discursivas, constituídas por relatos escritos dos/as estudantes constantes em um diário de bordo de composição coletiva, e trazemos as considerações finais.

## **1. AGÊNCIA, REFLEXIVIDADE E AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS**

Baseada sobretudo no Modelo Transformacional da Atividade Social do Realismo Crítico (BHASKAR, 1998), Archer propõe propriedades emergentes (discernimento, deliberação e dedicação) e poderes causais à agência, os quais não podem ser reduzidos às propriedades emergentes e aos poderes causais das estruturas sociais (disposições, papéis, posições e instituições) e dos sistemas culturais (teorias, proposições ou doutrinas) (ARCHER, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Ao explicar sua compreensão sobre o papel da agência na reprodução e transformação da estrutura, Archer (2007, p. 4) coloca em relevo a noção de reflexividade, processo social que está no coração da relação entre estrutura e agência, concebida como o “exercício regular da capacidade mental, compartilhada por todas as pessoas, para considerar-se em relação aos seus contextos (sociais) e vice-versa”. Nem todas as atividades sociais são completamente reflexivas e algumas são mais que outras. Para a autora, os processos reflexivos profundos sempre estão relacionados a questões de natureza social.

De modo mais específico, a reflexividade se caracteriza como o conjunto das conversações internas que um ator social tem consigo mesmo para resolver problemas cotidianos (ARCHER, 2003). A autora defende que nos tornamos quem somos através de deliberações reflexivas que “possuem poderes causais, isto é, poderes intrínsecos, que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que mediemos e modifiquemos nossas sociedades” (ARCHER, 2003, p. 46). Tais deliberações alteram nossas preocupações últimas, isto é, os “compromissos que são constitutivos de quem somos e uma expressão de nossas identidades”. Quem somos ou desejamos nos tornar é uma questão daquilo com o que mais nos importamos.

Para Archer (1995, p. 65), as preocupações últimas se relacionam com as três ordens da realidade: (i) bem-estar físico, relacionado à ordem natural das coisas, cuja expressão máxima são as emoções; (ii) competência performativa, relacionada aos artefatos da ordem prática; e (iii) autoestima, relacionada à ordem social, “garantida através de certos projetos (carreira, família, comunidade, clube ou igreja), cujo sucesso ou insucesso é considerado por nós como confirmação ou negação do nosso valor”. Grande parte das conversações internas será, sem dúvida, sobre as três ordens da realidade. A

conversação interna nunca fica suspensa, raramente dorme e monitora continuamente as preocupações últimas das pessoas (ARCHER, 2004).

São as conversações internas, acionadas por deliberações reflexivas profundas, que medeiam os efeitos da estrutura sobre a agência, “no entanto, essa mediação depende de agentes que exercem seus poderes para formular projetos e monitorar o eu e a sociedade na busca da realização dos seus projetos” (ARCHER, 2003, p. 298). Nesse sentido, as conversações internas são processos intra/intersubjetivos que envolvem discernimento (identificação das preocupações últimas), deliberação (resolução acerca das preocupações últimas) e dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da atriz social) (ARCHER, 2004).

Ainda que constringidas socioculturalmente, as conversações internas têm poderes causais e podem reconfigurar projetos de vida, transformar identidades, intensificar agenciamentos e fazer emergir agentes engajados/as. O acionamento dos poderes causais da agência depende dos projetos de vida que as pessoas forjam, mantm, abandonam e/ou remodelam, reflexivamente, ao longo da existência. Todas as pessoas têm preocupações de ordem natural, prática e social, mas quais são essas preocupações e como elas se configuram  uma questão de reflexividade humana.

De modo constante, nós decidimos “nosso curso pessoal de ao na sociedade” (ARCHER, 2003, p. 167), uma vez que refletimos e avaliamos nossas prioridades de vida, alterando nossas preocupações últimas, por meio de processos sociais, cognitivos e afetivos. Os cursos de ao são produzidos por meio de deliberações reflexivas de agentes que determinam subjetivamente seus projetos práticos em relação às suas circunstâncias objetivas. As deliberações reflexivas profundas possuem eficácia causal e alteram as preocupações últimas de cada pessoa ou grupo, nas diferentes instâncias sociais, culminando com a reelaboração dos seus projetos de vida e, conseqüentemente, com a ampliação da capacidade de agir socioculturalmente no nível das práticas micropolíticas (ARCHER, 2003).

Para comprovar suas asserções, Archer (2003) realizou investigação exploratória rigorosa com entrevistas em profundidade e constatou que os sujeitos pesquisados, com diferentes origens em relação a profissão, classe, sexo, geração, mantinham consigo conversações internas. Apesar de ninguém exercitar a reflexividade da mesma forma, Archer (2003) revelou que as pessoas podem ter quatro modos de reflexividade. Sua pesquisa descobriu a existência de pessoas (i) reflexivas comunicativas, que costumam compartilhar suas deliberações, admitindo que sozinhas podem não chegar a uma ação considerada correta ou efetiva, e possuem um grau excepcionalmente alto de sentido de continuidade; (ii) reflexivas autnomas, que possuem cursos de vida mais variados, costumam reelaborar e reexaminar seus projetos de vida originais e compartilham de uma combinação harmnica de suas preocupações, assim como as comunicativas reflexivas, mas o fazem de modo

totalmente diferente e pelo uso de métodos. Para essas pessoas, o trabalho é prioridade e as relações interpessoais ficam subordinadas a essa preocupação última. Outra característica comum é a independência; (iii) metarreflexivas, que produzem reflexão sobre os próprios atos de reflexividade e valorizam a mobilidade social. São pessoas críticas, não apenas em relação às próprias ocupações, mas também em termos de injustiça social; e (iv) reflexivas fraturadas, que têm seus poderes de reflexividade suspensos. As pessoas são “reflexivas fraturadas” agora porque algum impedimento ou deslocamento obstrui sua orientação subjetiva em relação ao eu e à sociedade.

Com base em Archer (2003, 2004), partimos da premissa de que agentes sociais podem transitar, ao longo da existência, de uma reflexividade para a outra ou compartilhar características, mas se relacionar com elas de modo mais reativo ou mais criativo, mitigando-as ou fortalecendo-as, reforçando-as ou reconstruindo-as. Circunstâncias, contingências, restrições e possibilidades delineiam o modo como as pessoas elaboram reflexivamente sua relação consigo mesmas, com o outro, as estruturas de gênero, raça, classe, territorialidade, nação, e com as organizações e instituições sociais, como a escola.

Com base nesses pressupostos, compreendemos que agenciamento<sup>4</sup> é um processo sociodiscursivo de reelaboração (meta)reflexiva e produção de si, na perspectiva da agência engajada, que se relaciona com processos de conscientização identitária, constrangidos inevitavelmente pelos efeitos causais das interações entre estruturas sociais e econômicas e sistemas culturais. Os agenciamentos ocorrem de modos diferentes e singulares, pois dependem da maneira como a identidade pessoal do ator social é afetada pelas experiências em práticas sociais e práticas discursivas.

Práticas discursivo-identitárias marcadas pelo potencial crítico que incide sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação, tendem a produzir discernimento, deliberação reflexiva e dedicação mais frequentes e efeitos causais na reelaboração dos projetos de vida. Não há níveis ou graus de agenciamento, porque não existe um *chegar lá*, mas ciclos e processos contínuos de reelaboração reflexiva que intensificam a capacidade de ação criativa. Os agenciamentos têm a ver com as relações “entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)” (MAGALHÃES, 2013 *apud* MAGALHÃES, 2017, p. 592). Além disso, é imprescindível considerar que a agência e,

---

<sup>4</sup> O conceito de *agenciamento*, proposto inicialmente por Deleuze para substituir a noção de “dispositivo” e de “máquinas desejanças”, passa a ter grande importância em sua esquizoanálise, sendo tratado, posteriormente, em termos de produção desejança, daí surgem noções como “*agenciamento coletivo de enunciação*” e “*agenciamento maquínico do desejo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2003 [1975], p. 81). Neste estudo, a compreensão sociodiscursiva de agenciamento segue perspectiva transdisciplinar a partir do diálogo entre a teoria morfogênética da agência e a ADC.

consequentemente, os agenciamentos, possuem especificidade histórica e geopolítica (MCLAREN, 2002).

Os processos de identificação de gênero, o reconhecimento do pertencimento étnico-racial, o desenvolvimento da consciência de classe, isto é, os processos de formação e conscientização identitária, sobretudo quando ocorrem em perspectiva interseccional, são processos profundamente reflexivos que podem reelaborar projetos de vida e intensificar a agência humana. Ainda que identidades sejam performatizadas pela iteração de discursos e práticas e constrangidas pelas condições materiais e sociais, a criatividade da práxis sempre é possível. Nesse sentido, práticas discursivo-identitárias que possibilitam processos de formação e conscientização identitária fazem emergir possibilidades de agenciamentos.

## 2. PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA NA ESCOLA

A etnografia discursiva<sup>5</sup> que originou este trabalho ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2017. Nesse período, acompanhamos a aplicação do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) pelas docentes de LP em uma escola da rede pública do DF, localizada em uma região periférica na cidade de Taguatinga. O PMI foi idealizado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque no ano de 2014. Em 2017, após receber inúmeras premiações nacionais e internacionais, tornou-se programa<sup>6</sup> do Governo do Distrito Federal (GDF), sendo replicado em quinze escolas do DF por docentes de LP, que passaram por curso de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Para abordar o tema da equidade de gênero e da cidadania ativa, o PMI trabalha com as seguintes ações sociopedagógicas:

Quadro 1 – Ações do Programa Mulheres Inspiradoras

Ações	
1	Leitura de seis obras de autoria feminina: <i>O Diário de Anne Frank</i> , de Annelies Marie Frank; <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai; <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus, <i>Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz, Espelho, Miradouros, Dialéticas da Percepção</i> (os três últimos da autoria de Cristiane Sobral);
2	Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns;
3	Entrevista com mulheres de destaque na comunidade;
4	Campanha de combate à violência contra a mulher: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”;

<sup>5</sup> A investigação foi autorizada pela UnB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado n. 3.070.769, estando de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016.

<sup>6</sup> Para mais informações acerca do PMI, sugerimos a leitura do dossiê *Programa Mulheres Inspiradoras*, disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>

5	Realização de entrevista, pelos/as estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora;
6	Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher inspiradora eleita por eles/as;
7	Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa-redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao <i>sexting</i> , ao cyberbullying e à ciberviolência contra a mulher;
8	Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos/as estudantes.

Fonte: Albuquerque (2020).

O contexto escolar investigado foi uma das instituições parceiras envolvidas no Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI). Essas ações foram adaptadas e recriadas pelas docentes que aplicaram o PMI na escola. Além disso, cada escola recebeu um pequeno acervo literário composto pelas obras literárias integrantes do PMI, com vinte e um exemplares de cada título.

Os/as agentes colaboradores/as da pesquisa foram os/a alunos/as de 02 turmas do EM (segundo ano e terceiro ano) e as respectivas professoras de LP, Otilina<sup>7</sup> e Clarice. Ao todo, foram 22 estudantes da turma do segundo ano (12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), e 27 da turma do terceiro ano (20 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). A faixa etária dos/as discentes variava entre 15 e 20 anos.

Neste artigo, focalizamos especificamente os relatos escritos pelos/as estudantes da turma do terceiro ano constantes em diário de bordo. No segundo ano, tal prática de produção escrita não ocorreu. Em relação ao conteúdo temático, o diário de bordo consiste em “um registro reflexivo de experiências pessoais e/ou profissionais durante um determinado período de tempo” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 183). No caso do estudo em tela, o diário traz os registros dos/as alunos/as sobre as atividades de leitura, de escrita, de oralidade, de análise e reflexão linguística, desenvolvidas durante a realização do PMI nas aulas de LP no segundo semestre letivo de 2017.

No diário de bordo, os/as estudantes descrevem, comentam e avaliam as aulas ministradas pela docente e as interações em sala e revelam o modo como se relacionam com os processos sociopedagógicos no PMI, indiciando, a partir da mobilização de representações e identificações discursivas particulares, movimentos de agenciamento. Em cada aula, um/a estudante ficava responsável por tecer o registro a ser lido no dia posterior.

O diário de bordo é um gênero discursivo que propicia ao sujeito escritor conversações internas necessárias para uma avaliação ética e política das atitudes, dos comportamentos e das compreensões em relação aos conteúdos estudados, aos processos sociopedagógicos, à experiência pessoal e, também, aos debates promovidos no âmbito do PMI. No processo de análise linguístico-discursiva dos relatos escritos constantes no diário de bordo, foi possível perceber, heurísticamente,

<sup>7</sup> Os nomes utilizados para representar os/as agentes colaboradores/as do estudo são fictícios.

como as práticas discursivo-identitárias construídas no âmbito do PMI ressoam nos sistemas de conhecimento, crenças e valores dos/as estudantes.

O diário de bordo analisado é constituído de 30 (trinta) textos escritos pelos/as estudantes. Consideramos esse gênero discursivo como um macrogênero (MARTIN; ROSE, 2008, p. 255), isto é, um “complexo de gêneros interdependentes”, que são os microgêneros, os quais, por sua vez, possuem distintas finalidades comunicativas, discursivas e sociais. O diário de bordo é um macrogênero que reúne em si gêneros discursivos de natureza diversa, como poesias e relatos convencionais. A recomendação dispensada pela docente era que estudantes fizessem a produção inicial em sala e, depois, fora do ambiente escolar, elaborassem a produção final. Apesar de não haver relação imediata de causa e efeito entre práticas discursivo-identitárias e agenciamentos, os registros escritos dão visibilidade à voz dos/as estudantes e refletem os impactos qualitativos das práticas construídas no PMI, os processos reflexivos de reelaboração identitária e os agenciamentos. As percepções, impressões, avaliações e preocupações últimas dos/as estudantes inevitavelmente apareceram no diário de bordo.

Por fim, é importante destacar que nossas análises recaem sobre os significados representacional e identificacional dos discursos articulados pelos/as estudantes acerca das experiências formativas (FAIRCLOUGH, 2016). Para operacionalizar as análises discursivas críticas, mobilizamos a categoria seleção lexical. Segundo Fairclough (2016 [1992], p. 109), “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas”. Agentes sociais localizados/as em espaços e tempos específicos fazem escolhas específicas de léxicos e de estruturas oracionais que materializam e organizam seus discursos e estilos. Nesse sentido, escolhas particulares de termos e orações revelam os modos particulares de representar e identificar eventos, práticas e experiências sociais.

### **3. CONVERSACIONES INTERNAS: DISCERNIMENTO, DELIBERACÃO REFLEXIVA E DEDICACÃO**

A leitura discursiva crítica dos relatos escritos em diário de bordo foi a estratégia analítica basilar para identificar pistas discursivas de processos de agenciamento. A força agenciadora das práticas discursivo-identitárias do PMI fica evidente, por exemplo, em relato elaborado pela estudante Vanessa, ao expressar sua opinião sobre as experiências formativas. No dia 27 de setembro de 2017, a professora Gina, autora do PMI, ministrou palestra no contexto escolar em foco e Vanessa foi convidada pela professora Clarice para relatar suas impressões sobre o evento no diário de bordo. Do seu relato escrito, extraímos o fragmento que segue por representar momentos intensos de reelaboração reflexiva e processos de agenciamento:

[1] Vanessa:

*Cores na minha escuridão (Encontro com a Gina Vieira)*

[...] Acho que nunca vou cansar de dizer como eu sou grata a tudo isso. E mais ainda por este momento incrível que presenciei. Mentos sintonizadas num só ideal. É incrível de se ver. Algo que na minha mente andava distante passa a fazer parte da minha realidade. [...] Por céus, mil vezes gratidão! *Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro.* Eu me vejo lá. Minhas perspectivas passam a ter base sólida agora. Todos me veem sonhando e contando planos futuros, mas ninguém sabia que tudo isso era apenas sonhos porque eu não tinha vontade de realizá-los, pois eu não me via forte o suficiente, tão pouco achava que eu teria capacidade para tais feitos. Sempre tive pensamentos complexos comigo mesma, enquanto fazia de tudo para ser o chão de outras pessoas e esquecia de ser meu próprio chão. *Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez.* Eu não sei dizer quando foi que eu me perdi e como aconteceu é algo a se poupar, mas agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente eu congelei comigo aquele dia. Agora é tudo diferente. *Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido porque eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava. Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha pois é quando posso me deliciar com minhas próprias poesias, não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho, prova disso que eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos.* Existem coisas que a força que nos move traz como presente pra nós e sim, tudo isso *tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida. Foi humano, foi acolhedor, foi mulher e foi força.* Obrigada mil vezes [...]

No excerto em tela, os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa para representar e identificar suas experiências no PMI surgem como efeito de processos reflexivos profundos. O título do relato, constituído da construção metafórica “*cores na minha escuridão*”, destaca processos de mudança ao opor duas realidades. Escuridão representa o passado, marcado por expressões de angústia e sofrimento, e cores, a força e a vitalidade do presente. No quadro que segue, os enunciados atestam conversações internas que passam pelo discernimento, pela deliberação reflexiva e pela dedicação, marcando a ruptura com o passado e revelando o potencial agentivo da estudante no presente (ARCHER, 2004).

## Quadro 2 – Conversações internas

<i>Discernimento</i> (identificação das preocupações últimas)	
<i>[...] agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente eu congelei comigo;</i>	A ruptura com o passado é materializada linguisticamente no advérbio de tempo “agora”, e o reconhecimento do potencial agenciador da literatura (arte) e do potencial agentivo da mulher (força feminina) é marcado pelo uso do processo verbal “encontrei”, seguido das expressões metafóricas “escondida e empoeirada”. A metáfora que se destaca no final desse excerto é a dos sonhos congelados, no passado (morto), que são aquecidos no presente (vivo). A utilização dessas metáforas sugere o acionamento de deliberações internas por meio do discernimento para a retomada de projetos de vida (sonhos) e para posicionamentos sociais mais agentivos.
<i>[...] Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém</i>	Os processos verbais “precisava” e “era”, no pretérito imperfeito, indicam a ruptura com o passado, por meio de novas formas de relação social. No passado, Vanessa enfrentava obstáculos externos para a autoaceitação, como

<p><i>estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido;</i></p>	<p>a “aprovação” de outras pessoas. Ao iniciar o processo de crítica social pela reflexividade, Vanessa desenvolve sua autonomia. O uso da expressão metafórica “escrava”, em “era escrava”, indicia a ativação do discernimento para não estar sujeita à “aprovação dos demais” e para não ter “modelo a ser seguido”, de modo a protagonizar a própria existência e a fortalecer o vínculo consigo mesma.</p>
<p><i>[...] eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava.</i></p>	<p>O processo verbal “repudiava”, no pretérito imperfeito, revela outra ruptura com o passado, marcado pela autonegação em relação ao que “sentia” e ao que “era”, que se intensifica por meio dos processos verbais “odiava” e “renegava”. Esses processos revelam uma alta insatisfação consigo mesma, que imperava em seu passado traumático. Observa-se que o discernimento faz Vanessa perceber que ela sofria porque se via como sujeito abjeto. Por meio dos processos acionados, Vanessa articula o discurso de resistência em relação aos discursos e às estruturas (hetero)patriarcais, que tornam as identidades não hegemônicas em identidades abjetas. O reconhecimento, realçado pela estudante Vanessa, se torna o processo pelo qual ela se torna diferente do que foi e assim deixa de ser capaz de retornar ao que eu era (BUTLER, 2015). O “eu” é transformado pelo ato do (auto)reconhecimento e pela reexistência e seu poder de cura.</p>
<p><i>Deliberação reflexiva</i> (resolução acerca das preocupações últimas)</p>	
<p><i>[...] Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez;</i></p>	<p>A construção “pude me resgatar” indica posicionamento agentivo de Vanessa em relação aos constrangimentos sociais vividos, atribuindo às experiências no PMI o poder causal de possibilitar deliberações internas para gerar a autoaceitação (resgatar-se). Observa-se que a deliberação reflexiva aqui é caracterizada pela tomada de decisão a partir dos discernimentos produzidos. A metáfora “ser o centro do meu mundo” mostra que o “eu” voltou a ser prioridade da agenda de Vanessa, que antes figurava como elemento periférico.</p>
<p><i>[...] Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha [...] não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho;</i></p>	<p>A demarcação do novo “eu” no presente ocorre linguisticamente a partir do advérbio “hoje”. Esse novo “eu” coloca em proeminência a autoafirmação da individualidade. Os processos “sou” e “não dependo” confirmam a tomada de decisão, própria à deliberação reflexiva. Nesse momento, Vanessa se representa como sujeito reflexivo autônomo por não necessitar mais da “aprovação alheia”. Em seguida, mobiliza a metáfora do espelho, declarando que “hoje” é seu “próprio espelho”, ou seja, tem consciência de que no passado era impelida a ser reflexo do outro, a ser simulacro do outro hegemônico, mas agora pode ser quem ela é, de fato, com suas singularidades. Nesse sentido, o ato de se (auto)reconhecer altera a organização do passado e seu significado ao mesmo tempo que transforma o presente de quem é reconhecido (BUTLER, 2015).</p>
<p><i>[...] eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos.</i></p>	<p>O termo “nua”, acompanhado do intensificador “totalmente”, na metáfora “eu estou totalmente nua de alma neste relato” revela as novas verdades em que Vanessa acredita e que ela defende. Como efeito da deliberação reflexiva, “pela primeira vez em tempos”, ela não sente “vergonha” da sua “essência”, isto é, do seu gênero e da sua sexualidade. A “vergonha”, quase sempre acompanhada de culpa e medo, são sentimentos frequentes de quem se vê como identidade abjeta (BUTLER, 2015). Com autoestima fortalecida, transformada e confiante, Vanessa agora compartilha com a turma esse novo “eu”.</p>
<p><i>Dedicação</i> (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da atora social)</p>	
<p><i>[...] Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro. Eu me vejo lá.</i></p>	<p>Nesse excerto, Vanessa põe em relevo o potencial das deliberações internas ao mobilizar os processos “penetra”, cuja carga semântica sugere adentrar com profundidade, e “invade”, que traz a ideia de que as deliberações não são controláveis, uma vez que elas chegam e interpelam o sujeito. As deliberações reflexivas resultam na tomada de decisão e se projetam para o futuro. A construção “se faz presente no futuro” revela que as novas preocupações</p>

	últimas de Vanessa integram seu novo projeto de vida, preocupações que ela vai perseguir com dedicação, como atesta pela construção “eu me vejo lá”.
[...] tudo isso tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida.	Vanessa representa as experiências formativas no PMI com a construção metafórica “tudo isso tem sido um presente”. Os pronomes “tudo isso” revelam positivamente a intensidade e quantidade de experiências, e o termo “presente” representa metaforicamente a benesse, a dádiva, que foi participar do PMI, o qual deixa “marcas” que vão integrar seus projetos de vida: “as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida”.

Fonte: elaboração própria.

Vê-se que os enunciados registrados no diário de bordo por Vanessa pressupõem conversações internas e materializam-nas também, mostrando a reelaboração biográfica com novas crenças, novos valores e novas relações consigo mesma e com as pessoas. Certamente, somos transformados pelos encontros que experienciamos. As conversações internas propiciadas pelas experiências no PMI possibilitaram a Vanessa a ruptura com o passado ao reelaborar seu projeto de vida, com um presente que se projeta para o futuro e se propõe a não reproduzir o passado de sofrimento. Os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa mostram um duplo movimento reflexivo: primeiramente (i) o movimento da *subversão* das normas sociais que lhe traziam sofrimento e angústia, característica marcante dos sujeitos metarreflexivos (ARCHER, 2012); e (ii) a afirmação da *individualidade* como um traço estratégico do sujeito reflexivo autônomo, mais preocupado consigo mesmo do que com a coletividade (ARCHER, 2012).

Assim, observa-se que, ao reconfigurar a identidade, as deliberações reflexivas profundas, acionadas pelas práticas discursivo-identitárias do PMI, alteram a forma de viver e intensificam agenciamentos. Cada vez mais, as pessoas são estimuladas a “recorrer a seus poderes de reflexividade socialmente dependentes, mas ainda assim pessoais, a fim de definir seus cursos de ação” em relação às circunstâncias contingenciais que se nos apresentam (ARCHER, 2004). A face sociopositiva desse imperativo de ser reflexivo é a oportunidade para os sujeitos perseguirem o que mais interessam em ordenamentos sociais democráticos. As preocupações pessoais se tornam suas bússolas. Por fim, a partir do relato de Vanessa, vemos que as práticas discursivo-identitárias construídas no PMI, afinadas com os princípios da pedagogia crítica, fazem da opressão e de suas causas “objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2012, p. 35).

#### 4. AGENCIAMENTOS EPISTÊMICOS, POLÍTICOS E IDENTITÁRIOS

Os excertos que compõem as amostras discursivas desta seção indicam que as práticas discursivo-identitárias do PMI associam-se à emergência e intensificação de três processos sociodiscursivos de agenciamentos. Vozes de estudantes do sexo feminino avaliam positivamente elementos específicos da abordagem didático-pedagógica da professora Clarice e associam tais elementos às práticas discursivo-identitárias do PMI:

[2] Joana: [...] *uma manhã de emoções, que marcou minha vida e acredito que a de muitos também. Escutei e vi cada expressão que eu nunca imaginaria presenciar, como por exemplo ver o Felipe mostrando uma fraqueza sua, ver o quanto muitas pessoas se mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade.*

[3] Gabriela: Mais uma aula chega ao fim. Aquele dia, por incrível que pareça, *não queria que acabasse aquela aula, pela primeira vez pensei isso*, pois me interessei de verdade pelo livro. A professora dá os recados finais, recolhe os livros, para em seguida liberar os alunos.

[4] Fernanda: Peço desculpas por não escrever com muitos floreios, por não deixar o relato emocionante como a maioria dos outros, mas é que não há palavras suficientes que expliquem realmente, cada sentimento daquela manhã, 4 de outubro, em nossa *simples e mais amada aula de Português.*

Joana representa as aulas de LP como espaço e tempo de muitas emoções, como se observa no uso do processo “marcar”, com sentido de tocar profundamente (*uma manhã de emoções, que marcou minha vida*). Também crê que a experiência de grande parcela da turma foi similar (*e acredito que a de muitos também*). Para Joana, as rodas de leitura e de conversa criaram momentos de escuta sensível em que o/a outro/a sente confiança para expor percepções particulares, reconfigurando as representações discursivas construídas coletivamente em torno de si e do outro, como ocorreu em relação ao estudante “Felipe” que mostrou “*uma fraqueza sua*” e aos/às colegas que se “*mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade*”, com suas virtudes e defeitos.

Com uso de declaração negativa, Gabriela destaca no excerto 3 que, pela primeira vez, “*não queria que acabasse aquela aula*”, pois se interessou “*de verdade pelo livro*”, expressando seu desejo particular com alto comprometimento (de verdade). A partir desse recorte, pressupõe-se que (i) o desejo rotineiro da aluna é que as aulas se iniciem e cheguem logo ao fim, pois o modelo de aula, de abordagem, de escola, com o qual está acostumada não a estimula a se interessar de fato pelo que ocorre em sala; e (ii) que as práticas de leitura, quando ocorrem, são centradas em obras que não incentivam o desejo de ler. Constatamos que as experiências de leitura foram significativas em termos de formação do/a leitor/a, uma vez que o interesse de Gabriela pelo livro se intensificou.

Por fim, referindo-se especificamente às rodas de leitura e de conversa, Fernanda afirma a inexistência de palavras que caracterizem e expliquem o evento e a experiência formativa. Para

representar e sintetizar o encontro, utiliza o substantivo “*sentimento*” (cada *sentimento* daquela manhã). Com base em seu relato, vemos que o que torna a aula envolvente e significativa não são inovações inusuais, mas o modo como as práticas cotidianas são negociadas e o controle das interações acontece, porque as aulas continuam “*simples*”, ou seja, ocorrem dentro do que é previsto em termos de convenções institucionais genéricas, mas são carregadas de afeto, percepção indiciada pela mobilização do intensificador “*mais*”, antecedendo o atributo de alto valor apreciativo “*amada*”, para representar a aula de LP e expressar afinidade.

Quando estudantes declaram que as aulas são marcantes e “*amadas*” e despertam sentimentos, sensibilidades e emoções, de modo que o desejo é que elas não acabem, vê-se um movimento de descontinuidade com a ordem do discurso pedagógico tradicional, caracterizado pelo pensar racionalizante e associado, por vezes, a práticas da educação bancária. Os relatos evidenciam que o público discente se identifica com os eventos sociopedagógicos envolvendo a leitura da obra *Não vou mais lavar os pratos*, produção literária que problematiza e denuncia sexismo e racismo estruturais, institucionais, epistêmicos e cotidianos. A identificação com a obra ocorre porque os signos poéticos transgressivos de Sobral se relacionam positivamente com as experiências individuais e os saberes particulares de cada estudante e porque as rodas de leitura e de conversa democratizam o espaço da sala de aula, favorecendo interações com engajamento pessoal. Nesse sentido, o direcionamento crítico ajuda “estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências” (GIROUX, 1997, p. 17).

Essas práticas discursivo-identitárias possibilitam agenciamentos epistêmicos aos estudantes por colocá-los em posição de vigilância acerca do que se lê e do modo como se interpreta, reeducando-se e desenvolvendo a autocrítica. Essa postura “abre caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re- e in-surgência, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 7). Ler obras produzidas por vozes não hegemônicas de mulheres e por vozes masculinas, colocando em evidência a experiência de autoras e personagens femininas, com seus atravessamentos identitários, olhares, modos particulares de narrar, por exemplo, favorece agenciamentos epistêmicos pois descondiciona, desnaturaliza e desessencializa o olhar acostumado a ler/ver/compreender de acordo com regimes de verdade hegemônicos.

Nos excertos a seguir, observamos a articulação de discursos que constroem representações da “*turma*” como uma coletividade coesa e da relação estudante e docente como menos assimétrica, por estar pautada no diálogo.

[5] Gabriel: Felizmente *conseguimos* organizar tudo no auditório, para onde *levamos* a turma e na minha opinião, *passamos* de maneira concreta o conteúdo e *fizemos* uma boa leitura da obra.

[6] Fernanda: A aula termina com a turma *decidindo se a autoavaliação será coletiva ou individual*. A professora chama meu grupo e falamos sobre o livro 'Menino de Engenho'. *Ela primeiro nos pergunta quanto achamos que merecemos da nota e resolvemos que 3,5*, mas ela insiste em dar 4 pontos para todos, por ter sido um dos melhores trabalhos e termos feito o que foi pedido, mas pede algumas alterações nos quadrinhos do trabalho e, enfim, o sinal bate e vamos para outra sala.

Em relação à distribuição de funções nos eventos sociopedagógicos e ao grau de envolvimento, no excerto 5, Gabriel se representa como agente que faz parte de uma coletividade, incluindo-se em processos verbais na primeira pessoa do plural “*conseguimos*”, “*levamos*”, “*passamos*” e “*fizemos*”. Esses processos demonstram que o referido evento não foi uma iniciativa elaborada exclusivamente por Otilina e Clarice, mas todos/as fizeram parte dele, o que rearticula as relações de poder no espaço da escola. Não é a mera participação que configura a agentividade de Gabriel, mas a ação, tradicionalmente centrada na figura do/a professor/a. Além disso, a utilização de outros espaços da escola requer sempre trâmites burocráticos que distanciam público discente da relação ativa e até mesmo afetiva com o espaço escolar. Gabriel não sinaliza empecilhos dessa natureza, mas o êxito da concretização do evento e a qualidade dele, evidenciado pelo atributo *boa*, em “*fizemos uma boa leitura da obra*”. Assim, a agentividade em relação às interações pedagógicas é intensificada.

Os enunciados de Fernanda, por sua vez, abordam processos avaliativos na turma marcados por seu caráter democrático. A professora Clarice negocia o modo de avaliar com a turma “*decidindo se autoavaliação será coletiva ou individual*”. O processo verbal “*decidindo*” indica o poder agentivo da turma em relação à avaliação. Sobre o valor específico atribuído ao seminário apresentado, primeiramente a docente pergunta ao grupo a nota que merece. O grupo se autoavalia como digno de 3,5, mas a professora considera o trabalho como de boa qualidade e afirma que cumpriu com os requisitos exigidos, atribuindo 4,0 pontos ao desempenho do grupo.

Os processos de avaliação, de acordo com os paradigmas tradicionais de ensino, são assimétricos com pouco espaço para a emissão de opinião por parte dos/as estudantes, o que muitas vezes gera consequência não positivas, como temor e distanciamento. Via de regra, o/a docente, detentor do conhecimento e do poder, avalia individualmente as apresentações, sem considerar o ponto de vista dos/as estudantes. Na situação em destaque, docente e estudantes negociam sentidos, pontos positivos e negativos, para atribuir nota ao seminário. Observa-se, nessa interação, que as relações de poder entre docente e discentes vão se tornando menos assimétricas. Na lógica da convivência cidadã, a avaliação é representada como um momento de diálogo e como processo

contínuo para a tomada de decisão, não se encerrando nesse momento, pois a docente, depois de atribuir valor à apresentação do grupo, solicita “*algumas alterações nos quadrinhos do trabalho*”.

Constata-se que a abertura para o diálogo dispensada pela docente é imprescindível para o início de movimentos reflexivos e para a manutenção do clima de confiança. Ainda que tenha seu poder legitimado pela estrutura institucional na relação com público discente, a docente articula seu discurso pedagógico e constrói sua prática na perspectiva da solidariedade e da comunidade de aprendizado, mantendo a coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico (FREIRE, 2009). Ao reconfigurar as estruturas de poder em nível local, no espaço-tempo da sala de aula, por meio da negociação de sentidos, reconfigura-se a noção compartilhada de conhecimento e de discurso pedagógico, possibilitando agenciamentos políticos. Além dos movimentos de agenciamento relacionados ao poder em sala de aula, destacam-se nas aulas os agenciamentos relacionados ao campo do ser.

Nos recortes discursivos a seguir, observamos que processos de reelaboração reflexiva são acionados e intensificados pelas práticas discursivo-identitárias, representando o PMI como promotor de mudanças e com potencial agenciador. Os três excertos são produzidos por estudantes do sexo feminino, que se identificam com as experiências formativas e as avaliam de modo positivo.

[7] Fernanda: O que falar sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras? [...] *Um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente...*

[8] Carolina: Fim de aula e eu me sinto grata. Por esta música, por este livro proposto, pelo qual me sinto extasiada toda vez que leio, pelos colegas que chegaram atrasados e eu pude desfrutar de suas respectivas caras de desespero misturadas com a sensação de alívio, até pela quebra de silêncio e as risadas altas ao fundo. *Havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola e o dia de hoje me proporcionou isso.*

[9] Michele: Chorei pela tragédia que é a frequência que ocorre cada ato violento contra uma mulher, como o sentimento de posse e superioridade leva alguém a matar. Chorei pela oportunidade que o projeto Mulheres Inspiradoras nos trouxe de mostrar, discutir e assim *plantar uma sementinha em cada um* pela esperança de mudar essa realidade tão terrível.

Nas amostras discursivas, observamos que o PMI é avaliado como um dispositivo sociopedagógico e heurístico de formação que proporciona às estudantes experiências formativas transformadoras, as quais possibilitam agenciamentos identitários por meio do (auto)reconhecimento (BUTLER, 2015). No excerto 7, por exemplo, ao afirmar que o PMI é “*um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente*”, a aluna Fernanda lhe atribui um poder causal, cujos efeitos são transformações internas, microssociais e plurais.

Ao mobilizar a estrutura “*havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola*” no excerto 8, Carolina faz pressupor que a rotina escolar cria movimentos de normatização em que dimensões

subjetivas são silenciadas ou desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem. A sensação de plenitude, materializada linguisticamente no intensificador “*tão*”, em “*tão eu*”, surge como efeito das propriedades emergentes e dos poderes causais das obras literárias (*livro proposto*) e das práticas discursivo-identitárias, especificamente as rodas de leitura e de conversa, representadas pela expressão genérica “*o dia de hoje*” em “*o dia de hoje*” me proporcionou isso.

As ressonâncias, na esfera subjetiva, são confirmadas também pelo uso do item lexical “*extasiada*”, em “me sinto *extasiada* toda vez que leio”, sensação que expressa alegria e prazer intensos. O (auto)reconhecimento se traduz como uma reelaboração de si. As outridades possibilitam intersubjetivamente a transformação de si mesmo para um novo “eu”. Ao “eu” é imposta a obrigação de comportar-se *fora de si mesmo*, descobrindo que a única maneira de se conhecer é pela mediação com o que acontece fora de si. “A possibilidade do “eu”, de falar do “eu” e conhecê-lo, reside numa perspectiva que desloca a perspectiva de primeira pessoa que ela condiciona” (BUTLER, 2015, p. 16), por isso “*a gente*”.

Por fim, no recorte discursivo 9, a construção metafórica “*plantar uma sementinha em cada um*”, articulada por Michele, novamente personifica o PMI e lhe atribui poder causal. Ao “discutir” e “mostrar”, o PMI prepara solo para “*plantar uma sementinha*”, metáfora que sinaliza o estado de potência em que se encontram as novas crenças e novos valores, ou seja, um ato que aponta para a possibilidade de novas ações, novas práticas, novos comportamentos e novas atitudes. Essa metáfora ontológica também revela um elemento orientacional como estruturante, uma vez que, em termos de valores sociais, orientações espaciais “para cima” são positivas e orientações espaciais “para baixo” são negativas (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Depois de germinada, a semente cresce, para cima, e torna-se planta. O futuro da semente é contingencial, pois pode se tornar vegetal e dar frutos ou não, todavia aponta para a “*esperança de mudar essa realidade tão terrível*”, que seriam os efeitos do sexismo, como os casos frequentes de violência contra a mulher, referenciados inicialmente pela estudante.

Nesse sentido, vale salientar que as ressonâncias das práticas discursivo-identitárias nos processos de agenciamento ocorrem de modos distintos para cada sujeito uma vez que dependem da abertura individual para que se iniciem movimentos reflexivos de germinação e crescimento. É preciso reconhecer, também, que, enquanto se “plantavam sementes” em determinados solos, havia solos com a semente já germinada, como a estudante Vanessa, por exemplo, autora do primeiro relato abordado neste trabalho, que trouxe, em seu registro potente de agenciamento, muitos elementos linguístico-discursivos de identificação e crescimento pessoal. O desenvolvimento da “*sementinha*” é, nesse sentido, contingencial, extemporâneo e reflexivamente singular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ressonâncias das práticas discursivo-identitárias nos processos sociodiscursivos de agenciamento ocorrem de formas distintas para cada pessoa, uma vez que dependem da abertura individual para que aconteçam movimentos de reelaboração identitária e subjetiva. A reflexividade dos/as estudantes se intensifica e produz agenciamento ao reformular crenças, valores, ideias, discursos e ideologias, que impactam nas interações sociais, no âmbito da instituição escolar e da família.

Ao incentivar a promoção de conversações internas que concorrem para a metarreflexividade, por meio das práticas discursivo-identitárias no contexto escolar, o PMI colabora para a emergência e intensificação de (i) *agenciamentos epistêmicos*, que descondicionam, desnaturalizam e desessencializam sistemas de conhecimento, valores e crenças regidos por verdades hegemônicas; (ii) *agenciamentos políticos*, que estimulam a agência engajada e a construção de comunidades de aprendizado para a convivência cidadã; e (iii) *agenciamentos identitários*, que possibilitam a reelaboração biográfica metarreflexiva e o autorreconhecimento.

Os processos sociodiscursivos de agenciamentos se retroalimentam e se alteram mutuamente, de modo imbricado, intensificando a agência engajada. O agenciamento epistêmico se mostrou como o mais incipiente dos três. Agenciamentos políticos e identitários, sobretudo identitários, foram sinalizados com constância pelas estudantes do sexo feminino, em discursos articulados nos registros escritos constantes em diário de bordo e em relatos orais na roda de conversa.

Estudantes do sexo feminino revelaram que as experiências formativas no PMI contribuíram para novos modos de ser e de se relacionar socialmente com os/as colegas na escola e com a família, com posturas mais agentivas e críticas. A reelaboração reflexiva das estudantes se encaminha para um movimento metarreflexivo e para a agência engajada uma vez que elas relatam preocupação não apenas com o bem-estar pessoal, mas, na lógica do bem viver, com o de outras pessoas, principalmente mulheres próximas.

O enfoque na construção sociodiscursiva das masculinidades também é uma dimensão imprescindível para potencializar as ações do PMI. “Quando homens estão presentes somente como uma categoria de fundo em um discurso de políticas sobre mulheres, é difícil levantar questões sobre os interesses, problemas ou a diversidade de homens e meninos” (CONNELL, 2016, p. 95). Reconhecemos que trazer “problemas dos homens para dentro de um arcabouço existente de política para as mulheres pode enfraquecer a autoridade que as mulheres já conquistaram nessa área política”. Como os homens ainda detêm “maior controle da autoridade institucional e de bens”, sua inclusão “pode minar, ao invés de ajudar, o esforço em prol da igualdade de gênero (CONNELL, 2016, p. 96).

No entanto, não se pode perder de vista o “caráter relacional do gênero”. Faz-se mister construir estratégias pedagógicas para envolver e engajar o público masculino no debate sobre gênero com vistas à construção do bem viver. Certamente, as formas de intervenção no contexto escolar “não podem abandonar as mulheres, mas serão mais eficientes à medida que considerarem a pluralidade e a contingência dos sujeitos envolvidos” (LOURO, 2014, p. 162).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente**: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica. 175f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ARCHER, M. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- ARCHER, M. **Being human**: the problem of agency. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- ARCHER, M. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ARCHER, M. **Culture and Agency**: the place of culture in social theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 [1988].
- ARCHER, M. **Realist Social Theory**: the morphogenetic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, Margaret. *et al.* **Critical realism**: essential readings. London: Routledge, 1998.
- BOLIVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, J. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: Editorial la Muralla, 2001.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de R. Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. Tradução de M. Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Kafka: toward a minor literature**. Translation by Dana Polan. Minneapolis: University Minnesota Press, 2003 [1975].
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (1996).
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MAGALHÃES, I. **Protagonismo da linguagem: textos como agentes**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.
- MARTIN, J; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.
- MCLAREN, P. **Critical Pedagogy and Predatory Culture: políticas de oposição em uma era pós-moderna**. London and New York: Routledge, 2002 [1995].
- OLIVEIRA, N. **Entre cila e caríbdis: o realismo social de Margaret Archer**. Sociologia, problemas e práticas. N. 65, p. 119-139, 2011.
- PEDRO, E. (org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- QUEIROZ, A. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras**. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020.
- VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. (org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. pp. 169-222.
- WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito.