



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLE BIANQUINI DE NOVAIS

**PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO E MULTILETRAMENTOS:
PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA**

Londrina

2024

FRANCIELLE BIANQUINI DE NOVAIS

**PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO E MULTILETRAMENTOS:
PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati

Londrina

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Novais, Francielle Bianquini de.

Papéis sociais de gênero e multiletramentos : pesquisa-ação na escola / Francielle Bianquini de Novais. - Londrina, 2024.
2 v. : il.

Orientador: Sonia Pascolati.

Conteúdo: v.1. Trabalho de Conclusão Final. - v.2. Produto educacional.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Multiletramentos - Tese. 2. Papéis sociais de gênero - Tese. 3. Pesquisa-ação - Tese. 4. Profletras - Tese. I. Pascolati, Sonia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 37

FRANCIELLE BIANQUINI DE NOVAIS

**PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO E MULTILETRAMENTOS:
PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Isabel Borges

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná–

Unioeste

Londrina, 23 de janeiro de 2024.

A minha mãe, Cléria, por ser minha inspiração de mulher, minha professora alfabetizadora e humanizadora.

Ao homem cuja sensibilidade me fez enxergar uma outra masculinidade possível, invertendo os papéis sociais de gênero na família, meu pai, José Carlos.

À pessoa que me incentivou a não desistir do sonho do mestrado me mostrando caminhos os quais eu não conseguia mais enxergar, Ciro, meu marido.

A minha filha amada, Isadora, por me fazer acreditar numa maternidade emancipadora capaz de promover uma geração de mulheres mais livres e felizes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Sonia Pascolati, por acreditar na minha pesquisa, por me inspirar como professora, por orientar com amor e por ser tão sábia, crítica e entusiasmada com a educação.

O agradecimento se estende às professoras e aos professores que ministraram as disciplinas do Profletras, turma 08, com tanto conhecimento e empenho, mesmo em formato remoto, sem deixar perder a qualidade das aulas.

Às queridas colegas da turma 8 do Profletras- UEL: Adinamara, Andréa, Angélica, Clemilda, Denise, Elisabeth, Priscila e Renata. Agradeço por tanto apoio, acolhimento e trocas de experiências mesmo tão distantes geograficamente.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo por possibilitar a redução da minha carga horária por meio do Pró-docência, cujo benefício garantiu que eu pudesse cursar e concluir o mestrado conciliado com o trabalho.

Acima de tudo, agradeço a Deus por me fortalecer quando o cansaço tentava me abater.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 2003, p. 47)

RESUMO

NOVAIS, Francielle Bianquini de. *Papéis sociais de gênero e multiletramentos: pesquisa-ação na escola*. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Profletras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Partindo da constatação de que os papéis sociais de gênero tais como definidos pelo patriarcado têm impacto nas relações entre meninas e meninos em ambiente escolar e fora dele, esta pesquisa dedicou-se a refletir sobre as questões de gênero na sociedade contemporânea e inserir múltiplos gêneros textuais em sala de aula, na perspectiva multimodal e multissemiótica, impactando, sob a ótica dos multiletramentos, no processo de des(re)construção das relações de gênero a partir da elaboração e implementação de uma unidade didática em turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no Espírito Santo. A proposta objetivou abordar e discutir papéis sociais de gênero na obra literária infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, em intersecção com outros gêneros textuais multimodais, além de refletir e conscientizar, por meio de multiletramentos, sobre as consequências do machismo, da desigualdade e da violência de gênero na emancipação social das meninas e dos meninos do 9º ano de forma a impactar nas relações sociais, propiciando uma visão crítica a respeito dos papéis sociais de homens e mulheres e contribuir para a igualdade de gênero no espaço escolar e em seu entorno social. A proposta pedagógica parte da obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, em diálogo com diferentes gêneros textuais como objetos de ensino, a saber: cartuns de Cecile Bertrand, Plantu e Cristina Sampaio; tiras cômicas de Alexandre Beck e Charles Schulz e charge de Duke como gêneros quadrinísticos; *memes* do *Facebook* de JPcolmedia e Bode Gaiato como gêneros textuais típicos das redes sociais de amplo acesso, além das peças publicitárias disponíveis no *Youtube*: “Pilotar fogão?” da Chevrolet Brasil e “*Boys don’t cry*” da White Ribbon PSA. Como aporte teórico sobre multiletramentos, utilizamos as reflexões de *The New London Group* (1996), Rojo (2012; 2013; 2015), Kalantzis e Cope (2005); sobre os gêneros textuais dos quadrinhos, Ramos (2009); sobre representações de papéis sociais de gênero, Bourdieu (1999), Connell e Messerschmidt (2005), e Scott (1995); e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo do Espírito Santo (2018). A implementação da unidade didática ocorreu entre outubro e novembro de 2023 e possibilitou a ampliação de recursos multissemióticos em sala de aula, desenvolvendo a leitura e a interpretação dos estudantes, além de promover um espaço de diálogo e construção do pensamento crítico, por meio dos multiletramentos, acerca das desigualdades de gênero e da necessidade de uma sociedade mais equânime para mulheres e homens.

Palavras-chave: Multiletramentos; Papéis sociais de gênero; *Bisa Bia, Bisa Bel*; Unidade didática; Profletras.

ABSTRACT

NOVAIS, Francielle Bianquini de. *Social gender roles and multiliteracies: action research at school*. 2024. 173 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Literature - Profletras) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

Based on the observation that social gender roles as defined by patriarchy have an impact on relationships between girls and boys in and outside of school, this research was dedicated to reflecting on gender issues in contemporary society and inserting multiple textual genres in the classroom, from a multimodal and multisemiotic perspective, impacting, from the perspective of multiliteracies, in the process of de(re)construction of gender relations based on the elaboration and implementation of a didactic unit in a 9th year elementary school class in a state public school in Espírito Santo. The proposal aimed to address and discuss social gender roles in the children's literary work *Bisa Bia, Bisa Bel*, by Ana Maria Machado, in intersection with other multimodal textual genres, in addition to reflecting and raising awareness, through multiliteracies, about the consequences of machismo, inequality and gender violence in the social emancipation of 9th-grade girls and boys to impact social relations, providing a critical view regarding the social roles of men and women and contributing to gender equality in the school and their social environment. The pedagogical proposal is based on the literary work *Bisa Bia, Bisa Bel*, in dialogue with different textual genres as teaching objects, namely: cartoons by Cecile Bertrand, Plantu, and Cristina Sampaio; comic strips by Alexandre Beck and Charles Schulz and cartoons by Duke as comic genres; Facebook memes by JPcolmedia and Bode Gaiato as typical textual genres of widely accessible social networks, in addition to the advertising pieces available on YouTube: "Pilotar stove?" by Chevrolet Brasil and "Boys don't cry" by White Ribbon PSA. As a theoretical contribution to multiliteracies, we use the reflections of The New London Group (1996), Rojo (2012; 2013; 2015), Kalantzis and Cope (2005); on the textual genres of comics, Ramos (2009); on representations of social gender roles, Bourdieu (1999), Connell and Messerschmidt (2005), and Scott (1995); and official documents such as the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the Espírito Santo Curriculum (2018). The implementation of the didactic unit took place between October and November 2023. It enabled the expansion of multisemiotic resources in the classroom, developing students' reading and interpretation, in addition to promoting a space for dialogue and construction of critical thinking, through multiliteracies, about gender inequalities and the need for a more equitable society for women and men.

Keywords: Multiliteracies; Social gender roles; *Bisa Bia, Bisa Bel*; Didactic unit; Profletras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>	45
Figura 2- Futuro da humanidade	48
Figura 3- Nós e os carros	49
Figura 4- O Dia das Mulheres	50
Figura 5- Copa do mundo feminina de futebol 2023	51
Figura 6- Machismo	53
Figura 7- Meninos não choram	54
Figura 8- Brincadeira de criança	55
Figura 9- Carrinho x boneca	56
Figura 10- Mulher no futebol	58
Figura 11- Ser homem	58
Figura 12- Pilotar fogão?	59
Figura 13- Boys Don` t Cry!	60
Figura 14- Mãe e mulher	62
Figura 15- Pódio	63
Figura 16- Seja homem	64
Figura 17- Ser humano	66
Figura 18- Como eu queria ir	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MULTILETRAMENTOS E SEU PERCURSO HISTÓRICO	23
1.1 MULTILETRAMENTOS, SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE	25
2 PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO	32
3 APRESENTAÇÃO COMENTADA DOS TEXTOS LITERÁRIOS, IMAGÉTICOS E AUDIOVISUAIS ABORDADOS NA PROPOSTA DIDÁTICA	43
4 CAMINHOS DA PESQUISA E DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	69
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	133
APÊNDICE A- Unidade didática	134
APÊNDICE B- Análise dos dados da pesquisa Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil FBSP	150
ANEXOS	160
ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP	161
ANEXO B- Carta de autorização para pesquisa científica em unidades escolares da rede estadual de educação do Espírito Santo	166
ANEXO C- Termo de consentimento livre e esclarecido	168
ANEXO D- Termo de assentimento livre e esclarecido	171

INTRODUÇÃO

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa, 1994, p. 293)

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que promove a formação de professores da Educação Básica com foco em propostas pedagógicas que, ao serem implementadas em sala de aula, impactem diretamente na qualidade da educação pública. É nesse contexto que me reconheço, pois sou professora da Educação Básica do Espírito Santo¹ há mais de vinte anos. Iniciei minha carreira docente, ainda com 19 anos, na alfabetização de crianças da rede municipal de Ecoporanga-ES, fui alfabetizada pela minha mãe e alfabetizei, inclusive, minha filha durante esse percurso como professora da rede pública municipal.

Em 2009, iniciei a docência na rede estadual de educação do Espírito Santo, lecionando para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Foram anos riquíssimos de aprendizagem, no entanto, constatei que o ensino de Língua Portuguesa estava especialmente preso à composição do gênero textual ou à gramaticalização e, por vezes, o enunciado era utilizado como pretexto para exploração de questões puramente gramaticais, sem muito propósito e compromisso com os usos sociais da linguagem.

Como professora, sempre busquei situar minhas práticas educacionais ao contexto dos estudantes, entretanto, não havia uma estrutura de formação ofertada aos professores da rede pública de ensino com aparato teórico para que essa prática fosse efetivamente embasada. Não obstante, por conta própria, lançava-me em projetos que visavam superar a abordagem do estudo voltada somente à gramática sem relação com a funcionalidade da linguagem, com os sentidos produzidos e com a circulação do processo discursivo. Essa prática ainda é comum no ensino de Língua Portuguesa, cuja ação se estreita, frequentemente, a passar as regras

¹ Optei pelo uso da 1ª pessoa do singular na introdução deste trabalho por entender a necessidade de contextualização da realidade docente a fim de que se evidencie a relação intrínseca da professora que se torna pesquisadora na metodologia da pesquisa-ação.

gramaticais no quadro ou pedir que os estudantes façam cópias de atividades e textos do livro didático.

Os planejamentos das minhas propostas didáticas quase sempre estavam pautados na humanização dos estudantes propiciada pelo direito à literatura (Candido, 2008), a partir do teatro, dos saraus e da prática da oralidade e da escrita desses textos. Desse modo, embora eu buscasse propostas que permitissem não só o conhecimento metalinguístico, mas o estabelecimento de uma relação mais próxima entre o que se aprende na escola e o que está disponível fora dela, era frequente minha frustração com relação aos resultados de aprendizagem e assim percebia a falta de um suporte teórico e acadêmico às minhas práticas diárias.

Ademais, é inquestionável o tamanho do desafio que é buscar aperfeiçoamento pedagógico estando imerso nas demandas e mazelas do ensino na Educação Básica. Nesse sentido, não foi uma tarefa muito confortável buscar novos conhecimentos e me comprometer com o percurso formativo do mestrado, uma vez que a carga horária de planejamento do professor da Educação Básica não condiz com a quantidade de turmas sob sua responsabilidade e com as funções desempenhadas nesse processo educativo.

Apesar de todos os obstáculos, aceitei o desafio de me inserir no Mestrado Profissional em Letras, pois compreendi que seria a oportunidade de aperfeiçoar minha ação docente e, a partir disso, concretizar propostas pedagógicas que, embasadas academicamente, poderiam ter impactos positivos no ensino de Língua Portuguesa e na emancipação social dos estudantes.

Para Kleiman (2007, p. 4), “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social”. Por considerar verdadeira tal afirmação, esta pesquisa tem a finalidade de inserir práticas pedagógicas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa na perspectiva de recomposição de aprendizagens defasadas, sobretudo após o período de isolamento social provocado pela pandemia de covid-19 e a perda de vínculo dos estudantes com a escola.

As aulas de Língua Portuguesa, ao longo de anos, se basearam em leitura de textos escritos, com abordagens majoritariamente grafocêntricas, distanciando-se das múltiplas

formas de interação social a que os estudantes estão expostos uma vez que esses nasceram e estão interconectados a um mundo que não interage apenas por meio de palavras escritas, mas também digitalmente e por meio de várias semioses, linguagem e suportes como cores, formas, códigos, imagens, sons, vídeos e interações virtuais.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve o intuito de introduzir nas aulas de Língua Portuguesa práticas didáticas contemporâneas de “integração no mundo cultural e letrado a partir de um letramento dito social” (Fofonca, 2019, p. 85).

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e interpretativa dos dados, pois, conforme sugere Bortoloni-Ricardo (2008, p. 34), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Delineando-se pelo método da pesquisa-ação, que pode ser definida de acordo com (Thiollent, 1986, p. 14) como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com objetivo de transformação a partir de uma prática situada, “[...] nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como um método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (Thiollent, 2011, p. 8).

O percurso metodológico desta pesquisa inicia-se com um levantamento no banco de dissertações e teses da Capes a partir do problema de pesquisa: multiletramentos na escola e representações de papéis sociais de gênero, além da revisão bibliográfica acerca dos aportes teóricos para embasar a discussão sobre gênero e seus impactos sociais, bem como a necessidade de inclusão de práticas didáticas que valorizem a multimodalidade e a multisssemiose com vistas à aproximação da escola à linguagem interconectada da sociedade contemporânea.

Conforme levantamento de dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor “multiletramentos” e os seguintes filtros: Tipo: Mestrado Profissional; Período: 2015 a 2023; Grande Área: Linguística, Letras e Artes; Área de conhecimento: Língua Portuguesa, encontramos um número vasto de dissertações que abordam os multiletramentos na Educação Básica, a saber: 307 trabalhos.

Em contrapartida, utilizando os mesmos filtros, mas com o descritor “Papéis sociais de gênero”, percebemos que essa temática quase não é desenvolvida em propostas didáticas do Mestrado Profissional em Letras, a saber: 3 trabalhos encontrados em todo o Brasil e nenhum deles fazendo interface com os multiletramentos.

Esse levantamento de dados aponta que o trabalho com abordagem sobre os papéis sociais de gênero não é frequente na Educação Básica, corroborando a necessidade de pesquisa como a desenvolvida e apresentada aqui, pois a escola não é uma ilha social e todos que por lá passam e ficam por muitos anos são pessoas ativas e interativas em todas as esferas da vida humana.

Na fase inicial da pesquisa bibliográfica, a abordagem foi mais voltada à questão do feminismo, machismo e violência contra a mulher, corroborando a ideia de Gil (2002, p. 61) de que “O levantamento bibliográfico preliminar é que irá possibilitar que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido”. Desse modo, ao longo das pesquisas bibliográficas em livros, periódicos, artigos, dissertações e teses sobre o que julgava ser o tema do trabalho, o problema foi se delimitando melhor, pois, segundo Gil (2002, p. 61), “Pode ocorrer, também, que esse levantamento bibliográfico venha a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa”.

Com base no avanço das pesquisas bibliográficas, foi ficando mais claro à pesquisadora que, para tratar a temática de gênero na escola não bastaria discutir feminismo e violência contra as mulheres, mas também as representações de papéis sociais de gênero com a devida importância às masculinidades, uma vez que uma turma de estudantes inclui meninas e meninos e que essas relações dos papéis sociais é que, de fato, são importantes para o sucesso do trabalho.

Portanto, a pesquisa bibliográfica, antes da elaboração da proposta pedagógica, foi imprescindível para expandir o campo da temática e ao mesmo tempo delimitar as ações a serem planejadas e implementadas na turma a partir da elaboração da unidade didática.

Após a consolidação do tema e do problema de pesquisa, isto é, os impactos dos papéis sociais de homens e mulheres na geração e manutenção da desigualdade e violência de gênero,

foi possível iniciar, a partir de aprofundamento dos referenciais teóricos, a elaboração da unidade didática², baseada nos multiletramentos.

A proposta didática, implementada no segundo semestre de 2023, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, está ancorada na multimodalidade e multissemiose, cuja sustentação está na consideração dos contextos diversos e na pluralidade de ideias e vivências nas quais os(as) adolescentes estão inseridos em sua vida pública e familiar e não podem estar desconectadas das propostas linguísticas e da produção de sentidos das aulas de Língua Portuguesa, conforme apontam Rojo e Moura (2012, p. 8).

Trabalhar com Multiletramentos [...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados.

Se, para Rojo e Moura (2012, p. 23), “Os multiletramentos funcionam pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiraços, mestiços”, a unidade didática, elaborada e implementada em sala de aula a partir desta pesquisa, se faz relevante no processo de ensino e aprendizagem uma vez ancorada nos diversos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), os quais leva-nos a repensar conteúdos de ensino-aprendizagem que considerem a linguagem em contexto de uso, situada, e em práticas socioculturais específicas que permeiam as vivências escolares e não-escolares dos meninos e meninas, além de objetivar uma transformação que extrapola os muros da escola e avança para as práticas sociais cotidianas.

Nessa perspectiva, o trabalho com multiletramentos na escola colabora para uma abordagem que vai ao encontro dos interesses e realidades dos alunos e das alunas, ou seja, considera-se a imersão dos adolescentes nas diversas linguagens midiáticas e as possibilidades de interação com a Língua Portuguesa em sala de aula por meio de um planejamento com objetivos pedagógicos claros.

² A unidade didática, implementada na turma do 9º ano, está no **Apêndice A** desta dissertação, bem como em: <https://drive.usercontent.google.com/download?id=1rSvRBk7C2cBSjSbJdNtlr7qquwe-eTyF&export=download&authuser=0>

Além do aporte teórico já mencionado, sobre multiletramentos, a pesquisa também tem como foco os estudos sobre as relações de gênero, as masculinidades e papéis sociais de homens e mulheres. Essa abordagem foi explorada nos diversos gêneros textuais por meio da multimodalidade e da multisssemiose a fim de refletir sobre as circunstâncias de construção dos papéis sociais de homens e mulheres, a violência delas decorrente e as implicações no ambiente escolar, bem como suas contribuições para uma formação cidadã menos sexista e machista.

De acordo com um relatório publicado no site do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), o Espírito Santo, em 2019, ocupava a 11ª posição no país em relação à morte por feminicídio. Consoante à questão da cor/raça, o mesmo estado ocupava, em 2019, a 5ª posição em mortes, por feminicídio, de mulheres negras (Atlas da violência no Brasil, 2021).

O feminicídio foi introduzido na legislação penal brasileira em 2015, pela lei 13.104/2015. Acerca desse crime, compreende-se que a lei do feminicídio prevê três hipóteses para inclusão desta qualificadora do homicídio: decorrente de violência doméstica e familiar em razão da condição de sexo feminino, em razão de menosprezo à condição feminina, e em razão de discriminação à condição feminina (Bianchini, Bazzo e Chakian, 2022), isto é, há um crime específico referente à condição feminina quando cometido pelo instituído poder masculino.

Segundo o Atlas da violência no Brasil, em 2021, o Espírito Santo passou a ocupar a 8ª posição do índice de feminicídio no Brasil, com a taxa de 1,7 por 100 mil mulheres, estando acima da média nacional que é de 1,2 e abaixo da média do estado do Acre, com maior taxa de feminicídio do Brasil, isto é, 2,7. Esses dados tratam apenas de mortes por feminicídio no ES e no Brasil, não contabilizando agressões e assédios. A pesquisa mostra, em números absolutos de mortes no Espírito Santo, 35 mortes em 2019; 26 em 2020 e 35 em 2021.

Considerando o relatório da 4ª edição da pesquisa “Visível e Invisível”: A vitimização de mulheres no Brasil 2023³, encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), temos que mais de 18 milhões de mulheres sofreram alguma forma de violência em 2022. Em comparação com as pesquisas anteriores, todas as formas de violência contra a mulher apresentaram crescimento acentuado. A pesquisa ouviu 2017 pessoas, entre homens e

³ Os dados obtidos pela pesquisa “Visível e Invisível”: A vitimização de mulheres no Brasil 2023, bem como a análise feita a partir deles, por esta pesquisa, encontram-se no **Apêndice B** deste trabalho.

mulheres, em 126 municípios brasileiros, no período de 9 a 13 de janeiro de 2023.

É importante considerar o que os dados dessa pesquisa nos mostram sobre o fenômeno: quem são as vítimas e quem são os agressores? São as mulheres negras, de baixa escolaridade e em idade reprodutiva as mais vulneráveis. Além disso, o rompimento do relacionamento e ter filhos também são fatores de risco. As mais comuns, principais e mais graves violências aconteceram dentro de casa e tiveram como autor companheiros ou ex-companheiros. É nesse sentido que se faz tão relevante essa discussão e aplicação de uma proposta didática numa sala de aula de Ensino Fundamental cujo público são meninos e meninas que fazem ou poderão fazer parte desses índices no futuro

Diante do exposto, os dados acenam para um crescimento considerável de violência contra mulheres no Brasil, cujos fatos, em grande parte das ocorrências, não podem ser revertidos por terem como resultado a morte dessas mulheres ou sérios comprometimentos psicológicos e sociais para as crianças, filhas dessas relações abusivas, sobretudo porque morte e vulnerabilidade social também podem ser consequências do machismo, do sexismo e da violência de gênero.

Ao pensarmos sobre a desigualdade de gênero decorrente dos papéis construídos socialmente por e para mulheres e homens, temos que os dados referentes à violência contra as mulheres são resultados de ações masculinas, ratificando que os esforços para sanar o problema devem ser direcionados a homens e mulheres, posto que as relações se dão de forma bilateral.

Em geral, a sociedade anseia pela resolução do problema da violência de gênero, no entanto, nem sempre vislumbra esse cenário possível por meio da prevenção, conscientização e desconstrução de estereótipos sociais. Essa função não é só das famílias, mas também deve ser um dos pilares da educação institucionalizada cuja abordagem não sexista cumpra o papel de educar pessoas mais conscientes sobre a equidade de gênero, mais humanizadas, emancipadas politicamente e desconstruídas de estereótipos que excluem grupos subalternizados.

Nesse viés, é relevante o estudo e a reflexão acerca das causas e facetas sutis desse problema social o qual não foge ao cenário escolar, ou melhor, na escola são produzidos e reproduzidos discursos e comportamentos já sinalizados como possíveis estereótipos e perfis

sexistas e machistas, uma vez que meninos e meninas são educados por homens e mulheres atingidos pela violência de gênero ou produtores dela.

Esta proposta se faz relevante ao público do 9º ano do Ensino Fundamental, pois se trata de estudantes adolescentes, que estão iniciando suas relações afetivas, no sentido do envolvimento de namoro, ou já se envolveram ou foram diretamente impactados por essas relações de gênero vigentes e precisam problematizar os aspectos positivos e negativos dessas relações, tanto na sua própria vida quanto na de sua família e comunidade, uma vez que têm seus pais ou responsáveis como referência para suas relações.

Portanto, os adolescentes são potencialmente impactados pelo trabalho desenvolvido na escola, além de serem replicadores em suas relações sociais, haja vista que as ideologias desses jovens ainda não estão cristalizadas, sendo, pois, sujeitos passíveis de serem mobilizados por uma educação antissexista e equânime.

Além das pesquisas acerca da temática de gênero, trabalhada por meio dos multiletramentos, por ser uma pesquisa aplicada à Educação Básica, não se pode perder de vista a BNCC (Brasil, 2017), a qual se constitui um documento normativo que traz, além dos componentes curriculares, os temas integradores concernentes a questões que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos de vida/ atuação e intervêm na construção de suas identidades, no modo como interagem com outros sujeitos e no posicionamento ético/crítico.

Como a pesquisa foi desenvolvida na rede pública de educação do estado do Espírito Santo, há de considerar os estudos sobre o Currículo Capixaba, que ampliou o número de temas integradores propostos pela BNCC, acrescentando mais 7 temas, dentre eles o tema integrador que serve de base aos nossos estudos: *Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade*. Sobre o referido tema, sua relevância é assim reforçada pelo Currículo do Espírito Santo (2018, p. 35):

A categoria de análise gênero aponta que, conforme os interesses presentes em cada sociedade e época, se produzem delimitações sobre os comportamentos desejáveis ou não, implicando nas [sic] possibilidades de acesso à educação e ao trabalho, nas maneiras de se vivenciar os afetos e a sexualidade. [...] Nesse sentido, o gênero é fundamental para compreendermos a cultura patriarcal que caracteriza a sociedade capixaba e que estabelece uma hierarquia entre os gêneros, fazendo com o que o Espírito Santo figure entre os estados que mais matam mulheres no país.

É imprescindível que a educação considere as subjetividades dos estudantes para que

tenham contato com o saber local e global e, por meio dos multiletramentos, alcancem a competência crítica, a humanização e possibilidades de trânsito e transformação social.

Outrossim, esta pesquisa buscou abordar a temática não de maneira objetiva e fria, mas pela sensibilização humana promovida por meio da literatura e dos recursos imagéticos, digitais e verbo-visuais, de modo a despertar uma consciência, ao mesmo tempo, subjetiva e coletiva sobre os efeitos dos papéis sociais gênero, do machismo, do sexismo e da violência no meio social.

O objetivo principal desta pesquisa é inserir múltiplos gêneros textuais em sala de aula, na perspectiva multimodal e multissemiótica, impactando, sob a ótica dos multiletramentos, no processo de des(re)construção das relações de gênero. A partir desse objetivo de aprendizagem, foi desenvolvida e implementada uma proposta didática numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a qual abordou as representações dos papéis sociais de gênero, levantou discussões, promoveu reflexões e interpretações com vistas à equidade de gênero por meio de atividades com textos multimodais dos campos jornalístico-midiático e literário, com os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar e contextualizar abordagens de papéis sociais de gênero na obra literária infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, em relação constante com outros gêneros textuais: charge, cartuns, tiras cômicas, *memes* e publicidade;
2. Promover o autorreconhecimento dos estudantes nos contextos e discursos de gênero a partir de textos multimodais;
3. Refletir e conscientizar, por meio de multiletramentos, sobre os impactos do machismo, da desigualdade e da violência de gênero na emancipação social das meninas e dos meninos do 9º ano de forma a impactar nas relações sociais.

Esta dissertação está dividida em cinco seções, além desta introdução, que é sucedida pelo percurso histórico em que são abordadas as revisões bibliográficas referentes aos multiletramentos, alinhados à multimodalidade e multissemiose, bem como a Semiótica Social, a BNCC- Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Espírito Santo.

Ademais, há também um recorte de pesquisas bibliográficas voltadas à análise dos papéis sociais de gênero, feminismo, violência contra a mulher e configuração das

masculinidades.

Após discussão bibliográfica, a dissertação apresenta a discussão temática dos objetos de estudo abordados na proposta didática. Em seguida traz os caminhos da pesquisa, da elaboração e da implementação da unidade didática.

Na sequência é feita a discussão e análise dos resultados obtidos na implementação da unidade didática na turma do 9º ano do Ensino Fundamental por meio da observação em sala de aula, registros em diário pessoal da professora e recolhimento das atividades escritas dos estudantes, organizadas em um caderno pedagógico impresso e entregue a todos no início do trabalho. Para concluir, são apresentadas as considerações finais acerca de todo o trabalho desenvolvido a partir desta pesquisa.

Levando em consideração que a pesquisa envolve seres humanos, ou seja, os estudantes do 9º ano e, para que as respostas dos estudantes fossem recolhidas e analisadas, esta pesquisa passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, sendo aprovada em 17 de julho de 2023, conforme o parecer de Nº 6.186.918⁴.

Seguindo os critérios do referido CEP, foi elaborado o Termo de consentimento livre e esclarecido⁵ para que os pais ou responsáveis tivessem ciência de todo o processo e decidissem por autorizar ou não a participação dos estudantes menores de idade na implementação da proposta didática. Além da autorização dos responsáveis, os estudantes tiveram acesso ao Termo de assentimento livre e esclarecido⁶ para que também confirmassem sua participação baseados na decisão da família.

Ademais, é importante ressaltar que, além da aprovação do Comitê de Ética, foi necessário submeter esta pesquisa à apreciação e autorização da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Essa ação é coordenada pela Gerência de Qualificação Profissional (Gepro), que faz parte do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope) o qual organiza todo o fluxo desde o contato inicial até a emissão da

⁴ O referido parecer encontra-se disponível no **Anexo A** desta dissertação.

⁵ O referido termo encontra-se disponível no **Anexo C** desta dissertação.

⁶ O referido termo encontra-se disponível no **Anexo D** desta dissertação.

carta de autorização de pesquisa⁷ expedida pelo secretário de estado da educação.

O caderno pedagógico com a unidade didática⁸ planejada, sistematizada e desenvolvida envolvendo leitura, interpretação, oralidade, análise linguística e produção de texto encontra-se nos apêndices deste trabalho. A unidade didática está organizada com base na obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, permeando todas as discussões e se entrelaçando aos outros objetos de ensino, fazendo o diálogo temático conforme a apresentação dos gêneros textuais que se alinham ao texto literário: charge, tiras cômicas, cartuns, *memes* e peças publicitárias.

⁷ A carta de autorização para esta pesquisa realizada em unidade escolar do Espírito Santo está disponível no **Anexo B** desta dissertação.

⁸ A unidade didática desenvolvida e implementada na turma de 9º ano do Ensino Fundamental está disponível no **Apêndice A** desta dissertação.

1 MULTILETRAMENTOS E SEU PERCURSO HISTÓRICO

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey, 1967, p. 7)

O debate sobre multiletramentos tomou força a partir do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, publicado em 1996, por um grupo de pesquisadores intitulado *The New London Group (NLG)*. Tal manifesto prevê que, mesmo tendo sido eficiente ao longo da história da educação, o letramento grafocêntrico não mais atende às expectativas e demandas dessa sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada, sobretudo no ensino de linguagens às crianças e adolescentes cujo grupo social está inserido numa “multiplicidade de canais e meios de comunicação e crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63).

Esses aspectos sustentam a necessidade de mudança na abordagem do ensino na Educação Básica, mais precisamente, no ensino de língua portuguesa que não mais alcança tanto êxito ao ensinar utilizando as mesmas estratégias do século passado, isto é, utilização de propostas didáticas especialmente voltadas à aplicação de regras gramaticais e uso quase restrito de leitura e produção de textos apenas verbais, sem que haja, de fato, espaço para outras abordagens mais dialógicas na sala de aula e nas construções e efeitos de sentido possíveis na interação das linguagens.

Segundo o *The New London Group* (1996), o processo de construção de sentidos se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs* (desenhos disponíveis), *designing* (projetando) e *redesigned* (redesenhando). Nesse sentido, os estudantes percorrem esse fluxo, sendo expostos ao contexto social com vistas a perceber e analisar, de forma consciente, as representações culturais presentes em cada conteúdo disponibilizado. Além disso, esses estudantes teriam condições de se apropriar criticamente do que lhes é apresentado e, posteriormente, estariam aptos à transformação dos contextos ideológicos locais e globais, promovendo assim novos *designes*, ou seja, construindo novos sentidos em decorrência do letramento nas diversas linguagens contemporâneas.

Cope e Kalantzis (2000) propõem uma pedagogia que considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a Pedagogia dos Multiletramentos. Após aplicar as propostas dos quatro componentes - *Situated Practice* (Prática Situada), *Overt Instruction* (Instrução Explícita), *Critical Framing* (Enquadramento Crítico) e *Transformed Practice* (Prática Transformada) - às práticas curriculares por aproximadamente uma década, Kalantzis e Cope (2005) lançam *Learning by Design*, obra em que reformularam os já mencionados quatro componentes.

Nessa reformulação, os quatro componentes foram traduzidos nos seguintes “processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: *Experiencing*, *Conceptualizing*, *Analysing e Applying* (Kalantzis; Cope, 2005). O Experienciamento (*Experiencing*), denominado Prática Situada no texto seminal, consiste no conhecimento pessoal do contexto dos aprendizes; a Conceituação (*Conceptualizing*), denominada Instrução Explícita no texto seminal, consiste em definir e aplicar conceitos; a Análise (*Analysing*), denominada Enquadramento Crítico no texto seminal, evidencia as relações de causa e efeito e faz surgir os pontos de vistas; e a Aplicação (*Applying*), denominada Prática Transformada no texto seminal, consiste na aplicação do conhecimento construído, ou seja, transfere-se esse conhecimento para situações cotidianas.

Assim, “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.” (Rojo, 2009, p. 12). Destacamos aqui como cultura valorizada, por exemplo, as obras literárias canônicas, de origens ou influências eurocêtricas, sobretudo as obras de autoria masculina.

Não é plausível falar em multiletramentos sem mencionar a urgência da incorporação de gêneros textuais multimodais e multissemióticos nas práticas pedagógicas escolares. Há muito tempo se deixou de pensar em textualidade apenas no viés do texto verbal escrito, visto que, com o advento da globalização e, conseqüentemente, com o avanço da tecnologia digital e midiática, as interações cotidianas com as pessoas de todo o mundo passaram a ser majoritariamente multissemióticas, sobretudo quando se trata dos jovens.

Nesse sentido, a escola e suas práticas de letramento não fogem dessa necessidade, entretanto, a educação, em geral, precisa reconhecer o valor da imagem nas interações diárias

e, por conseguinte, estender esse valor ao processo efetivo de aprendizagem. É imprescindível que se aprofundem os estudos sobre textos multimodais e multissemióticos com vistas a introduzir nas escolas uma ampliação da competência leitora.

A escola é o ambiente em que, essencialmente, precisam ser garantidos os direitos de aprendizagem e inclusão social. Para tanto, à escola não cabe mais ofertar apenas momentos de leitura e escrita somente verbal; é imprescindível que, assim como no mundo em que os estudantes estão inseridos cotidianamente, na escola eles tenham acesso às diversas possibilidades de interpretação cultural e linguística em sentido amplo e interligadas aos saberes e vivências com vistas ao sentimento de pertencimento e interlocução com o mundo.

A Pedagogia dos Multiletramentos considera, além da multissemiose, a multiculturalidade. Nesse sentido, para Rojo (2012) esse aspecto da multiplicidade de culturas abre espaço no ambiente escolar para a cultura de massa, para objetos de estudo que vão além dos cânones literários e culturais, que aproximam as formas de expressão populares às aulas de Língua Portuguesa, dando notoriedade a outras produções culturais não dominantes como é o caso dos *memes*.

2.1 MULTILETRAMENTOS, SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

A Semiótica Social, preconizada por Hodge e Kress (1988), se configura como uma proposta para entender processos de comunicação, considerando a diversidade de modos semióticos (cores, tipografia, imagens etc.). Ampliando o campo da Semiótica Social, podemos considerar o seguinte:

Tem-se a Semiótica Social como a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar as trocas das mensagens. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são movidas por interesses específicos, que representam um significado escolhido através de uma análise lógica relacionada a um contexto social (Santos, 2019, p. 2).

Segundo Gualberto e Pimenta (2019, p. 19), “O principal fundamento da teoria é a noção de signo motivado (*motivated sign*). Refutando a visão da semiótica tradicional de arbitrariedade do signo, a SS defende o argumento de que todo signo é resultado do interesse do produtor do texto”, isto é, muitas vezes, inconscientemente, ao iniciar o processo de interlocução, fazemos escolhas multimodais baseadas em nosso interesse e objetivo.

Embora possamos considerar todo texto como multimodal, há elementos ou signos, escolhidos pelo produtor do texto, que confirmam suas intenções circunstanciais com vistas ao alcance de seus propósitos. O texto escrito pode ter elementos como espessura e tamanho da letra, espaçamento e pontuações que cumprem e ratificam que todos os textos são multimodais, que antes de serem produzidos, foram planejados a partir dos objetivos discursivos, uma vez que

Uma mensagem de áudio também é visual, pois é representada por uma imagem, com cores, tamanhos, formatos, que aparece numa tela específica, com números e letras que indicam a quantidade de segundos, data de envio e nome de quem enviou. No caso da mensagem escrita, os “multimodos” se fazem presentes, já que o texto apresenta tipografia e layout, que implicam recursos como espessura, cores, tamanhos, espaços, alinhamentos etc. (Gualberto e Pimenta, 2019, p. 20).

A abordagem da Semiótica Social corrobora a ideia de que a materialidade dos textos multimodais em situações de interação humana opera e impacta em questões mais amplas, relacionadas ao social, tais como interesses, relações de poder, identidade, estereótipos, representações etc.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa por meio de multiletramentos pode cumprir essa função social da educação, aproximando a escola das vivências e formas de interação de meninas e de meninos que falam, ouvem, escrevem, pensam, comunicam-se, relacionam-se e argumentam sobre temáticas diversas dentro e fora do espaço acadêmico. Consoante às considerações de Silva (2019, p. 112),

Não estamos falando aqui em uma desvalorização da linguagem verbal, mas em um estabelecimento de um novo paradigma em que todos os modos semióticos são igualmente importantes e que estudar as relações entre os diferentes modos pode contribuir para compreender como o seu uso afeta as relações sociais.

A partir dessa ideia, podemos afirmar que tanto o verbal quanto o visual permitem atribuir papéis sociais aos participantes representados nas imagens, retratando uma interpretação de mundo baseada em processos históricos os quais nem sempre são explorados em atividades cotidianas das salas de aula.

Portanto, cumpre ressaltar que a discussão sobre multiletramentos na escola implica o aprofundamento da semiótica e da multimodalidade, na perspectiva simbólica das linguagens impetradas na prática escolar, buscando compreender a relevância de todos os componentes,

visuais e sonoros, presentes nas diversas formas de usos da linguagem a que os estudantes estão expostos e envolvidos cotidianamente.

Nesse sentido, não pode haver uma linguagem própria do espaço escolar e outra extraescolar, tornando, portanto, imprescindível que as práticas docentes reconheçam e considerem, além do texto escrito, todo o contexto comunicativo e interativo disponível para promover um ensino que se aproxime da vida social dos jovens.

Ao analisar o documento de caráter normativo da educação brasileira, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, em busca de constatar nele ideais dos multiletramentos, foi possível encontrar, explicitamente, tais perspectivas pedagógicas conforme produção do GNL - Grupo de Nova Londres, sobretudo na área de conhecimento Linguagens e Códigos:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos[...]. (Brasil, 2017, p. 70).

A BNCC está estruturada em 10 competências gerais da Educação Básica. Nessa estrutura inicial já se apresenta a relação estreita entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC, cujo destaque se dá nas competências de número 4 e 5:

4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9).

A competência 4 explicita a preocupação com a inclusão da multimodalidade nas práticas escolares e a relação intrínseca entre as diferentes linguagens e a produção de sentido de forma coletiva. Na competência 5, fica evidente a inserção da linguagem digital, sobretudo na compreensão dessas linguagens de forma crítica e reflexiva, corroborando os ideais dos

multiletramentos no sentido de “Prática Transformada” quando se refere à resolução de problemas a partir do protagonismo e equilíbrio entre vida pessoal e coletiva.

Seguindo a análise da BNCC, no intuito de identificar e reconhecer a intencionalidade da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), deparamo-nos com ocorrências diretas sobre a Prática Situada e a Prática Transformada.

A preocupação com a Prática Situada pode ser verificada na BNCC (Brasil, 2017, p. 136), a qual afirma que “[...]os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola”, isto é, não se pode pensar em desenvolver o protagonismo juvenil trabalhando uma prática de linguagem unicamente da e na escola, sem que haja uma conexão entre os saberes escolares e as vivências e construções culturais extraescolares.

Considerando ainda os termos da BNCC e o alinhamento da Prática Transformada como uma das consequências da Prática Situada, podemos perceber que o trabalho pedagógico precisa estar intencionalmente contextualizado, “[...] partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2017, p. 136).

Constatamos que a multimodalidade é um aspecto bastante considerado no ensino de língua portuguesa baseado no que evidencia a BNCC, a partir da qual observa-se que “Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática.” (Brasil, 2017, p. 136).

Desse modo, é possível constatar que o documento normativo da educação brasileira tem a preocupação de garantir o trabalho desenvolvido a partir dos diversos modos de interação social da linguagem, sobretudo aproximando a escola das relações interconectadas presentes nos meios digitais de interação social.

Ademais, a multissemiose também está presente na BNCC, no sentido de que a linguagem e suas possíveis representações devem levar em conta diversos signos, linguísticos ou não, considerando suas inúmeras formas de manifestações:

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções [...],

estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. (Brasil, 2017, p. 137).

Além das 10 competências básicas presentes na BNCC, o Ensino Fundamental Anos Finais também está estruturado em habilidades específicas para cada área de conhecimento- Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas; para cada componente curricular- Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Linguagens e Códigos); para cada campo de atuação- Jornalístico-midiático, Vida pública, Artístico-literário, Práticas de estudo e pesquisa; e cada eixo das práticas de linguagem- Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística-semiótica.

Como a proposta didática, parte dos resultados desta pesquisa, destina-se a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, delimitaremos à análise das habilidades específicas de Língua Portuguesa para 9º ano no que concerne às semelhanças e implicações da Pedagogia dos Multiletramentos nessas habilidades, cuja proposta “assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas [...] em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2017, p. 67).

O campo jornalístico-midiático amplia e qualifica a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião, que estão no centro da esfera jornalística-midiática, bem como se relaciona com práticas situadas de linguagem e uso na vida cotidiana. Nesse campo, a relação entre as habilidades específicas e os pressupostos dos multiletramentos pode ser verificada nas seguintes habilidades:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, *memes*, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão

produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas. (Brasil, 2017, p. 177-179).

O campo da Vida pública amplia e qualifica a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo. A relação entre as habilidades específicas e os pressupostos dos multiletramentos nesse campo pode ser verificada nas seguintes habilidades:

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (Brasil, 2017, p. 185).

O campo artístico-literário, reservado às artes e ao texto literário, amplia e diversifica as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. Esse campo apresenta, assim, a relação entre as habilidades específicas e os pressupostos dos multiletramentos:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros. (Brasil, 2017, p. 187).

No entanto, cabe ressaltar que esse percurso ideológico da Pedagogia dos Multiletramentos, desde 1996 até a formulação da BNCC, sofre algumas mudanças significativas, porquanto, realmente, haveria essa necessidade de alteração, uma vez que cada sociedade possui suas especificidades e com a educação brasileira não é diferente.

Essa preocupação com relação às mudanças na essência dos multiletramentos, na adaptação de cada país, fica evidente em uma entrevista dada por Allan Luke, um dos membros do GNL, a Antero Garcia e Robyn Seglem, na qual ele diz temer que os multiletramentos se transformem em “habilidades e competências: como um novo formalismo focado na aquisição de habilidades, na identificação de características textuais e na aquisição, produção e reprodução de convenções” (Garcia; Luke; Seglem, 2018, p. 76).

Esse temor do autor Allan Luke pode ter se efetivado na elaboração da BNCC, pois todo o documento está baseado em habilidades e competências que acenam para uma formação voltada à lógica mercadológica e menos à formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar, negociar e interferir positivamente na sociedade. É nessa perspectiva que o trabalho desenvolvido a partir desta pesquisa se movimenta com vistas a romper com o cumprimento rígido e mecânico de determinadas listas de habilidades nas aulas de Língua Portuguesa, buscando o trabalho intencional no qual tais habilidades são desenvolvidas naturalmente no processo de ensino e aprendizagem dialógico e crítico.

Não que as habilidades e competências devam ser desconsideradas, no entanto, o trabalho docente, baseado nessas habilidades e competências, se não compreendido e não exercido de forma consciente e intencional, pode tornar esses estudantes incapazes de perceber as ideologias da ordem neoliberal e o poder dos meios de comunicação na manutenção dos interesses de alguns grupos (Hypólito, 2019).

Desse modo, a educação não estaria garantindo os direitos de aprendizagem de uma parcela da população, bem como não será capaz de promover uma emancipação cidadã e o trânsito social para esses jovens, haja vista que a escola não pode se ocupar apenas de garantir a consolidação de habilidades e competências, mas também de desenvolver a flexibilização das “formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar e de aprender” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116).

Todo o trabalho desenvolvido visa ao alcance do quarto elemento dos processos de aprendizagem definidos pela Pedagogia dos Multiletramentos, denominado Prática Transformada, isto é, a aplicação do conhecimento construído transferido para situações sociais cotidianas.

2 PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2017, p. 42)

“Representar é, pois, fazer conhecer as coisas ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias” (Chartier, 2002, p. 165). Esse conceito poderia, de forma análoga, trazer a compreensão de que gênero é algo representado a partir de construções sociais, por meio de marcas, palavras e gestos que criam uma visão sobre as relações baseadas em funções e papéis sociais de pessoas.

Ainda sobre o conceito de representação, em *O poder simbólico*, Bourdieu (2006) defende que o poder das representações implica construções da realidade em que sujeitos criam suas visões de mundo a partir de seus interesses e de seus grupos cujas representações são matrizes do discurso e das práticas desses grupos.

Desse modo, faz-se necessário entender que as representações dos papéis sociais de gênero servem a um grupo de sujeitos os quais se beneficiam disso, isto é, os homens. Cabe ressaltar, obviamente, que as mulheres não se beneficiam dessa construção social dos papéis de gênero, não obstante, nem todos os homens possam usufruir plenamente dessa estrutura criada, visto que eles respondem a e experimentam o peso das expectativas de gênero, impactando diretamente na forma de viver a sua masculinidade cuja aceitação social corresponde a apenas uma forma de ser homem, excluindo, sobretudo, os homens homossexuais.

Assim, analisar e discutir essas representações na contemporaneidade nos obriga a contextualizar, além dos feminismos plurais, também as masculinidades que, segundo Connell e Messerschmidt (2005, p. 271), “[...] são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo”.

Considerar os aspectos do feminismo e das masculinidades ao longo da história permite afirmar que discutir gênero, além de remeter à mulher, não exclui o homem, uma vez que, segundo Scott (1995, p. 75), “O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.”.

Nesse sentido, quando tentamos abordar o termo gênero, não podemos fazê-lo de modo individual porquanto a existência das mulheres está subordinada ao universo masculino. Scott (1995, p. 75) afirma que “Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino”.

Seguindo essa perspectiva, vale ressaltar que, historicamente, a mulher é considerada o “outro” do homem (Beauvoir, 1980) e, por conseguinte, suas vivências e realidades são constituídas a partir do que a ela é permitido e definido como feminino. Desse modo, é perceptível que o “ser” homem ou “ser” mulher não está desconexo, visto haver uma dependência do feminino em relação ao masculino, mas não o inverso.

Sendo assim, entende-se socialmente que, para se afirmar como homem é necessário não ter traços e/ou comportamentos femininos na tentativa de evitar uma visão de fraqueza e inferioridade ao homem caso ele tenha similaridade com o feminino. Em contrapartida, a mulher é submetida a padrões estabelecidos socialmente para se encaixar no espaço que lhe foi destinado como o “outro” do homem.

Assim, Scott (1995, p. 75) esclarece que “‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.”. Desse modo, não se pode confundir gênero e sexo, pois

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. (Scott, 1995, p. 7).

A distinção entre gênero e sexo, grosso modo, estaria alicerçada no fato de que o sexo está diretamente ligado ao órgão genital com o qual o ser nasce, o que já classifica as pessoas, desde o nascimento, como homem ou mulher. É comum acreditar que o sexo masculino também é o gênero masculino, bem como o sexo feminino seria o gênero feminino, no entanto, além das questões biológicas das quais não se pode escapar, há as relações subjetivas de cada ser

com seu próprio corpo, com os outros corpos e, sobretudo, com as afetividades, alimentadas ou reprimidas, de acordo com o sexo ao qual aquele corpo corresponde. Tais relações “[...] demonstram como os corpos são afetados por processos sociais” (Connell e Messerschmidt, 2005, p. 251).

A essas relações subjetivas de corpos sexuados designamos de gênero, cabendo ressaltar que dentro dessas mesmas relações são estabelecidos papéis sociais a serem cumpridos, mesmo que esse papel não contemple as individualidades humanas.

Parafraseando Simone de Beauvoir (1980) e, considerando as relações de gênero, podemos pensar que, “embora as posições de homens e mulheres não sejam simplesmente paralelas, o princípio também é verdadeiro para os homens: ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem” (Connell; Pearse, 2015, p. 38).

Tais estereótipos categorizam pessoas pelo sexo, destinando a elas papéis sociais cuja consequência atinge diretamente a vida e a liberdade, sobretudo, das mulheres enquanto sujeitos de si; as mulheres precisam ser aquilo que o homem, por fatores biológicos, não pode ou não quer ser, mantendo assim poder e domínio sobre o outro, no caso, a mulher. A ela cabe cumprir funções não escolhidas, mas relegadas ao sexo feminino.

Ao longo da história, as mulheres foram sendo “moldadas” a partir do poder masculino, no entanto, nem sempre isso fica tão nítido às pessoas envolvidas nas relações, seja por questões de tradições familiares, seja por doutrinas religiosas ou pelas interações pessoais estabelecidas por diversos canais e instituições como a publicidade, o mundo virtual e do trabalho, incluindo a escola, que também reforça esse imaginário social acerca das representações de gênero.

Essa naturalização da dominação masculina denota uma passividade feminina, entretanto, há de se questionar se por trás dessa aparente submissão não houve ou há resistência e enfrentamento por parte das mulheres, haja vista que “A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito” (Scott, 1995, p. 87).

Segundo Scott (1995, p. 87), “O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do

parentesco”. Conforme dito, o gênero é construído em todos os espaços sociais, desse modo, podemos incluir a questão de gênero na escola, em cujo ambiente se encontram todas as configurações sociais.

Se a questão de gênero diz respeito a todos os espaços sociais de poder, e a escola não pode ser alheia a todos esses desdobramentos, enquanto educadores, precisamos nos questionar por que é necessário primeiro resolver os problemas das mulheres para se estudar os homens se esses problemas dizem respeito justamente às relações de poder que envolvem ambos.

A luta feminista evolui e se transforma à medida que as demandas das mulheres também vão se modificando. Inicialmente, o foco da demanda feminista foi o sufrágio e a busca por igualdade de gênero, entretanto, não defendemos somente a igualdade de gênero, no sentido de as mulheres poderem ocupar os espaços de poder destinados aos homens, pois, dessa forma, ainda haveria uma noção de submissão feminina, uma vez que as mulheres buscariam ocupar um espaço não criado e idealizado por elas, mas por homens, que o organizaram do ponto de vista masculino. As mulheres necessitam de ter espaços redefinidos e organizados também por elas, tendo como base as particularidades femininas; isso seria igualdade, caso contrário, a mulher continuaria tentando se encaixar aos moldes masculinos.

É nesse viés que se torna imprescindível tratar as questões de gênero nas escolas, levando em consideração a construção desses papéis tanto das meninas quanto dos meninos, uma vez que a masculinidade também é um construto social, porém, sobre ela, cotidianamente, não há questionamentos e não se investiga o que esses seres masculinizados têm a dizer ou sentem como parte desse grupo considerado dominante, se comparado às mulheres, mas, talvez, inseguros e limitados emocionalmente, se comparados a eles mesmos e o fardo da virilidade no cotidiano masculino (Oliveira, 2019).

Para Scott (1995, p. 88), “[...] os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.”. Sendo assim, é imperativo o trabalho sobre os papéis sociais de gênero no ambiente escolar, devendo ser essa temática obrigatória nos currículos da Educação Básica, uma vez que o currículo é um espaço de disputa de poder e por meio dele a educação tem a possibilidade de movimentar, ou não, a engrenagem de transformação social e promoção da equidade pois, segundo Scott (1995, p. 88), “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

A escola é constituída de pessoas em formação cujas relações se estabelecem não só, mas também, desde a mais tenra infância, no ambiente familiar, no qual as representações de gênero já estão cristalizadas e servem de parâmetro para os comportamentos e concepções sobre o que é ser mulher e o que é ser homem.

A partir das vivências familiares, as crianças e adolescentes vão se constituindo e se reconhecendo politicamente nos papéis sociais aos quais foram apresentados cotidianamente, quer seja a figura masculina, no papel de poder, quer seja a figura feminina, no papel de subalternidade e objetificação.

Constatamos que, nesse panorama familiar, as relações de poder estabelecidas evidenciam que os papéis sociais de gênero são simbolicamente demarcados e, a partir dessa delimitação, os sujeitos são formados dentro de limites de atuação social.

Esses mesmos sujeitos, previamente representados, são o público da escola, tanto pública quanto privada, e cabe à educação formal o papel fundamental de, por meio de estímulos positivos, formar e desconstruir os estereótipos de gênero os quais restringem a participação social e emancipação, principalmente das mulheres, mas não só delas, uma vez que, “Afinal, para o desaparecimento progressivo da dominação masculina e o avanço da igualdade de direitos, faz-se necessária uma ação política que leve em consideração todos os efeitos de dominação, inclusive do homem para o próprio homem.” (Simon, 2016, p. 61-69).

O fato de que crianças e adolescentes passam grande parte de suas vidas na escola nos faz crer que professoras e professores precisam desnaturalizar os estereótipos reforçados na escola e combater o sexismo por meio de um currículo que considere os sujeitos a partir de suas potencialidades e capacidades como seres humanos, que na escola as meninas entendam que não há práticas impossíveis a elas e os meninos não tenham que provar sua virilidade a todo tempo e possam demonstrar fragilidades sem julgamentos, afinal, não se nasce viril, torna-se viril (Baubérot, 2013).

Considerando as ideias de que gênero é um papel ensinado e aprendido, uma criação cultural e social, não uma característica inata do sexo biológico (Butler, 1998), torna-se imprescindível que, na escola, seja aberto um espaço de discussão sobre os papéis sociais de homens e mulheres a fim de acabar com estereótipos como o de que, às mulheres, é reservado o papel de serem delicadas, queridas, sensíveis, obedientes, esteticamente belas, padronizadas

e atraentes; ao passo que, aos homens, cabe o papel de serem livres, terem poder de decisão, não se preocuparem com o que pensam sobre seu corpo, poderem falar sem serem interrompidos, questionados ou subjugados, além de terem sempre alguém cuja função é cuidar deles e de sua prole no ambiente familiar.

Se uma mulher for desempenhar o mesmo papel que um homem num espaço público de poder, certamente ela não poderá ter a mesma firmeza e rigor que um homem, pois poderia ser vista como agressiva, raivosa, descontrolada ou autoritária enquanto as mesmas atitudes seriam avaliadas como positivas caso fossem exercidas pela figura masculina, ou seja, uma mulher nem sempre consegue ser respeitada por agir como “mulher” tampouco se tentar agir como “homem”, pois esses papéis estão tão marcados que não dão outra alternativa às mulheres senão usufruir apenas do espaço que lhes foi concedido desde o momento do nascimento.

Mulheres são seres que nascem marcados e tal marca lhes rouba os espaços de poder e o lugar de fala (Adichie, 2017), desse modo, o trabalho sobre gênero nas escolas apresenta a oportunidade de desestruturar os padrões atuais e vislumbrar novas relações de gênero, uma vez que esse trabalho não atinge apenas as meninas, mas também os meninos que podem, por meio dele, refletir sobre o quanto são ou podem ser responsáveis pela perpetuação da violência e desigualdade de gênero.

Do mesmo modo, os meninos podem se ver como elementos necessários à quebra desses paradigmas, além de despertarem e perceberem o quanto são vítimas também desse modelo social que os coloca como seres que não podem ter medo, não podem chorar, não podem expressar seus sentimentos, pois,

A princípio, os homens nunca precisaram fazer nenhuma revolução para conquistar direitos porque supostamente tinham todos eles garantidos desde sempre. Uma posição cômoda, mas apenas na aparência. Podiam fazer o que bem entendiam. Desde que fossem “homens”. E aí é que morava – e ainda mora, em muitos casos – a prisão. Podiam tudo, desde que fossem uma coisa só. (Brum, 2013, p. 280).

Em suma, debater os papéis sociais de gênero no ambiente escolar permite abrir espaços de emancipação social tanto para as meninas quanto para os meninos, a ponto de não termos o peso das expectativas de gênero (Adichie, 2015). Nesse sentido, a escola, por acolher as relações pessoais de diversas gerações, é um ambiente propício a essas mudanças sociais, pois “As crianças, assim como os adultos, têm a capacidade de desconstruir binarismos de gênero e

criticar a masculinidade hegemônica, e essa capacidade é a base de muitas intervenções educativas e programas de transformação” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 271).

O feminismo tem uma participação efetiva nas mudanças já ocorridas ao longo dos anos acerca das desigualdades de gênero, no entanto, essa mudança só será alcançada, de fato, se houver uma alteração drástica na estrutura social, econômica e política. Tal mudança social pode ser iniciada a partir da educação institucionalizada, de mulheres e homens, haja vista que as mulheres nem sempre têm tempo de fazer política, pois estão demasiadamente envolvidas nos afazeres domésticos, na maternidade, ou na manutenção do casamento e, por meio de propostas didáticas como a desenvolvida nesta pesquisa, é possível movimentar essa engrenagem de transformação social a partir da reflexão coletiva.

Esses fatores impactam diretamente nessa estrutura social, pois, historicamente, as mulheres foram afastadas dos espaços de poder, isto é, podemos dizer que as mulheres, em geral, não contaram sua própria história em razão do silenciamento de suas vozes; quase tudo dito, escrito e representado sobre elas, foi feito por homens. Enquanto elas cuidam da casa, dos filhos, do marido, dos empregos não formais, a política é feita pelos homens e para os homens.

Não se pode discutir gênero sem levar em consideração a luta de classes, os jogos de poder e a relação do capitalismo com a exploração feminina, visto que há explícita hierarquia nessas íntimas relações (Fraser, 2002). Ao fazer referência à exploração da mulher em diversos campos sociais, é possível apresentar uma analogia entre o fato de que, para o capitalismo se fortalecer, foi necessário o processo de escravização de pessoas pretas africanas, ao passo que, para o patriarcado se consolidar, também foi necessário que houvesse a exploração dos corpos femininos.

Assim, as mulheres tiveram que desempenhar funções essenciais, mas não agradáveis aos fazeres masculinos, isto é, os brancos europeus escravagistas estão para os homens assim como os negros africanos escravizados estão para as mulheres; o homem está para o público e a mulher para o privado.

Segundo Tiburi (2021, p. 92), “Há mecanismos em nossa sociedade que controlam os pensamentos, as crenças, as falas e o corpo.”. É nesse sentido que a mulher está duplamente submetida ao poder do capitalismo, uma vez que o sistema a proíbe ou a autoriza segundo as

necessidades previamente definidas e no campo privado de suas casas e famílias esse sistema capitalista continua exercendo poder sobre ela por meio da figura masculina.

O fato de a história das mulheres não ter sido construída por elas, faz com que até as próprias mulheres reproduzam o machismo em suas narrativas, isto é, a forma como as mulheres se veem é produto da história contada a elas, por homens (Tiburi, 2021). Por conseguinte, também é comum que essas mesmas mulheres não percebam o caráter dominador e machista das relações, reproduzindo-o naturalmente a seus filhos e filhas, alunos e alunas, às pessoas mais próximas a elas.

Mesmo sendo vítimas de todo o processo exploratório, muitas mulheres perpetuam essa lógica como algo natural, fazendo com que essa luta seja muito mais lenta, pois a vítima alimenta seu algoz inconscientemente. Tal relação está diretamente ligada à lógica capitalista, pois o capital se alimenta dos trabalhadores que se submetem à exploração acreditando ser essa a única forma de subsistência.

Conforme argumenta Tiburi (2021, p. 93), “Não adianta responder que as mulheres são meras vítimas do patriarcado, pois ele conta com a adesão das vítimas ao seu jogo de linguagem”. Por isso o debate das relações de gênero é necessário, só ele pode romper esse “acordo” com o patriarcado e com o capitalismo que usa as vítimas como aliadas sem uma consciência crítica dessa cumplicidade porquanto se trata de um poder simbólico que consiste numa relação na qual o dominado não percebe as estratégias de manipulação para que ele aceite e reproduza formas de agir no mundo.

Tratar das questões de gênero no ambiente escolar implica expandir o pensamento e aprofundar os estudos não só do feminismo, mas também acerca da masculinidade, uma vez que, segundo Connell e Messerschmidt (2005, p. 265), “O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade”.

Por volta de 1980, segundo Connell e Messerschmidt (2005), inicia-se um debate sobre as origens do conceito de masculinidade hegemônica e os pesquisadores asseguram que foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas, no contexto de uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens e em um debate sobre o papel dos homens

na política sindical australiana. Logo, “A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse.” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 245).

Pensemos na palavra hegemonia. É comum que nos venham à mente os termos soberania, autoridade, influência ou superioridade, pois é assim que entendemos historicamente as relações entre homens e mulheres. Desse modo, podemos atribuir à masculinidade uma hegemonia em relação à feminilidade.

É viável pensarmos e refletirmos sobre as relações internas desse grupo considerado hegemônico, ou seja, como são as relações dos homens com os próprios homens, que visão têm de si, além de questionarmos se há, possivelmente, uma hegemonia masculina dentre eles.

Dentro do grupo masculino há relações hierárquicas em que os homens brancos e héteros constituem o topo da pirâmide e por isso seria interessante “[...] estudar as masculinidades através do olhar exclusivo sobre os homens e sobre as relações entre homens.” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 251). É salutar a investigação de como a masculinidade se constitui, se há “masculinidades” em questão e de que forma as pessoas pertencentes a esse grupo se sentem ou têm consciência de quem são e o porquê de ser.

Nas escolas, em especial, onde se pode iniciar o debate sobre “o que é ser homem” concomitante a “o que é ser mulher”, temos que encarar essa tarefa como algo sensível e emancipador, pois, “Sem tratar os homens privilegiados como objeto de pena, devemos reconhecer que a masculinidade hegemônica não necessariamente se traduz em uma experiência de vida satisfatória.” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 271).

Pensando nessas experiências masculinas, é instigante refletir sobre os padrões a serem seguidos pelos meninos para serem considerados “homens de verdade” e pensar também se eles têm consciência de que precisam ser o que são porque nasceram do sexo masculino posto que, conforme Connell e Messerschmidt (2005, p. 271), “As transformações ao longo do tempo, na medida em que são certamente moldadas por contradições no seio das masculinidades, também podem ser intencionais.”

Os meninos são educados por mães e pais que têm em sua realidade um molde bem definido do que é ser homem e assim são conduzidos naturalmente a se encaixar no mundo

masculino cuja base é não ser semelhante ao feminino. Assim, “Ao longo da vida, um homem passará por experiências que lhe ensinarão o que significa desempenhar o papel masculino.” (Nolasco, 1995, p. 21).

A pergunta que se faz é: Essas experiências de construção da masculinidade são sempre positivas para os meninos? Possivelmente não, pois é perceptível na educação de meninos que eles são ensinados cotidianamente que homem não chora, que não fica bem expressar sensibilidade em relação às coisas belas da vida, não precisam de ajuda quando caem ou se machucam, não podem ter medo, precisam ser fortes e viris, ou seja, todos os sentimentos inerentemente humanos, mas que demonstrem fragilidade, precisam ser controlados desde a mais tenra idade, e desse modo “[...] as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos” (Connell e Messerschmidt, 2005, p. 253).

Considerando haver uma visível padronização da masculinidade, podemos afirmar que esse padrão seria a personalização da “masculinidade hegemônica” propriamente dita, pois representa soberania tanto com relação às mulheres quanto aos próprios homens, uma vez que alguns deles, por questões diversas, não conseguem ou, por autoconhecimento, não desejam se encaixar no referido padrão.

Sobre a masculinidade hegemônica, fica evidente que “A característica fundamental do conceito continua a ser a combinação da pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre masculinidades”, fazendo com que haja divisões hierárquicas dentro do grupo masculino, confirmando, assim, “[...] o fato de que certas masculinidades são socialmente mais centrais ou mais associadas com autoridade e poder social do que outras.” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 262).

É muito comum percebermos no cotidiano escolar práticas de *bullying* diretamente ligadas ao não enquadramento de algumas formas de masculinidades à masculinidade hegemônica, pois, “Num nível societal mais amplo [...] há uma circulação de modelos de conduta masculina admirável, que são exaltados pelas igrejas, narrados pela mídia de massa ou celebrados pelo Estado.” (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 252).

No desenvolvimento do conceito de masculinidade hegemônica, divisões entre os homens, especialmente a exclusão e a subordinação dos homens homossexuais, são geralmente questões centrais. Para Connell e Messerschmidt (2005, p. 246), “Os conceitos de masculinidade hegemônica e subordinada ajudaram a compreensão da exposição dos homens a situações de risco, como também acerca de suas dificuldades para lidar com as próprias incapacidades e ferimentos”.

Assim, os meninos que não cumprem esse papel masculino padrão, podem viver experiências negativas e desagradáveis. É nesse campo de trabalho que as práticas educativas que tratam as questões de gênero podem ser bastante profícuas, pois talvez fosse possível que uma maneira de ser homem mais humana, menos opressiva, pudesse se tornar hegemônica como parte de um processo que levaria à abolição das hierarquias de gênero.

O trabalho com as representações de gênero requer da professora e do professor uma análise mais profunda que vai além dos estudos que tratam sobre as mulheres, pois entendemos que é possível avançar rumo à igualdade de gênero se considerarmos “[...] que as masculinidades não são simplesmente diferentes entre si, mas também sujeitas a mudanças. Desafios à hegemonia são comuns, e o são também os ajustes em face desses desafios. (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 248).

Esta pesquisa busca ampliar uma discussão não-unilateral acerca da necessidade de incluir, na escola, o debate sobre o quanto as desigualdades de gênero afetam as relações sociais e humanas e culminam em violências. É urgente essa abordagem no meio escolar, a qual não pode nem deve ficar alheio à discussão, uma vez que é papel da educação a construção de uma sociedade justa, com ações voltadas à garantia das políticas públicas para promover a reflexão sobre equidade e desconstrução de estereótipos com vistas à educação cidadã integral.

3 APRESENTAÇÃO COMENTADA DOS TEXTOS LITERÁRIOS, IMAGÉTICOS E AUDIOVISUAIS ABORDADOS NA PROPOSTA DIDÁTICA

Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.

(Umberto Eco, 2011, p. 333)

A língua está no patamar de atividade social básica para a promoção da linguagem, vai além das palavras próprias de uma língua, vai além da escrita, da decodificação de frases. A linguagem engloba uma gama de possibilidades comunicativas e interativas cuja sustentação está também nas relações de sentido entre imagens, cores, gestos, formas, expressões faciais e posturas corporais que compõem um determinado texto, imagem ou discurso.

Para representar essa amplitude multissemiótica e multimodal dos gêneros textuais e as ideologias que os atravessam, podemos nos valer da multiplicidade de sentidos, verbal e não verbal, dos gêneros textuais quadrinísticos como charges, cartuns e tiras cômicas, além de outros gêneros como os *memes* e publicidade. Esses gêneros exigem do leitor muito mais do que a habilidade de apropriar-se de convenções ortográficas e gramaticais, mas de fazer inferências, antecipações, seleções e refleti-las frente às demandas cotidianas e sociais que se estabelecem por meio da linguagem.

Segundo Rojo (2012), a capacidade de lidar de forma autônoma com o amplo contingente de informações, pluralidade cultural e os aspectos multimodais da contemporaneidade midiática e audiovisual se traduz na perspectiva dos multiletramentos, isto é, o sujeito desenvolve a competência leitora e interpretativa de modo a utilizar-se dela nas diversas situações sociais como prática cotidiana e não só como uma ação necessária no ambiente escolar, contribuindo para a efetivação do processo de atribuição de sentido.

Considerando o caráter dialógico dos textos, é importante compreender que a atribuição de sentido não está diretamente ancorada ao discurso do enunciador, tampouco à estrutura composicional dos textos e entendimento do leitor, mas se alicerça no aspecto interacionista potencializado na relação entre autor e leitor a partir da coprodução de sentido

entre o dito pelo autor e os sentidos produzidos pelo leitor por meio das materialidades dos textos.

Partindo teoricamente da Pedagogia dos Multiletramentos, a proposta didática desenvolvida durante esta pesquisa buscou se basear nos processos de aprendizagem decorrentes dessa pedagogia a fim de produzir conhecimento e desconstrução ideológica acerca dos papéis sociais de gênero em âmbito local e global, em caráter crítico, sensível e transformador da sociedade atual a partir de gêneros multimodais.

Para tanto, na unidade didática que compõe esta dissertação, o texto literário foi trabalhado como ponto de partida cujos outros gêneros textuais como charge, cartum, tira cômica, *meme* e peça publicitária estivessem sempre entremeados à obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*. Todos esses gêneros textuais, aqui compreendidos, segundo Bazerman (2005), como formas textuais padronizadas típicas, com vistas a evidenciar os recursos imagéticos, argumentativos e verbais presentes neles foram apresentados a partir da abordagem de aspectos culturais, cognitivos e críticos desses gêneros.

Marcuschi (2002, p. 23-24) considera os gêneros textuais como objetos “materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” e nesta pesquisa eles serão analisados à luz dos multiletramentos na escola e permeados pelos aspectos sociais que constroem as relações de gênero e seus papéis sociais.

A unidade didática desenvolvida a partir desta pesquisa, cuja base é o texto literário, teve o objetivo de refletir, compreender e intervir nas relações de gênero, sexualidade, poder e sociedade vinculadas à vida familiar e social uma vez que, para Cosson (2006, p. 17), “Na leitura e escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”.

A obra literária que serve de base para o desenvolvimento da unidade didática pertence ao gênero literário novela. Segundo Reis e Lopes (2002), o tempo na novela é representado quase sempre de forma linear, sem desvios bruscos e anacronismos, acompanhando a simplicidade da ação.

Reis e Lopes (2002) destacam ainda que essas características da novela se relacionam com a sua extensão (menor do que o romance e maior do que o conto), mas ressaltam que a extensão, em si, não constitui um critério distintivo, sendo o mais importante que a novela "proceda a uma espécie de concentração temática, sem divergências por áreas semânticas paralelas ou adjacentes, podendo essa concentração ser reforçada por uma estrutura repetitiva" (Reis; Lopes, 2002, p. 304).

Nessa perspectiva, segue a apresentação e a comentários sobre a obra literária infantojuvenil⁹, *Bisa Bia, Bisa Bel*, a qual fará parte de todo o percurso da unidade didática em consonância com outros gêneros textuais.

Figura 1- Capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*



Fonte: Machado (2007)

A obra literária infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, do gênero novela, apresenta as relações geracionais de um trio de mulheres: Isabel (Bel), sua bisavó Beatriz (Bia) e sua futura neta (Beta). A narrativa se inicia a partir do momento em que Bel, ao chegar da escola, encontra sua mãe “dando uma geral” na casa e descobre uma foto antiga de uma menininha bonitinha com uma boneca e um arco nas mãos: era sua bisavó Beatriz quando criança. Bel se encanta

⁹ A literatura infantil ou infantojuvenil é um gênero literário, conforme Hunt (2010), definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é a partir desse juízo que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros.

com aquela foto e pede à mãe para ficar com a fotografia, a mãe autoriza e faz inúmeras orientações para não a perder.

A partir desse encontro com a foto de Bisa Bia, inicia-se uma relação imaginária e ao mesmo tempo real e intensa entre as três versões femininas através do presente (Bel), do passado (Bia) e do futuro (Beta). Bel tem as mais diversas conversas imaginárias com sua bisa, a qual dá conselhos para a adolescente, inclusive conselhos referentes às maneiras de se conquistar um rapaz, de como se vestir, se portar e pensar.

Ao mesmo tempo que Bel ama muito a presença imaginária de sua bisa, ela passa por momentos de incompreensão pelo choque de gerações. Bel às vezes se rebela e apresenta para a bisavó as mudanças no papel social da mulher e juntas elas passam por vivências e partilhas que promovem a construção da identidade de Bel e impactam na transição de sua vida adolescente para a juventude.

À medida que a narrativa se desenvolve, surge uma nova voz nessa relação com a chegada da neta Beta, a futura bisneta de Bel, momento em que ela se descobre como a futura Bisa Bel da neta Beta, assim, ela percebe que da mesma forma com que ela aprende e cresce com sua bisa Bia, ela será bisavó também e sua bisneta aprenderá com ela.

A narrativa também traz a questão de gênero sob a óptica das masculinidades e das imposições sociais acerca da sensibilidade masculina e impossibilidade de expressar seus sentimentos em público. Durante toda a narrativa, Bel estabelece relação com um menino chamado Sérgio, por quem ela tem uma paixão, mas percebe que ele a trata diferente quando está perto dos outros meninos, porém, quando estão só os dois brincando e conversando, percebe ele muito agradável e amável com ela.

Em contrapartida, enquanto Bel se recupera em casa de uma forte gripe, chega na escola um colega de turma que, ao contrário do que ela estava acostumada, era sensível, expressava seu amor pelos avós e, em certo momento, ele deixa fluir seus sentimentos e chora na sala de aula ao contar sobre a morte de seu avô exilado por conta da ditadura. Bel considera o novo colega o menino mais corajoso que ela já viu, pois ele não se envergonha por chorar na sala de aula perto dos colegas.

O objetivo do texto literário como recurso pedagógico nesta proposta é de apreciação, reflexão e análise das “materialidades literárias” da obra infantojuvenil escrita, em 1986, por

Ana Maria Machado. Embora essa obra seja do século passado, ainda é muito atual em 2023, especialmente por trazer em seu enredo as relações de três gerações de mulheres, estabelecidas pelos diálogos, embates e conselhos na trilogia: Isabel (Bisa Bel), Beatriz (Bisa Bia) e Beta (Neta Beta).

Ao fazer a escolha desse texto literário, escrito em 1986, levamos em consideração não a época na qual a obra foi publicada, mas a ideia de que a literatura não é um objeto acabado, já que seus sentidos se renovam a cada contato de um leitor com ela. Os sentidos de uma obra literária vão sendo construídos ao longo da história de sua recepção, pois a Literatura é um efeito da leitura (Tsimbidy, 2008).

Essa obra literária traz uma reflexão importante do ponto de vista que todas as mulheres são “trançadas” umas às outras, tudo que as mulheres podem viver e usufruir hoje é resultado do que as anteriores tiveram coragem de conquistar.

Ao longo de toda a proposta didática, cuja base é o texto literário, foram inseridos alguns gêneros dos quadrinhos os quais “seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (Ramos, 2009, p. 20). Nessa perspectiva teórica utilizada por Ramos (2009), o grande rótulo funcionaria como um guarda-chuva nomeado “histórias em quadrinhos” no qual são abrigados gêneros textuais como a charge, tira cômica e cartum por serem construídos com recursos visuais, gráficos e narrativos bastante semelhantes.

Os textos quadrinísticos trazem para a sala de aula o recurso da análise crítica quando contrastada ou confirmada pela prática situada de cada estudante e por suas vivências, podendo contribuir para a conceitualização e prática transformada de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Cabe aqui então ressaltar que há distinção entre textos quadrinísticos e literatura. Acerca dessa diferença, Ramos (2009, p. 17) assevera que

Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário. Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura,

evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens.

Ademais, assim como é preciso distinguir textos quadrinísticos de texto literário, também é bastante comum a confusão entre o que são cartuns e o que são charges, no entanto, há distinção entre eles, muito embora haja mais semelhanças do que diferenças.

Segundo Ramos (2009, p. 21), “A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”. Dessa forma, “Não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o cartum. No mais, são muito parecidos”. (Ramos, 2009, p. 23).

Faremos a seguir a apresentação de alguns gêneros textuais do campo das histórias em quadrinhos utilizados na proposta didática implementada na turma do 9º ano. A exposição comentada está diretamente relacionada à proposta de trabalho sobre papéis sociais de gênero.

Figura 2-Futuro da humanidade¹⁰



Fonte: Plantu (2018)¹¹

¹⁰ Legenda **Plantu**: Homem: “E como dizia o poeta: ‘as mulheres são o futuro da humanidade’. Anota isso aí, Brigitte”.

¹¹ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

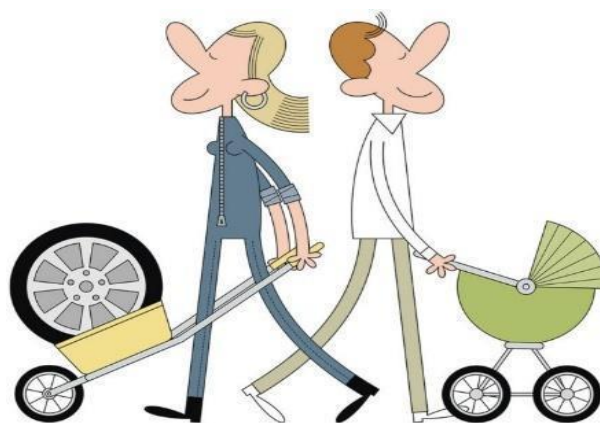
No cartum da figura 2, há vários recursos visuais que cooperam para a interpretação de uma cena muito comum de reunião de trabalho e aqui naturalizada em uma mesa de trabalho composta só de homens, bem vestidos, com seus papéis sobre a mesa enquanto ouvem a leitura de um texto feita por outro homem, que possivelmente seria o chefe, cuja frase de efeito é: “E como dizia o poeta, a mulher é o futuro da humanidade”.

Todos parecem orgulhosos e satisfeitos de estarem homenageando as mulheres, enquanto há apenas uma mulher no canto da sala, em sua mesinha com a máquina de escrever, a Brigitte, uma mulher branca, que na ocasião deveria anotar a célebre frase, porque anotar o que eles dizem parece ser a única função dela nessa reunião.

A ironia está justamente no fato de o homem dizer que a mulher é o futuro da humanidade, porém, no presente, ela não tem poder de decisão e participação nas pautas importantes da empresa ou em qualquer espaço público de poder, pois ela só precisa cumprir as ordens dadas pelos homens que já decidiram tudo e ainda parecem ser “sensíveis” com as mulheres, uma vez que as homenageiam.

Há ainda que se observar as paredes da sala: há fotos de dois homens que possivelmente representam as lideranças daquele espaço no passado. Portanto, nesse espaço de poder fica evidente a presença majoritária de homens no passado e no presente, mas segundo as palavras proferidas, serão as mulheres o futuro da humanidade, trazendo uma certa incoerência entre discurso e prática e reforçando a desigualdade de gênero nos postos de trabalho, sobretudo nos que se destacam socialmente.

Figura 3- Nós e os carros



Fonte: Sampaio (2018)¹²

¹² Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Na figura 3, há evidências positivas das transformações já ocorridas na sociedade no que tange à desconstrução dos papéis sociais de gênero. Na imagem é possível constatar o movimento em busca do compartilhamento de funções nas famílias, de uma forma natural, haja vista não haver discrepância na imagem e postura do homem e da mulher: ambos usam roupas muito parecidas e parecem satisfeitos com o papel desempenhado.

O homem, provavelmente pai, sente-se pleno nos cuidados com o bebê, cuidados esses que disseram ou ensinaram que são de responsabilidade das mulheres; e a mulher está envolvida com questões que, socialmente, são vistas como ações tipicamente masculinas: aspectos relacionados a carro, troca de pneus, uso do carrinho de mão. Ambos estão vinculados aos carros, porém com objetivos diferentes e contrários ao imaginário social cuja base são estereótipos.

Figura 4- O Dia das Mulheres¹³

LA JOURNÉE DES FEMMES ÇA SE FÊTE



Fonte: Bertrand (2018)¹⁴

No cartum da figura 4, o qual faz referência ao famoso “dia das mulheres”, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975 e comemorado no dia 08 de março,

¹³ Legenda Imagem Cecile Bertrand: “O Dia das Mulheres é algo a se comemorar”.

Homem: “Não sei nada sobre vinho”

Mulher: “Eu sei”.

Homem: “Bom, vamos tomar um Bordeaux 2007”.

¹⁴ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

vemos uma mulher e um homem sentados num restaurante, cuja relação parece estar em fase inicial posto que ele não conhece muito bem os gostos e habilidades dela com relação a vinhos.

Em “comemoração” a esse dia, os dois estão com o cardápio em mãos, nada demais para uma cena do cotidiano, pois pessoas saem para jantar ou almoçar juntas a fim de se conhecer melhor ou comemorar algo importante, entretanto, a surpresa está no momento que o homem diz: “Não sei nada sobre vinho” e a mulher afirma que sabe, mas, mesmo sabendo que a mulher entende de vinho, o homem não a consulta para escolherem qual tomar, ele logo decide dizendo: “Bom, vamos tomar um Bordeaux 2007”.

Essa cena retrata bem a necessidade que o homem tem de se mostrar decisivo, conhecedor de tudo e, provavelmente, porque ele será a pessoa que paga a conta do restaurante, ele deverá decidir e acredita que está proporcionando um momento maravilhoso para essa mulher que está sendo homenageada em seu dia com um vinho caro, mesmo que ela não o tenha escolhido, ainda assim o homem estaria sendo maravilhoso por não esquecer o dia das mulheres, levá-la ao restaurante e pagar a conta, afinal, ele é homem e está cumprindo seu papel social de provedor.

Explorando a imagem, percebemos que ela olha para ele surpresa pela decisão tomada por ele sobre qual vinho tomar, mesmo sem ele entender do assunto; e ele nem olha para saber o que ela está pensando ou sentindo com aquela atitude, pois ele deve acreditar que foi muito cavalheiro e ela está satisfeita por ele ter tomado a iniciativa.

Figura 5- Copa do mundo feminina de futebol 2023



Fonte: Duke (2023)¹⁵

¹⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu5iNAAtOLq/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Na figura acima, podemos verificar, a princípio, que se trata de um exemplar do gênero charge, pois preserva as características de crítica social, ironia e humor a partir de notícias e ou fatos contemporâneos, além da presença de pessoas reconhecidas e reconhecíveis. A charge foi produzida por Duke em 19 de julho de 2023, período em que estava ocorrendo, na Austrália e na Nova Zelândia, a Copa do Mundo Feminina de Futebol 2023.

Trata-se de uma abordagem de gênero cuja crítica pode ser percebida no contraste entre os objetos em posse da menina e da mulher, uma boneca e uma bola, ambos marcadores de gênero, isto é, a boneca é de menina e a bola é de menino. No entanto, essa charge cumpre o papel de desconstrução desse imaginário social, trazendo a ideia de representatividade feminina no futebol por meio da figura símbolo do futebol feminino no Brasil, a jogadora Marta.

Inferimos que a menina, ao ver Marta na TV, jogando numa copa do mundo, se inspira nessa famosa jogadora e percebe que não são só os homens sabem ou podem jogar na seleção brasileira, e futebol também é coisa de menina. Nesse momento, a garota deixa de lado sua boneca, a qual poderia ser seu brinquedo preferido, não por escolha, mas por condição de gênero, e se encanta com o que vê na TV, possivelmente uma cena não tão vista cotidianamente, mesmo em 2023.

Analisando um pouco mais a cena nessa charge, temos a impressão de que Marta olha fixamente nos olhos da garota, trazendo um aspecto metalinguístico que nos torna espectadores dessa possível mudança ou transição de pensamento. Marta sorri para ela como se tivessem se entendendo e a garota pudesse ser o futuro do futebol brasileiro também, assim como Marta, mas talvez com menos preconceito e com caminhos mais livres do que os que Marta precisou desbravar nesse campo profissional tão masculino.

Ainda no campo dos quadrinhos, a proposta didática explorou também as tiras cômicas, por vezes chamadas de “tirinhas” pelos estudantes, possivelmente, em decorrência do mesmo uso por parte da maioria dos professores da Educação Básica como consequência do desconhecimento das características das histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros. Sobre esse gênero textual, Ramos (2009, p. 24) compreende que

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

As tiras cômicas abordadas na unidade didática levam a uma interação muito significativa no ambiente de sala de aula, uma vez que trazem uma linguagem muito próxima ao lúdico e ao cômico e, apesar de parecer despreziosa, alcança níveis relevantes de análise e enquadramento crítico.

Vejamos as tiras cômicas selecionadas para este trabalho:

Figura 6- Machismo



Fonte: Beck (2013)¹⁶

Na tirinha de Armandinho, fica visível o machismo estrutural na fala de uma criança que ainda não tem consciência do que é esse termo. O filho pergunta ao pai o que é machismo e, antes que o pai responda, e talvez respondesse de uma forma também machista, Fê entra na conversa e tenta explicar o termo de uma forma conceitual, uma vez que ela deve conhecer o termo por tê-lo estudado ou por ser vítima dele diariamente.

Nesse momento ele a interrompe, não a deixa falar, apresentando um exemplo claro e real do que é o machismo sem mesmo ter a resposta da pergunta que fez. Armandinho acredita que Fê não pode se intrometer, já que estão falando de machismo e isso é papo de homem, dando a entender que existe conversa que só acontece entre homens e que mulheres não entendem nem podem opinar.

Podemos interpretar, mesmo sem nenhuma fala do pai, que se trata de algo estrutural, que acontece culturalmente sem uma reflexão sobre as atitudes tomadas, que os pais educam filhos machistas ou não, que essa postura machista de Armandinho pode ter sido internalizada

¹⁶ Disponível em:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/591258317586145/?type=3>. Acesso em: 12 jun. 2023.

por ele nos simples atos cotidianos de suas relações familiares e em outras relações vivenciadas em ambientes diversos.

Ao explorar a imagem, percebemos que, nas tiras cômicas de Armandinho, as personagens adultas não aparecem de corpo inteiro; essa escolha imagética nos faz perceber a visão que a criança tem dos adultos, de pessoas que estão acima deles, sabem mais, dão as ordens e ensinam a viver, estão um pouco distantes do mundo infantil, mas que no final, quem realmente interage na construção de sentidos são as crianças e adolescentes que travam relações dialógicas, irônicas e persuasivas nessas tiras.

Figura 7- Meninos não choram



Fonte: Schulz |(2004)¹⁷

A tira acima refere-se à turma do Charlie Brown na série *Peanuts* e retrata claramente os impactos de uma educação machista a que os meninos são submetidos desde a infância. A cena remete ao ambiente da sala de aula, pois Charlie Brown parece estar sentado em uma carteira escolar, aparentemente em uma fila.

A tira cômica é elaborada em preto e branco em decorrência do período em que ela e outras tantas da série *Peanuts* foram produzidas, isto é, entre 1950 e 1970. É possível explorar aspectos da linguagem mista, característica das tiras cômicas, como as fisionomias, postura

¹⁷ Disponível em: <http://entaoserve.blogspot.com/2016/03/homem-nao-chora-pera-homem-nao-chora.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

corporal, além das reflexões acerca das emoções masculinas, bem como a necessidade de autorização para expressar algo tão humano como o choro.

O garoto inicia com uma expressão corporal de dúvida e preocupação falando consigo mesmo sobre o quanto ele está afetado pelos sonhos que anda tendo. No segundo quadro, quando ele fala sobre o sonho bom que teve com a garota ruiva, possivelmente colega de turma dele, seu corpo já fica mais ereto em demonstração de ânimo pela possibilidade de estar com ela e poder tomar um simples lanche, ou seja, tudo muito normal para um adolescente.

No terceiro quadro, a expressão corporal de Charlie Brown transmite um certo desânimo e desesperança com relação a esse possível relacionamento com a garota ruiva já que não tem mais notícias dela. Então, no último quadro, ele revela seu simples desejo quando se sente assim frágil, triste, frustrado e abandonado: só queria poder chorar, mas ele próprio conclui que não poderá se render a esses sentimentos porque chorar não é uma opção para os meninos e isso é negado a ele enquanto humano. Assim, sem questionar o motivo, Charlie Brown segue aborrecido e resignado, porém, não chora, pois é um menino e deve se comportar com tal.

Figura 8- Brincadeira de criança



Fonte: Beck, (2017)¹⁸

¹⁸ Armandinho página no *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 11 maio 2023.

Essa tira cômica apresenta uma atitude bem comum entre os meninos na infância, ou seja, brincar. No entanto, o colega de Armandinho demonstra estranhamento quando percebe que o menino está com algo que não lhe parece muito comum: um carrinho com uma boneca dentro. Esse estranhamento do colega já dá indícios de que não é muito aceito socialmente o fato de que homens tenham familiaridade com carrinhos de bebê e, conseqüentemente, com os cuidados de um bebê.

Então, baseado no que lhe foi ensinado sobre estereótipos de “coisas de menina” e “coisas de menino”, o colega começa a gargalhar debochando de Armandinho, dando a entender que ele estava fazendo coisa de menina, que isso não é legal ou que ele deveria se envergonhar por isso e, como uma quebra de expectativa, ao invés de ficar chateado com o escárnio do colega, ele simplesmente diz que está brincando de ser pai.

A atitude de Armandinho desconsidera o padrão do colega acerca dos papéis de gênero e leva a compreender que o ato de cuidar dos filhos também pode ser do pai e isso já deveria ser naturalizado desde a infância. Esse padrão comportamental vem sendo bastante discutido e desconstruído ao longo dos anos nas relações familiares e o trabalho com esses recursos textuais na sala de aula ampliam a visão de mundo dos estudantes a fim de consolidar a equidade de gênero a partir da prática situada dos estudantes, da reflexão crítica, da conceitualização e produção de sentido e da prática transformada.



Fonte: Beck (2016)¹⁹

¹⁹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1377048952321546&set=gm.624895960996858&type=3>. Acesso em: 13 maio 2023.

Na tira cômica de Armandinho, podemos explorar, antes dos recursos verbais, as tonalidades das cores, pois as roupas do menino e do homem são predominantemente azuis e a boneca tem uma tonalidade rosa, o que já interage bastante com o leitor no sentido de que as cores traduzem discursos de gênero naturalizados socialmente.

No entanto, Armandinho, representando uma nova geração, apresenta-se com uma boneca nas mãos questionando ao adulto, que não tem face, sobre essa regra social de que meninas brincam de boneca e meninos de carrinho. É possível notar que tanto sua fala quanto sua fisionomia são de dúvida e contestação, uma vez que ele não considera essa lógica dos brinquedos classificados por gênero. Na sequência é feita uma analogia da situação com a organização de sua família, pois os papéis sociais do seu pai e da sua mãe não seguem essa regra.

A fim de aproximar as aulas de Língua Portuguesa às práticas de interação social dos estudantes, a proposta didática também se articulou com um gênero típico das redes sociais de amplo acesso como *Instagram* e *Facebook*. Trata-se aqui do trabalho com *memes* cujos objetos garantem a diversificação dos aspectos da multimodalidade e da multissemiose.

Para Fontanella (2009), os *memes* são produtos culturais, da cibercultura, especificamente, que resultam de processos de produção em que não se observam preocupações com a estética visual do objeto, primando por práticas de paródia e utilizando-se do recurso da ironia. Nesse sentido, os *memes* são vistos como gênero constituído pela prática da remixagem, ou seja, uma produção que parte “concretamente de outra já existente, usando trechos/pedaços da ‘original’” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 123).

Segue então a leitura de alguns *memes* como objetos que, segundo Calixto (2017), seriam produtos da *Internet 2.0*, que permitem a interação entre seus usuários, de modo que os indivíduos passam a produzir e a publicar conteúdo, e não apenas consumi-lo.

Figura 10- Mulher no futebol

Fonte: JPColmedia (2021)²⁰

Nesse *meme* postado em uma rede social de amplo acesso, o *Facebook*, podemos explorar a ironia e o sarcasmo presentes nesse tipo de texto. A primeira faz uma crítica escancarada à presença de mulheres no universo do futebol, considerado masculino, no qual a função de “bandeirinha” é majoritariamente exercida por homens; no entanto, com a inserção das mulheres nesse campo de trabalho, surgem as críticas e preconceitos, utilizando-se de falas machistas como se o certo e ideal fosse a mulher cuidar apenas de lavar roupa ou outras tarefas domésticas e deixar o futebol para quem entende, pois isso que é coisa de homem.

Figura 11- Ser homem

Fonte: Bode Gaiato, 2017²¹

²⁰ Disponível em:

<https://www.facebook.com/jpcolmedia/photos/a.209458816327840/806720773268305/?type=3&mibextid=cr9u03>. Acesso em: 11 jul. 2023.

²¹ Disponível em:

https://m.facebook.com/photo.php?fbid=1726857530710832&id=463932880336643&set=a.463935863669678&source=57&refid=13&__tn__=%2B%3E. Acesso em: 12. ago. 2023.

No segundo *meme*, é possível constatar que alguns elementos verbais e visuais dão pistas de ser uma família nordestina, como o uso das palavras “mainha”, “painho” e “apois”, típicas do vocabulário dessa região, e o adereço na cabeça do pai, um chapéu que remete ao cangaço.

Essa figura com cabeça de bode e corpo de bebê usando fralda e chupeta provoca humor e sátira, confrontando seu “painho” sobre o papel do homem. Quando o pai indica as características de “um homem de verdade”, ela conclui que quer ser homem igual a sua “mainha”, pois é ela que desempenha esse papel em casa e aparentemente isso seria normal para ele, afinal, só queria entender melhor sobre esses papéis, já que a naturalização acerca das funções de sua “mainha” não parece ser comum na sociedade em que ele vive.

Ainda na unidade didática, utilizamos os recursos jornalístico-midiáticos, explorando textos publicitários por meio de duas peças publicitárias, uma delas intitulada “Pilotar fogão”, com duração de 1 minuto e 10 segundos, cujo objetivo é a apresentação e a comercialização de um produto e para tanto se vale dos argumentos e crítica voltados às profissões ou tarefas exercidas, majoritariamente, por homens ao longo de muito tempo como comprar, entender de e dirigir carros, em oposição ao mundo contemporâneo em que mulheres também passam a ser público-alvo desse tipo de publicidade.

A outra peça publicitária não possui caráter comercial, mas faz parte de uma campanha de conscientização e educação desenvolvida com objetivo de conscientizar e desconstruir padrões estabelecidos sobre o que é ser homem, como educar homens e seus desdobramentos sociais.

Figura 12: Pilotar fogão?



CHEVROLET TRACKER | #RESTARTIDEIAS

Fonte: Chevrolet Brasil (2021)²²

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4GnMxbljRH8>. Acesso em: 07 abr. 2023.

Nessa campanha da Chevrolet Tracker, há muitos recursos visuais a serem explorados. Inicialmente aparece a frase “Assuma a direção” e uma placa de “Pare”. É importante fazer alguns questionamentos sobre essas falas: O que a frase e a placa podem fazer compreender nessa peça publicitária? Que direção é essa? Quais os possíveis sentidos da palavra “direção”? O que significa esse imperativo “Pare”? Quais as possíveis produções de sentidos para essa ordem?

É necessário dialogar sobre o termo “Pilotar fogão”, pois, no início do vídeo, um homem utiliza essa frase ao se dirigir à mulher motorista parada no trânsito. Qual o tom da sua fala? O que ele quis dizer com essa frase? Ao longo do vídeo, a frase “Pilotar fogão” é repetida várias vezes. Quando elas são ditas por mulheres, quais sentidos elas assumem? O que as mulheres expressam com essa fala? Ao final da peça publicitária, a mesma frase é dita e acrescida de “como se isso fosse um problema”. Quem é essa mulher e o que ela demonstra com essa fala?

Há outros recursos a serem abordados na campanha: cada mulher que aparece está “assumindo a direção”, mas se refere à direção do carro somente? A partir de quais informações é possível perceber as profissões exercidas por cada uma delas antes que fiquem evidentes no vídeo? Ao final da publicidade, a personagem diz: “A gente pilota o que a gente quiser!”. Qual informação essa frase transmite ao espectador?

É importante que os estudantes reflitam e dialoguem sobre o assunto para consolidar a ideia de que não podem existir espaços restritos a homens e mulheres de modo que ampliem suas reflexões ao ponto de promover a construção de sentido e compartilhamento de conceitos menos sexistas a partir do desenvolvimento das práticas de leitura, interpretação e escrita.

Figura 13- Boys Don't Cry!



Fonte: White Ribbon PSA (2019)²³

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fjo-hwAKcas>. Acesso em: 07 abr. 2023.

Na campanha de conscientização das agências *Bensimon Byrne e Narrative*, com direção de Hubert Davis para o movimento canadense White Ribbon acerca da masculinidade, veiculada por meio do curta “*Boys don’t cry*”, com duração de 2 minutos e 55 segundos, podemos inferir muitas interpretações acerca do que é ser homem, segundo a construção social, e pelo que os meninos passam durante a infância e adolescência para se afirmarem como “homens de verdade”.

Essa campanha apresenta o percurso, desde o nascimento de uma pessoa do sexo masculino, passando pelas relações educativas familiares, pelas relações sociais na escola e com os amigos, até chegar à juventude, fase na qual se consolidam as relações afetivas e o menino passa a ser ou ter que ser o homem construído pelas suas vivências, sobretudo quando se trata das relações com pessoas do sexo feminino.

Explorando as informações disponíveis no curta da campanha de conscientização, podemos destacar que a primeira cena mostra um bebê chorando e a mãe cuidando dele com todo carinho e o acalentando conforme sua fragilidade. Com o passar das cenas, o bebê vai crescendo e assim vão surgindo algumas falas e ensinamentos sobre como ele deve ser, o que pode ou não fazer, como deve ou não deve se sentir e de que forma ele precisa reagir sendo um menino.

Vale ressaltar que, em diversos momentos da peça publicitária, o menino se sentiu tímido, com medo, constrangido, triste, com raiva, no entanto, para cada sentimento dele havia uma repreensão por meio de frases que não lhe permitiam aceitar seus sentimentos simplesmente humanos, comuns a todos.

Esse vídeo, ao ser utilizado em sala de aula, pode suscitar uma discussão muito pertinente no sentido de que, normalmente, não se discute a masculinidade, não se reflete sobre como os homens lidam com seus sentimentos e não há espaço para entender e reconhecer que por conta desse padrão de masculinidade, ensinado e construído socialmente, muitos meninos sofrem *bullying* na escola, podendo tornar-se revoltados ou violentos por não poderem expressar seus sentimentos e serem punidos de alguma forma por terem sentimentos ou atitudes considerados femininos como o medo, a dor, a tristeza, a gentileza e até a bondade, reações essas que são simplesmente humanas.

Considerando a exposição comentada dos objetos utilizados em unidade didática implementada numa turma de 9º ano, no período de outubro a novembro, cabe ressaltar que alguns objetos selecionados pela professora não puderam ser explorados em sala de aula por conta das especificidades e demandas de duas grandes avaliações externas aplicadas nesse mesmo período, a saber: PAEBES (estadual) e SAEB (nacional) cujo público-alvo são também as turmas de 9º ano.

Embora nem todos os textos selecionados tenham sido utilizados na proposta conforme justificativa anterior, vale a pena apresentá-los aqui para que o professor ou a professora que se interesse em replicar essa atividade tenha mais opções de seleção textual de acordo com o tempo disponível em suas aulas a qualquer período do ano letivo.

Seguem os objetos que não puderam ser utilizados na unidade didática:

Figura 14- Mãe e mulher



Fonte: Soto (2018)²⁴

A leitura do cartum acima levanta alguns questionamentos a partir de detalhes das imagens. Esperamos que os meninos e as meninas apontem o fato de que a mulher e o homem dançando estão vivendo um momento prazeroso, estão com uma expressão facial de contentamento, entretanto, percebe-se que o homem parece não tem nenhuma outra preocupação ou tarefa, enquanto a mulher, caso queira se divertir ou ter um momento com o marido ou namorado, precisa garantir outras tarefas como cuidar dos filhos, ou seja, ela tem que se dividir em múltiplas tarefas.

²⁴ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

É importante que os estudantes também percebam e comentem sobre o vestuário do casal: o homem vestido com terno e gravata, demonstrando se sentir bonito e atraente e a mulher com um vestido vermelho com fenda lateral que denota uma certa sensualidade e “feminilidade”, mas em contrapartida, o detalhe de ter que tirar um dos sapatos para balançar o bebê, que dorme calmamente, pode soar como deselegante, interferindo nesse *glamour* e sensualidade típicos do tango, que parece ser o movimento deles, cujas posições de pernas entrelaçadas e olhares remetem à intensidade física dessa dança argentina.

Ademais, cumpre ressaltar que a imagem nos mostra uma mulher com as pernas sem depilar e esse detalhe implica julgamentos e o espanto por parte de algumas pessoas pelo fato de que, para grande parte da sociedade, uma mulher não pode ter pelo e isso, segundo os estereótipos sociais, destoaria do figurino de gala. No entanto, há no mínimo duas possibilidades de interpretação: essa mulher não se preocupa com os padrões de beleza feminina ou ela não depila por conta da sobrecarga de trabalho de ser mulher, mãe e dona de casa.

Figura 15- Pódio



Fonte: Nardi (2018)²⁵

O cartum abre espaço para muitas interpretações, próprias da polissemia da linguagem. Podemos iniciar explorando a imagem pelo vestuário de homens e mulheres: percebe-se uma unidade demonstrando que homens fazem parte de um grupo padronizado, assim como as

²⁵ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

mulheres também estão num mesmo bloco. Elas estão em um lugar de subalternidade, servindo apenas de base e sustentação para o grupo masculino.

O cartum mostra ainda que, possivelmente, para eles ocuparem esses lugares no pódio, foi necessário o sacrifício delas; aqui, provavelmente, pela padronização da vestimenta, poderiam estar em um ambiente empresarial e serem secretárias ou auxiliares executivas cuja função é tornar possível o trabalho deles, mas sem o devido reconhecimento.

Há ainda uma margem para que seja feita a interpretação, baseada na lógica social, de responsabilização das mulheres pelo fracasso dos homens, isto é, o homem que está em primeiro lugar estaria lá pelo maior esforço e empenho da mulher que o apoia, em detrimento ao sacrifício feito pelas outras mulheres para que os homens alcançassem o segundo e terceiro lugares.

Nesse contexto, a mulher é invisível no que se refere à vitória masculina; ela se esforça e dá sustento, mas não recebe o bônus e o reconhecimento pelo trabalho realizado. Pela fisionomia, podemos constatar que eles se sentem orgulhosos de si, estão tranquilos e realizados, enquanto elas demonstram cansaço, dor e fadiga pelo fardo.

Figura 16- Seja homem



Fonte: © EDUCLUB (2021)

A imagem acima, utilizada para ilustrar uma matéria de um site sobre masculinidade²⁶, apresenta uma cena comum a que os meninos podem ser submetidos quando não se encaixam

²⁶ Disponível em: <https://www.educlub.com.br/a-masculinidade-toxica-limita-o-desenvolvimento-psicologico-dos-homens/>. Acesso em: 27 abr. de 2023.

nos padrões da masculinidade hegemônica. No entanto, quase não se discute sobre essas falas e cobranças que alguns meninos sofrem desde crianças no sentido da obrigatoriedade de se portar como “homem de verdade”.

A partir dessa imagem, é importante que tanto meninos quanto meninas reconheçam que as representações de gênero afetam principalmente as mulheres, mas que os homens também passam por situações que os limitam enquanto humanos com relação aos seus sentimentos, medos, posturas, falas e gostos.

A pessoa da imagem, um adolescente ou um jovem, aparenta estar acuada e constrangida de maneira que toda essa opressão fica evidente em sua expressão corporal: braços apertados ao corpo, mãos entrelaçadas uma a outra, ombros totalmente encolhidos já próximos às orelhas em sinal de tensão emocional, olhos cerrados, sobrancelhas e boca caídas e a bochecha ardendo de vergonha, ao passo que, pelos recursos imagéticos, as pessoas que cobram dela a masculinidade, pelo valor simbólico do uso de terno, parecem ser adultas e homens, acrescentando um tom de seriedade, masculinidade, autoridade e possível controle sobre os outros.

Há entre os homens um padrão de masculinidade, uma unidade masculina e, desse modo, quem não se enquadra no padrão pode ser hostilizado e classificado numa categoria inferior, assemelhando-se ao feminino. Esses estereótipos são muito negativos para a construção da identidade da criança e do adolescente que não pode ser o que é, mas precisa ser o que a sociedade impõe, ou seja, essa pessoa não pode viver plenamente sua subjetividade e, possivelmente, não terá capacidade de conviver de forma saudável com as outras pessoas ao longo de sua vida.

Figura 17- Ser humano



Fonte: Beck (2017)²⁷

Nessa tira cômica de Armandinho, temos a presença de uma pessoa adulta, haja vista a proporção de tamanho comparada às crianças que ainda são pequenas. A menina está com um brinquedo nas mãos e é possível perceber que ela tem uma boneca com um tom de pele semelhante ao dela.

Ademais, a garota tem uma flor amarela no cabelo combinando com a roupa de sua boneca, possivelmente em demonstração da possibilidade de outras opções de cores para as meninas, além da cor rosa, e revelando que, assim como filhas e filhos tendem a repetir características das mães e pais, sua boneca também é exemplo dessa tendência, mas aqui de um modo apenas positivo.

Pela roupa, pernas e calçados da pessoa adulta, concluímos, por convenção, ser uma mulher, fato esse que não se pode verificar ou confirmar, e caso o fizéssemos estaríamos contrariando nosso estudo de gênero.

Essa tira permite fazer algumas incursões interpretativas, desde as imagens conferidas visualmente até as imagens criadas na imaginação do leitor a partir das frases “Olha só que figura!” e “Aquilo é um homem ou mulher?”.

É importante refletir sobre a palavra “figura” que parece remeter a algo que não está em seu sentido usual, que não condiz com o que é real, e nesse caso, podemos interpretar como algo que causa estranhamento, que não é padrão, então, já começamos a imaginar algo caricaturado, folclórico ou escandaloso.

No segundo quadro, nossa criação mental já se delimita mais com a pergunta: “Aquilo é um homem ou mulher?”, e nesse momento fica claro que a “figura” é uma pessoa, porém, deve se tratar de alguém que não se enquadra nos padrões culturais das representações de gênero, ou melhor, não se veste ou se posiciona conforme o estabelecido tradicionalmente como perfil de mulher ou de homem.

²⁷ Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 15 maio 2023.

Percebemos que a criança a qual faz a pergunta o faz por não compreender o que vê, baseado no que lhe foi ensinado e as vivências que experimenta, mas a garota conclui com uma resposta assertiva: “‘Aquilo’ é um ser humano!”. Provavelmente essa garota deve ter sido educada por pessoas bem diferentes das que educaram o garoto, no entanto, ambas são reflexos do que o discurso e o exemplo são capazes de construir ainda na infância.

Figura 18- Como eu queria ir



Fonte: usecommaria (2022)²⁸

O segundo caso é um vídeo publicitário postado no *Instagram* por uma loja de roupas para academia com o título “Como eu queria ir treinar”, em que a moça escolhe a roupa com a qual deseja ir para a academia fazer seus exercícios físicos, porém quando ela vai sair com sua bermuda azul e seu *top* laranja, dá um beijo no rapaz, seu namorado, que a impede de sair da forma como ela se sentia confortável e bonita.

Ele mede o comprimento de sua roupa, puxa sua bermuda para baixo e termina com a entrega de uma camiseta para que ela vá com o corpo mais coberto para a academia; ele balança

²⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Ck0YTJ5goLH/?igshid=MDJmNzVkmjY=>. Acesso em: 25 abr. 2023.

a cabeça no sentido de reprovação das escolhas dela, sugerindo ciúme, posse e controle sobre seu corpo.

A partir da interpretação contextual do vídeo, verificamos a postura possessiva do namorado que objetifica o corpo de sua parceira quando tenta cobri-lo, já que ele não estará por perto para garantir que ela não seja assediada na academia. Deveria ser natural a moça vestir a roupa conforme seu desejo, costume e ocasião, pois ela iria cuidar de sua saúde e estética, exercitando-se com movimentos que exigem liberdade corporal.

A cena deixa claro que ela não tem total controle sobre seu próprio corpo e nem se ofende quando é reprimida pelo homem, pois ela aceita as condições e, possivelmente, compreende essa ação como demonstração de amor, carinho e cuidado. Esse vídeo diz muito sobre a forma como as mulheres são vistas e julgadas pela roupa que usam e como seus corpos são tratados como propriedade.

Cabe ressaltar que o vídeo está vinculado a uma loja que trabalha com vendas on-line de roupas de academia, ou seja, essa atitude do rapaz é naturalizada no cotidiano feminino e induz a pensar que se o namorado está incomodado com as peças de roupa é porque com elas a mulher fica linda, *sexy* e atraente e por isso ela deve comprar.

Assim, o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos objetiva mitigar a ideia de que a leitura e a interpretação de textos estariam limitadas à apropriação do código alfabético, extração de informações explícitas ou identificação do pensamento do autor no texto. Com o trabalho pedagógico voltado para a multissemiose, a leitura e a interpretação passam a exigir do leitor valer-se de seus conhecimentos prévios na obtenção de informações que o provoquem a ler sentidos implícitos, ou seja, o faça desenvolver a capacidade de fazer inferências, criticar e levantar questionamentos com relação aos sentidos dos textos e seu processo de produção, que se dá sempre relacionado a contextos históricos, sociais, econômicos e também atravessados por diferentes ideologias.

4 CAMINHOS DA PESQUISA E DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

(Sêneca, -4a.C. Filósofo romano)

A princípio, a preocupação maior da pesquisa e implementação em sala de aula foi em selecionar os objetos a constituir o material didático e definir quais seriam os gêneros textuais utilizados para garantir os multiletramentos na escola. Depois veio a necessidade de conexão entre a obra literária e os outros gêneros textuais, todos alinhados à temática dos papéis sociais de gênero definida anteriormente.

Outro fator que interferiu bastante no planejamento das atividades foi a dificuldade de se encontrar uma obra literária que tivesse intersecção com charges, cartuns, tiras cômicas, memes, peças publicitárias abordando, além das lutas das mulheres, também as masculinidades construídas no imaginário social e ensinadas cotidianamente.

Muitos elementos foram selecionados durante a elaboração da proposta didática, no entanto, vários deles também foram retirados da seleção, seja pelo tempo restrito disponível para a implementação, seja porque não estavam de acordo com a faixa etária dos estudantes, 14 e 15 anos, ou a linguagem utilizada não seria pertinente ao trabalho pedagógico.

Além desses desafios supracitados, houve a necessidade de que alguns gêneros textuais fossem suprimidos da proposta no intuito de evitar muitas polêmicas e resistência da comunidade escolar ou das famílias em autorizar a participação de seus filhos, haja vista que a temática de gênero poderia ser um tabu em algumas famílias. Portanto, o desafio se instaurou na tentativa de manter o equilíbrio entre o que se deve discutir em sala de aula e o que é aceito socialmente dentro da escola, tornando-se o maior impasse da pesquisa e também uma motivação para realizá-la.

Considerando que a pesquisa-ação é a base deste trabalho e que a professora está diretamente ligada às atividades realizadas, sendo pesquisadora e também participante da ação, considerando ainda que o objetivo principal é inserir as práticas dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, acrescentando a multissemiótica dos diversos gêneros textuais em detrimento da soberania grafocêntrica na escola, chegamos a uma definição da proposta a ser

implementada visando, sobretudo, aos elementos fundamentais dos multiletramentos: a Prática Situada ou Experienciamento; a Instrução Explícita ou Conceitualização; o Enquadramento Crítico ou Análise; por fim, a Prática Transformada ou Aplicação (Kalantzis; Cope, 2005).

A unidade didática foi desenvolvida apoiada na proposta pedagógica dos multiletramentos, tendo como base a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel* e suas abordagens intrinsecamente dialógicas com os demais de gêneros e suportes textuais como charge, cartuns, tiras cômicas, peças publicitárias e *memes* disponíveis em redes sociais de amplo acesso como *Facebook* e *Instagram*.

A elaboração do material foi pensada para que fosse também o instrumento de coleta das respostas dos estudantes, sendo impresso, com recurso próprio, um caderno pedagógico, colorido, para cada estudante e com uma formatação mais lúdica e atraente à faixa etária do 9º ano e no qual eles pudessem fazer as atividades explorando as imagens disponíveis à interação.

O trabalho com a unidade didática inicia-se com um momento de motivação a partir da atividade da seção 1, “Caixa de mulheres trançadas”. Nela, os meninos e as meninas têm acesso a fotos, retiradas da *Internet*, de algumas mulheres reconhecidas nacional ou mundialmente pelas suas ações. A ação consiste em escolher uma das imagens impressas disponíveis dentro da caixa, sentar-se com algum colega e, caso não a conheçam, fazerem uma pesquisa na *Internet* sobre sua história e escrever um resumo para posterior apresentação à turma.

A seção 2 se inicia por meio do contato com a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel* e sua renomada autora, Ana Maria Machado. Nesse momento eles fazem inferências ao explorar os elementos verbo-visuais da capa do livro, as informações disponíveis sobre a vida, obras e prêmios da autora, além de realizarem a leitura coletiva da sinopse da obra.

Na seção 3, é proposta a leitura dos dois primeiros capítulos do livro: “No fundo de uma caixinha” e “Pastel bochechuda”. O primeiro capítulo do livro é apresentado por meio da leitura deleite, realizada em voz alta pela professora; e o segundo capítulo, lido por cada um, silenciosamente.

Para Leal e Albuquerque (2010), a “leitura deleite”, também, é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode

envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (Leal; Albuquerque, 2010, p. 101).

A partir da leitura dos dois primeiros capítulos, iniciam-se as questões interpretativas com atividades que incluem o uso de *QRcode*, além da leitura e interpretação de cartum e tira cômica alinhados às ideias da obra literária.

As respostas são escritas no próprio caderno pedagógico entregue a cada estudante e utilizado como instrumento de coleta da professora. Cabe ressaltar que as respostas dadas pelos estudantes requerem que eles as justifiquem de forma escrita, de modo a favorecer a prática manuscrita, um pouco comprometida por conta do hábito de escrever em meios digitais nos quais há uma maior facilidade de autocorreção e abreviação das palavras.

A seção 4 está baseada na leitura dos capítulos 3 e 4, “Tatuagem transparente” e “Conversas de antigamente”. Na interpretação desses capítulos, além da análise de alguns trechos do livro, há a retomada do texto a partir da leitura de *QRcode* com trechos alinhados às tiras cômicas de modo a perceber as semelhanças e contradições estabelecidas entre os textos.

A seção 5 demanda dos estudantes a leitura prévia, em casa, dos quatro últimos capítulos do livro: “Meninas que assobiam”, “Um espirro e uma tragédia”, “A dona da voz misteriosa” e “Trança de gente”. Após essa leitura, a atividade propõe uma Tertúlia Dialógica Literária²⁹. Esse momento da proposta é de extrema relevância, pois pode proporcionar o confronto entre os papéis sociais de gênero e sobre o que, de fato, é ser homem e o que é ser mulher, bem como desconstruir alguns dos estereótipos em torno dos padrões estabelecidos socialmente.

O objetivo dessa atividade se baseia na ideia de Flecha (1997, p. 50), para quem “A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente

²⁹ A Tertúlia Dialógica Literária nasceu em 1978, na escola de adultos La Verneda Sant Martí, de Barcelona. Um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa, que atualmente é difundida pelo mundo todo. Para saber mais sobre Tertúlia Dialógica Literária, acesse o material disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf>.

compartilhada” em que todos se sentam em círculo, em torno do compartilhamento das experiências, percepções e ideias acerca do texto lido.

Na seção 6, a proposta didática abordará uma interpretação mais profunda da obra literária considerada também é um texto multimodal, uma vez que as ilustrações, formatos de letras, as pontuações e projeto gráfico estão a serviço da compreensão do texto, isto é, complementam o imaginário da narrativa, dialogam com o leitor e promovem a construção de sentidos.

Esse momento dará ênfase às relações estabelecidas entre a literatura e a linguagem dos textos quadrinísticos como cartum, charge, tira cômica, *meme*, além de peças de campanhas publicitárias, trazendo maior proximidade entre as práticas cotidianas dos estudantes com as redes sociais e a prática de escrita na sala de aula na busca pela desconstrução dos papéis sociais de gênero, ensinados socialmente, e seus desdobramentos ao longo da vida de meninos e meninas.

Por fim, na seção 7, baseada na obra literária em que a foto de Bisa Bia é encontrada no fundo de uma caixinha e, a partir disso, se desenrola todo o enredo, é proposta aos estudantes uma atividade de releitura de uma foto de algum familiar cuja importância em sua vida seja semelhante à relevância de Bisa Bia para a identidade de Bel.

Pela vasta riqueza dessa obra literária, acreditamos ser possível consolidar as discussões acerca de gênero de uma forma sensível, poética e, sobretudo, crítica, trazendo aos estudantes o maior aprofundamento e contato com o texto literário, uma imersão nas possibilidades linguísticas entre o imaginário, o lúdico e a realidade reflexiva dos acontecimentos e pensamentos presentes nessa obra.

Desse modo, a unidade didática implementada em sala de aula está assim estruturada em seções intituladas metaforicamente:

Seção 1: Atividade de motivação: Caixa de mulheres “trançadas”;

Seção 2: Contato direto com a obra literária e a autora;

Seção 3: A primeira mecha da trança (início da trança entre os textos);

Seção 4: A segunda mecha da trança (aumento da relação entre os textos);

Seção 5: A terceira mecha da trança (consolidação da relação entre os textos);

Seção 6: Trança de textos (todos os textos em unidade temática);

Seção 7: Produção de textos trançados.

A presente pesquisa foi aplicada na escola pública estadual EEEFM Dr. Emílio Roberto Zanotti, situada na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo, na turma do 9ºM01, com 35 estudantes matriculados, com faixa etária entre 14 e 15 anos. Dessa turma, 20 estudantes são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, cabendo ressaltar que um dos estudantes do sexo masculino não se reconhece como homem e prefere ser chamada de Duda.

Essa escola oferta, no turno diurno, o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, este iniciado em 2021; e no turno noturno, o NEEJA- Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Há duas turmas de nono ano no turno matutino e outras duas no vespertino e a unidade didática foi aplicada em apenas uma delas, no matutino. Está localizada num bairro mais central e recebe alguns estudantes do entorno e a maioria de outros bairros mais periféricos sem escola estadual.

A unidade escolar não dispõe de espaços muito aconchegantes e propícios ao fazer pedagógico, as salas são muito quentes e muito próximas umas das outras, comprometendo a acústica do ambiente; a biblioteca é minúscula, improvisada e não há organização, tampouco é utilizada para leitura, pesquisa e permanência dos estudantes, pois lá apenas são depositados livros didáticos misturados com os poucos literários, além dos fascículos e módulos de estudo do NEEJA.

A expectativa com o trabalho proposto foi a participação efetiva dos estudantes nas ações, o alcance de criticidade, sensibilidade, empatia e consciência sobre as causas e consequências negativas da desigualdade de gênero, sobretudo no que diz respeito aos papéis de gênero e violência contra as mulheres, à autopercepção, à memória de quem se é, de comportamentos herdados e possibilidades de transformação de si em relação aos outros. No decorrer da implementação, tais expectativas foram sendo alcançadas e os objetivos consolidados ao término da proposta didática.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(Guimarães Rosa, 1994, p. 326)

O início da implementação estava previsto para o final do mês de setembro, no entanto, o planejamento teve que ser adiado por conta da falta de celeridade no processo de autorização de pesquisa científica a ser realizada no âmbito da Sedu/unidade central, Superintendências de Educação e Escolas Estaduais da rede estadual de educação do Espírito Santo. A referida autorização passa por um longo fluxo até que o Secretário de Estado da Educação emita o documento de anuência, o qual foi recebido em 13 de setembro de 2023.

Após o parecer da Comissão de Ética em Pesquisa (Anexo A) e da autorização estadual para pesquisa em unidades escolares do Espírito Santo (Anexo B), iniciou-se o trabalho de reunião com as famílias para apresentar a proposta de trabalho na turma, a entrega e recebimento dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido assinados pelos responsáveis e pelos estudantes (Anexos C e D) e organização de todos os materiais impressos necessários.

A implementação teve início, de fato, em 03 de outubro de 2023, acontecendo sempre às terças-feiras, nas duas últimas aulas da manhã, por ser o único dia e horário com aulas geminadas, as quais proporcionariam um tempo maior para desenvolver as atividades, sobretudo com relação à leitura da obra literária e discussões temáticas. A implementação foi realizada no decorrer de 07 semanas e finalizada em 24 de novembro de 2023.

Cabe ressaltar que o horário destinado à implementação da proposta foi positivo por dispor de duas aulas seguidas de 50 minutos cada, no entanto elas aconteceram das 10:40h às 12:20h, isto é, os estudantes já estavam cansados, com sono e fome, fadigados pelo calor. A falta de climatização das salas foi outro fator negativo, pois elas são bem quentes e os quatro ventiladores fazem mais barulho do que refrescam.

O ruído dos ventiladores dificultava muito as interações com as falas dos estudantes e as orientações sobre as atividades, forçando assim o aumento da voz da professora e dos

estudantes, causando desconforto. Talvez esse detalhe não pareça tão importante, no entanto impacta diretamente na qualidade da participação dos estudantes e no foco do(a) professor(a).

Outro fator muito relevante nesse processo foram as duas avaliações externas programadas para o mês de outubro e novembro: o PAEBES- Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo e o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Toda a rede estadual de educação se mobiliza para que haja participação efetiva de todos os estudantes e um bom desempenho nos descritores avaliados nas referidas provas. Tal mobilização interfere diretamente no planejamento do(a) professor (a), pois requer elaboração e aplicação de simulados, atividades voltadas para os descritores e habilidades de acordo com as matrizes de referência do PAEBES e SAEB. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa nesse período são destinadas, quase exclusivamente, para a preparação dos estudantes a partir de simulados e “aulões” com esse fim.

A implementação da proposta dos multiletramentos seguiu a ordem do caderno pedagógico elaborado como uma unidade didática e entregue a todos os estudantes da turma de modo que o utilizassem para leitura, reflexão e respostas às questões referentes à temática dos papéis sociais de gênero a partir dos diversos gêneros textuais disponíveis na unidade didática, todos em diálogo com a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado.

Considerando que a escola estava em vias de passar por uma grande reforma, a maioria das aulas e atividades aconteceram restritamente na sala de aula visto que a escola não dispõe de muitos espaços, não tem biblioteca nem auditório, o pátio é muito pequeno e serve como refeitório. Há um espaço externo usado como estacionamento e, por vezes, quando não havia carros, podia ser utilizado para as aulas pois tem umas árvores com muita sombra, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Esses espaços ao ar livre foram utilizados poucas vezes, mas contribuíram bastante para a realização de momentos mais dialógicos como a Tertúlia Literária, a qual sugere a fala e a escuta, ações que são inviáveis na sala de aula, quente e com o incômodo barulho dos ventiladores. Vale ressaltar que esses únicos lugares mais sossegados ficam um próximo ao portão da rua e o outro ao lado da quadra esportiva, assim, só dava para utilizá-los quando não havia turma em aula de Educação Física.

Antes mesmo do início da implementação da unidade didática, surgiu um desafio já

esperado desde o planejamento inicial da implementação. Ao apresentar a proposta de trabalho aos pais ou responsáveis, por meio dos termos de consentimento livre e esclarecido, algumas famílias, como já era de se esperar numa sociedade patriarcal e tradicional, não autorizaram que seus filhos participassem das aulas, simplesmente porque se tratava de “gênero” e, segundo o relato de uma estudante, sua tia orientou a sua avó para que não assinasse porque “esse negócio de gênero é muito perigoso”.

Do total de 35 estudantes da turma, 10 não foram autorizados pelos pais ou responsáveis a participar da atividade, sendo 7 meninos e 3 meninas. A negativa se deu pelo fato de os pais ainda considerarem a questão de gênero um tabu ou desnecessária a seus filhos, mesmo que essa ação tenha sido muito bem esclarecida e apresentados seus objetivos ancorados na prática de leitura, interpretação, escrita e oralidade. A esses 10 estudantes, foi necessário planejar atividades diversas para que eles realizassem com outro profissional, pedagoga ou professor de PFA- Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, enquanto os outros estavam envolvidos no projeto com a professora regente.

A implementação da proposta dos multiletramentos seguiu a ordem do caderno pedagógico elaborado como uma unidade didática impressa e entregue a todos os estudantes da turma de modo que utilizassem o material para leitura e interpretação das imagens, além de ser instrumento de coleta das respostas às questões referentes à temática dos papéis sociais de gênero a partir dos diversos gêneros textuais disponíveis no caderno, todos esses em diálogo constante com a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado.

Todo o processo de implementação buscou explorar bastante as subjetividades, as opiniões dos estudantes acerca da temática e dos textos apresentados de forma que eles se sentissem livres para se expressar e orientados a sempre respeitar os pontos de vista dos outros, porém argumentando e se posicionando acerca de alguma fala que considerassem preconceituosa, desrespeitosa ou simplesmente quando não concordassem.

Algumas dessas falas, quando consideradas relevantes à proposta, foram registradas no caderno de observação da professora, uma vez que nem tudo dava para ser colocado como resposta escrita no caderno pedagógico. Cabe aqui ressaltar que todo o material didático, caderno pedagógico e impressão dos livros, foi custeado com recurso próprio da professora pesquisadora com o auxílio da bolsa CAPES.

Ao primeiro contato com o material todo colorido e cheio de recursos multissemióticos, impresso exclusivamente para cada um, foi perceptível a satisfação deles ao perceberem que o caderno pedagógico tinha variadas formas de expressão linguística, muitas cores, imagens e signos reconhecidos por eles a partir de suas vivências em contato midiático.

Enquanto a professora apresentava o tema e a capa do material, eles já estavam folheando tudo, lendo os cartuns, charges e *memes*, mostravam para os colegas ao lado, riam e perguntavam se já poderiam começar a fazer as atividades.

Tal recepção do material já sinalizava positivamente que a proposta dos multiletramentos, intencionalmente direcionada à faixa etária deles, poderia efetivamente alcançar uma participação prazerosa da turma, haja vista que em outros momentos, ao apresentar ou entregar algum material de natureza impressa e grafocêntrica aos mesmos estudantes, essa reação não era tão comum, isto é, já perguntavam “É pra ler isso tudo, professora” ou “Nossa, não tem nem uma figura”.

Após dar esse espaço de tempo para que eles explorassem um pouco o material, deu-se início à proposta com uma atividade de motivação no intuito de que eles começassem a refletir sobre a participação das mulheres na sociedade em recortes temporais distintos.

5.1 Atividades da seção 1: Motivação- Caixa de mulheres “trançadas”

A referida atividade inicia-se com a reflexão sobre os possíveis sentidos que a palavra “trançada” poderia apresentar. A maioria dos estudantes foram falando o sentido literal da palavra, referindo-se à trança, outros ainda disseram que nunca tinham ouvido falar essa palavra em outra circunstância.

Ao serem estimulados a pensar mais sobre outros sentidos atribuídos a essa palavra, uns disseram que já ouviram, em conversas informais, significados como uma pessoa mentirosa, “caloteira”, “enrolada”, “mexe com coisa errada” ou não confiável. Enquanto outros apresentaram outras acepções, considerando que uma pessoa trançada poderia ser esperta, ágil, inteligente, criativa, ativa, moderna e empoderada.

Os estudantes foram levados a compreender que as palavras possuem sentido denotativo e também conotativo nos quais o contexto discursivo designará as compreensões possíveis. Eles foram estimulados a perceber, ao longo do trabalho, quais sentidos os termos

trança e trançada abordariam.

Os estudantes reuniram-se em duplas, já que nem todos tinham acesso ao celular. Ademais, a organização da turma em duplas possibilitou mais trocas e apoio nas apresentações orais e nas pesquisas que deveriam ou poderiam ser feitas na *Internet* acerca das mulheres cujas fotos estavam dentro de uma caixinha denominada “Caixa de mulheres trançadas”, já fazendo a primeira conexão com a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel* cujo primeiro capítulo é intitulado “No fundo de uma caixinha”.

É de extrema relevância registrar que os estudantes ficaram meio ressabiados quando perceberam que a própria atividade previa o uso do celular; ressaltando isso porque a escola utiliza uma política de “quase proibição” dessa ferramenta, sendo essa proposta uma forma de aproximar as práticas escolares à realidade dos adolescentes sem que isso seja um empecilho ao fazer pedagógico. Nesse sentido, os multiletramentos se justificam nessa proposta uma vez que considera uma abordagem que busca tornar os processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos, culturalmente diversos e alinhados com as demandas dos novos tempos.

Assim, os estudantes foram orientados a fazer essa pesquisa utilizando o celular, mas como era de se esperar, alguns deles se aproveitaram do momento para pesquisar outras temáticas ou aplicativos. O fato de alguns utilizarem o celular para outros fins não foi um problema, pois logo foram informados que teriam outras atividades em que esse recurso seria necessário novamente e que o mais importante era a participação efetiva deles nas apresentações que viriam na sequência; eles compreenderam e retomaram o foco inicial.

Na sequência, as duplas apresentaram sobre a pesquisa que fizeram acerca da mulher cuja foto estava disponível dentro da “caixa de mulheres trançadas” e então surgiram algumas questões relevantes à pesquisa sobre papéis sociais de gênero.

Conforme os termos assinados pelos pais ou responsáveis, os estudantes participantes da pesquisa não seriam identificados pelos seus nomes. Portanto, em toda análise das respostas feitas daqui em diante não haverá identificação dos autores de falas e escritas.

A estudante, nascida com sexo masculino, mas que se identifica com o gênero feminino e se reconhece como menina, questionou o porquê de não haver dentro daquela caixa nenhuma mulher “trans”. Nesse momento houve um certo constrangimento, os colegas se entreolharam e esperaram a resposta da professora que pediu, naquele momento, desculpas à turma por não

ter considerado todas as especificidades, mas que poderia e deveria ter garantido a participação de mulheres “trans” naquela atividade.

Levou-se em consideração a necessidade de ter fotos de mulheres brancas, pretas, pardas, indígenas, brasileiras, estrangeiras, jovens, idosas, adolescentes, profissionais e religiosas, entretanto, mulheres transgênero não havia. Essa foi uma demonstração de que esse “lapso” da professora, envolvida diretamente na atividade, é reflexo da construção dos papéis sociais de gênero que afeta até quem propõe ações de desconstrução de estereótipos.

Com relação a essa ocorrência, houve algumas reações positivas e outras negativas no sentido de alguns estudantes não concordarem com tal questionamento da estudante e também de curiosidade sobre ela, gerando reflexões que não puderam ser ampliadas naquele momento, embora por si só tenha levado à construção de conhecimentos acerca da diversidade de gênero e da multiculturalidade presente em uma sala de aula.

Essa experiência vivida em sala de aula confrontou o olhar hegemônico de mulher universal com o conceito de “mulheridade”³⁰. Segundo hooks (2019; 2020), o conceito de mulheridade não pode ser apenas análogo à feminilidade, mas deve ser ampliado de modo a contemplar todo corpo que, de alguma forma, tem sua construção de mulheridade colocada em xeque, ou seja, foge aos padrões hegemônicos da heteronorma eurocentrada. Tal abordagem corrobora a ideia de que não há uma unicidade nas formas de ser mulher, mas a imagem corporal feminina concebida pelas mulheres transgênero transgride as normatividades sexuais, inscrevendo em seus corpos as expressões de mulheridades a que se identificam.

Para uma próxima aplicação ou para outros professores, vale a sugestão de planejar melhor esse momento na garantia de ampliação da representatividade feminina. No entanto, essa experiência foi muito rica para a pesquisa, pois, embora tenha sido pensado criteriosamente sobre as figuras elencadas para a atividade, esse fator tão importante, não considerado nesta implementação, despertou a certeza de que tal pesquisa e ação deve existir no ambiente escolar a fim de que as construções sociais tão cristalizadas nos adultos sejam contrastadas com a realidade contemporânea e desconstruídas.

A pesquisa-ação se fundamenta nessas ocorrências, pois fica claro que o processo de

³⁰ O termo “mulheridade” é empregado neste trabalho para se referir às mulheres em sua pluralidade (de classe, sexualidade etc.), sendo recorrentemente utilizado por bell hooks (2019; 2020), em suas obras *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* e *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*.

aprendizagem é multidimensional, a professora participa da proposição e se enriquece com ela a partir das trocas e vivências em torno de um problema real. Nesse momento ficou evidente a necessidade de tratar a questão de gênero na escola para educar também os adultos que nela exercem a função de produção e compartilhamento do conhecimento.

É possível destacar também a apresentação da dupla cuja mulher pesquisada era a ministra Sônia Guajajara, pois levantou-se a questão de quase não haver indígenas na política, muito menos mulheres.

Um dos estudantes, bastante participativo nas atividades, falou que não vê “índios” andando na rua e que não acredita no fato de ter existido índios em São Mateus-ES. Embora a referida cidade onde os estudantes moram e estudam seja o 8º município mais antigo do Brasil e cenário de grandes batalhas entre portugueses e indígenas, eles não conseguem reconhecer a existência desse grupo étnico na sociedade atual.

De fato, a figura indígena que há no imaginário social e nas atividades propostas nas escolas no “Dia do Índio” não se encontra nas ruas de São Mateus, porém, a cultura de seu povo é marcada pela história do povo indígena e há muitos descendentes dele no cotidiano do município. Decerto, não fosse o genocídio ocorrido na colonização do Espírito Santo, haveria muito mais indígenas.

Outra estudante reforçou ainda que talvez não haja “índios” andando pelas ruas pois eles têm receio de sair em público porque as pessoas têm medo deles e acham que são muito bravos e violentos, crença consagrada pela tradição colonial.

Esse momento de questionamento dos estudantes foi bastante produtivo e enriquecedor, corroborando a ideia de que as práticas de multiletramentos estimulam o pensamento crítico, a troca de experiências por meio da diversidade de pontos de vista. Outra percepção com essa atividade foi de que a proposta tinha um direcionamento, isto é, tratar das questões femininas e sua representatividade, no entanto, a abrangência tomou proporções discursivas importantíssimas para o que se esperava com o trabalho voltado à multiculturalidade e possibilidades várias de interação.

5.2 Atividades da seção 2: Contato direto com a obra literária infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel* e sua autora Ana Maria Machado.

Os estudantes foram questionados se alguém já havia lido o livro em questão e todos disseram não, nunca tinham ouvido falar sobre ele. Logo após foram perguntados se já haviam lido algum livro da escritora Ana Maria Machado e mais uma vez todos disseram que não a conheciam, com exceção de uma estudante a qual afirmou já ter lido um livro dela: “Professora, *Marcelo, marmelo, martelo* é dela, né”. Nesse momento ficou claro que ninguém da turma conhecia as obras de Ana Maria Machado e então respondi a ela: “Não, esse livro também é muito bom, um clássico da nossa literatura, lembro dele na minha infância, mas ele é de outra escritora incrível, Ruth Rocha”.

Aproveitamos que a obra literária em aula seria inédita e iniciamos com a apreciação e leitura da capa do livro cuja projeção foi feita na TV da sala e todos puderam acompanhar juntos, e também no material didático disponibilizado a cada um.

Cabe ressaltar que, infelizmente, não foi possível garantir que todos os estudantes tivessem o livro físico original para a implementação. Esse foi um fator que interferiu bastante no processo, uma vez que a escola dispunha de apenas 2 exemplares do livro, 1 da editora Salamandra 2007 e 1 da editora Moderna.

Foi feita uma busca em outras escolas da cidade e conseguimos mais 6 exemplares, porém nenhum da editora Salamandra, edição escolhida para esse trabalho, uma vez que suas ilustrações são mais coloridas e atrativas aos estudantes do 9º ano. Assim, com um total de apenas 8 livros para 25 estudantes participantes, foi necessário decidir por imprimir os livros que faltavam ao restante da turma. Cabe ressaltar que as impressões dos livros foram custeadas pela professora da turma.

À medida que foram analisando os detalhes imagéticos da capa, foram sendo instigados a correlacionar as imagens ao título da obra: Quem seriam aquelas meninas? São a mesma pessoa ou distintas? O que significa a palavra *bisa*?

Todos colocaram suas interpretações e foram informados de que não haveria confirmação nem respostas, assim, as constatações viriam ao longo da leitura do livro. Seguem algumas interpretações acerca das perguntas feitas sobre os recursos visuais e verbais da capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*:

1-³¹

Acho que são as mesmas pessoas, por causa do cabelo.

2-³²

Uma protagonista e duas bonecas com fases da vida dela.

3-³³

Acho que as duas do lado, uma é Bisa Bia e a outra Bisa Bel, e a do meio Ana Maria.

O fato de eles não saberem quem eram aquelas três meninas fez com que tivessem mais interesse em iniciar a leitura. Ao verem o livro nas mãos da professora, alguns estudantes relataram que talvez não tivessem problema em ler aquele livro, pois ele era fininho, outros disseram que, provavelmente, além de poucas páginas, deve ter várias figuras, o que, na opinião deles, facilita a leitura.

Outros disseram que aquele livro parecia antigo e não gostam muito de ler porque têm muito sono e acabam se dispersando facilmente. Então, foi explicado a eles que aquele livro se destacava por ter um enredo muito envolvente, sensível e fazia parte da literatura infantojuvenil, portanto, seria para crianças ou adolescentes como eles.

Então, para matar a curiosidade deles, foi feita a leitura coletiva da sinopse do livro. Antes da leitura, houve a indagação se eles sabiam o que era uma sinopse e onde ela poderia ser encontrada nos livros. A maioria dos estudantes sabia dizer informalmente sobre esse gênero textual, porém, não tinham muita certeza de onde encontrar ou mesmo nomear as partes do livro.

Uns responderam que a sinopse fica na parte de trás do livro ou naquela parte “dobradinha da capa”, assim, eles foram instruídos sobre a contracapa ou quarta capa e a aba do livro, também chamada de “orelha”. Acrescentamos também que os textos disponíveis nessas partes servem para encantar e instigar o leitor a ter interesse pela obra, mas que os detalhes e os desdobramentos só quem lê e se envolve é que pode descobrir.

³¹ Transcrição do texto: “Uma protagonista e duas bonecas com fases da vida dela”

³² Transcrição do texto: “Acho que são as mesmas pessoas, por causa do cabelo.”

³³ Transcrição do texto: “Acho que as duas do lado, uma é Bisa Bia e a outra Bisa Bel, e a do meio Ana Maria.”

5.3 Atividade da seção 3: A primeira mecha da trança: Capítulos 1 e 2- “No fundo de uma caixinha” e “Pastel Bochechuda”

Nesse momento foram entregues os livros aos estudantes para que iniciassem a leitura da obra. Como já pontuado anteriormente, só havia oito exemplares originais e o restante da turma precisou ficar com a cópia impressa. Então, foi perguntado à turma se alguém fazia questão de ficar com a versão original e exatamente os poucos estudantes cuja fala anterior demonstrava gosto pela literatura se posicionaram pedindo para ler o formato original, os outros disseram não fazer diferença.

Nessa simples pergunta ficou evidente que os estudantes já leitores tinham noção do prazer em ler, como eles mesmos disseram, um livro “de verdade”, ao passo que os outros ainda não conseguiam sentir essa diferença. Foi assim que, naquele mesmo instante, surgiu a ideia de promover esse prazer de ter um livro original em mãos aos que responderam “tanto faz, professora!”. Os que haviam escolhido o livro foram solicitados e orientados a cedê-lo a outro colega e ficar com a cópia; claro que nem todos ficaram felizes com esse pedido, mas compreenderam.

Deixo registrado que o fato de não poder garantir que todos tivessem um livro “de verdade” para essa atividade trouxe um pouco de frustração, uma vez que a escola não dispunha de tantos exemplares e os estudantes não poderiam comprar, tampouco a professora comprar para toda a turma.

Alguns colegas professores sugeriram fazer a escolha de um título de livro que tivesse quantidade suficiente para todos, mas não cumpriria o objetivo proposto nesta pesquisa, visto que, a meu ver, a quantidade e disponibilidade de exemplares não poderia ser o critério principal para o trabalho com literatura na escola.

Já que muitos estudantes da sala relataram não ler livros ou disseram que não gostam de ler porque ficam com sono, ou porque é chato, porque o livro é de criança, a professora decidiu, nesse sentido, não forçar inicialmente essa leitura, o que confirmaria o pensamento de alguns sobre não gostar dessa prática. Por isso, o primeiro capítulo foi lido pela professora.

No início dessa aula, a turma estava agitada, com muito calor, nem todos os estudantes estavam motivados a reservar esse tempo para a escuta da leitura e acompanhamento por meio

do seu livro, principalmente os meninos, pois julgavam aquele momento um tanto quanto infantil, talvez por não serem acostumados a ter alguém lendo para eles, em casa ou na escola, a não ser quando eram crianças, ou nem isso.

À medida que a leitura foi se desenrolando, com as devidas entonações, prosódia e envolvimento no enredo, foi ficando perceptível a atenção se voltando à leitura, o encantamento e a curiosidade em saber mais, os olhos de alguns brilhavam, outros ficavam meio envergonhados quando eram surpreendidos demonstrando interesse pelo que estavam ouvindo e, possivelmente, não queriam estar gostando.

De fato, no momento da leitura, um menino e uma menina dormiram sobre a carteira, seja pelo tom da voz, pelo silêncio nunca antes atingido naquela sala, por já estarem exaustos na última aula do dia, às 12h, ou mesmo por desinteresse pelo que estavam ouvindo.

Quando terminou a leitura do primeiro capítulo feito pela professora, sem que houvesse necessidade de intervir, os estudantes continuaram a leitura do segundo capítulo bem concentrados e mantendo o mesmo silêncio que havia sido alcançado. Usualmente, ao aproximar o horário de tocar o sinal para a saída, todos já estão inquietos, levantando do lugar e se aglomerando na porta, mas dessa vez não, a leitura fluiu até serem surpreendidos com o sinal tocando às 12:20h.

O fato de as aulas de implementação acontecerem apenas às terças-feiras causava sempre uma quebra no clima construído na semana anterior e, a cada aula, era necessário retomar e fazer uma recapitulação da semana anterior. Nesse sentido, as atividades de interpretação presentes no caderno pedagógico, referentes aos dois primeiros capítulos, só puderam ser respondidas uma semana após a leitura, o que gerou certo desgaste na atividade.

A sugestão aos possíveis professores que desejarem trabalhar com essa unidade didática é não deixar essa janela temporal ocorrer entre a leitura da obra e o estudo dos gêneros textuais alinhados a ela, garantindo assim maior entendimento dos estudantes em relação à conexão entre todos os textos.

Foram inseridos dois cartuns e uma tira cômica nessa seção de atividades para que os estudantes pudessem interpretar baseados no que haviam lido até então do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*. As relações foram estabelecidas a partir dos seguintes trechos do livro:

“Como não tinha nenhum menino por perto, ele estava ótimo, simpático, amigão” (Machado, 2007, p. 40).

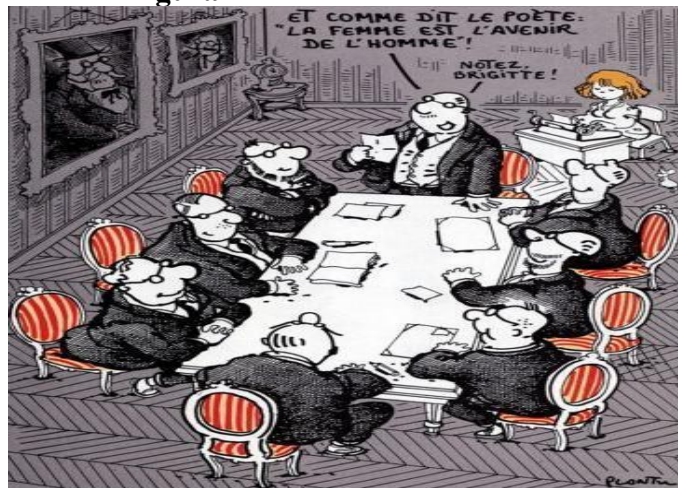
“Tem horas que eu quero casar com ele quando crescer, e coisa e tal. Mas se tem um troço que me deixa louca de raiva com ele é essa mania de rir de mim quando os amigos estão perto, esse jeito de fazer de conta que menina é uma pessoa sem importância, de me tratar como se eu fosse uma boboca.” (Machado, 2007, p. 17).

“[...] aquele duas-caras, tão derretido quando está sozinho comigo, tão maria-vai-com-as-outras quando está com os amiguinhos lá dele. (Machado, 2007, p. 41).

As interpretações realizadas partiram da relação entre os trechos da obra literária e os textos quadrinísticos apresentados conforme o enunciado a seguir:

3.3 Leia os seguintes textos quadrinísticos (cartum e tira cômica). Façam o exercício de relacionar a postura de Sérgio com relação a Bel aos sentidos produzidos pela linguagem verbo-visual dos cartuns e tira cômica abaixo. Ao final, escrevam as percepções que vocês tiveram ao fazer essa leitura crítica:

Figura 2- Futuro da humanidade³⁴



Fonte: Plantu (2018)

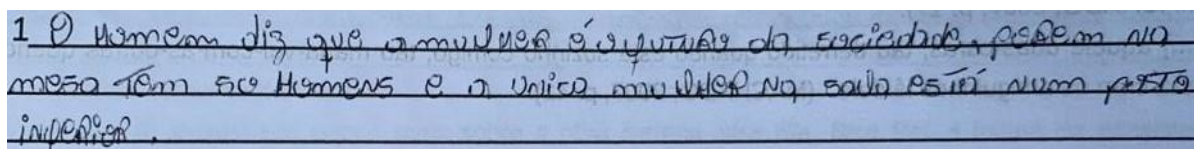
1-³⁵

1. Nesse primeiro cartum os homens exaltaram as mulheres. Já o Sérgio viu elas como se não fosse nada.

³⁴ Legenda **Plantu**: Homem: “E como dizia o poeta: ‘as mulheres são o futuro da humanidade’. Anota isso aí, Brigitte”.

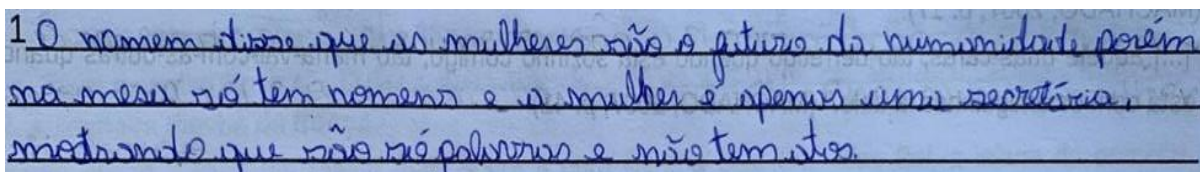
³⁵ Transcrição do texto: Nesse primeiro cartum os homens exaltaram as mulheres. Já o Sérgio viu elas como se não fosse nada.

Pela resposta desse estudante, fica claro que, nesse momento da atividade, ele ainda apresentava dificuldades na interpretação, pois não conseguiu perceber a ironia na fala do homem acreditando que, de fato, há uma real homenagem e exaltação às mulheres, ou seja, ele não percebeu a linguagem exposta na composição da mesa de reunião só com homens, os quadros na parede e a posição e função exercida pela única mulher da cena, a Brigitte. Essa resposta indica a necessidade de intensificar o uso de atividades em que os estudantes precisem ler além das palavras, considerando a multissemiose para compreender os textos e discursos.

2-³⁶


1. O homem diz que a mulher é o futuro da humanidade, porém na mesa tem só homens e a única mulher na sala está num posto inferior.

Embora haja estudantes na turma que não estejam em um nível de compreensão ideal, há outros, como no exemplo acima, com essa habilidade bem desenvolvida. Inferimos que, quando ele diz que a mulher está num posto inferior, o estudante tenha noção das relações de poder estabelecidas nos espaços públicos, sobretudo no campo do trabalho. Ele parece perceber a incoerência presente no cartum em que a mulher não participa das decisões, isto é, não tem o poder, ela está ali só para obedecer aos comandos da chefia.

3-³⁷


1. O homem disse que as mulheres são o futuro da humanidade porém na mesa só tem homens e a mulher é apenas uma secretária, mostrando que não são palavras e não tem atos.

Essa forma de ler e interpretar o cartum é bem parecida com a anterior, no entanto, o estudante acrescenta um olhar também interessante quando faz perceber, pelo trecho “apenas uma secretária”, que compreende a delimitação de espaços de trabalho destinados às mulheres, isto é, profissões não muito valorizadas ou mal remuneradas. Outro fator relevante dessa

³⁶ Transcrição do texto: O homem diz que a mulher é o futuro da humanidade, porém na mesa tem só homens e a única mulher na sala está num posto inferior.

³⁷ Transcrição do texto: O homem disse que as mulheres são o futuro da humanidade porém na mesa só tem homens e a mulher é apenas uma secretária, mostrando que são só palavras e não tem atos.

resposta é que há uma crítica ao fato de os discursos a favor das mulheres não corresponderem aos fatos do cotidiano, isto é, na prática o machismo opera naturalmente.

Figura 4- O dia das mulheres³⁸

LA JOURNÉE DES FEMMES
ÇA SE FÊTE



Fonte: Bertrand (2028).

1.³⁹

2. Deu pra entender que o homem não queria pagar o vinho, mas logo a mulher falou que entendia, aí rapidinho ele pagou.

A resposta dada por esse estudante revela uma dificuldade de compreensão da linguagem mista presente no cartum, uma vez que ele não percebe a crítica presente no fato do homem não entender nada de vinho e mesmo assim ser ele a pessoa quem escolhe qual será o vinho pedido naquele almoço ou jantar, mesmo que a mulher tenha dito que entende do assunto.

Ele parece ter entendido que o homem não queria gastar dinheiro com a mulher e por isso teria dito não entender nada de vinho para pedir um mais barato, mas quando percebeu que ela entendia, percebeu a impossibilidade de enganá-la e então pediu um vinho mais caro. Em momento algum ele vê desconsideração ao desejo e conhecimento da mulher sobre vinho, mas o que chama a atenção dele é a questão financeira, pois, talvez, para ele não haveria a

³⁸ Legenda Imagem Cecile Bertrand: “O Dia das Mulheres é algo a se comemorar”.

Homem: “Não sei nada sobre vinho”

Mulher: “Eu sei”.

Homem: “Bom, vamos tomar um Bordeaux 2007”.

³⁹ Transcrição do texto: Deu pra entender que o homem não queria pagar o vinho, mas logo a mulher falou que entendia, aí rapidinho ele pagou.

hipótese de eles dividirem a conta ou mesmo a mulher pagá-la, revelando uma visão tradicional de que os homens têm o poder financeiro e por isso escolhem.

2-⁴⁰

2 Diminuiu os saberes da mulher, como se a mulher não pudesse saber mais que o homem

3-⁴¹

2 O homem preferiu escolher qualquer vinho do que ouvir o que a mulher tinha para dizer sobre os vinhos, não aceitando o fato de ela saber mais

Em contrapartida, nesses outros dois comentários os estudantes compreendem o texto em sua linguagem verbo-visual e demonstram perceber a crítica e a ironia presentes nele. Pelas palavras, fica perceptível a identificação do machismo ao dizer que essa atitude diminui os saberes das mulheres bem como não aceita que elas saibam mais do que os homens, sobretudo quando se está em locais públicos e alguns homens precisam performar como provedores e superiores.

Figura 6- Machismo



Fonte: Beck. Armandinho no Facebook (2013)

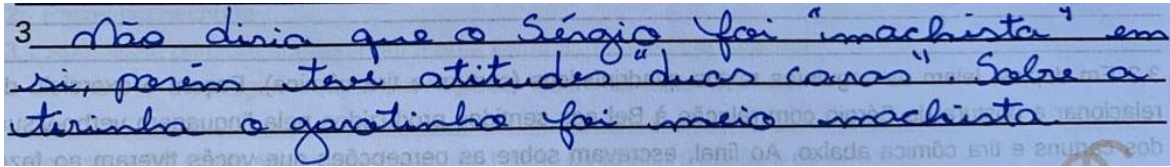
1-⁴²

3 Nessa tirinha deu pra entender que Sérgio estava fazendo machismo com Bel, falando que era papo de homem.

⁴⁰ Transcrição do texto: Diminuiu os saberes da mulher, como se a mulher não pudesse saber mais que o homem

⁴¹ Transcrição do texto: O homem preferiu escolher qualquer vinho do que ouvir o que a mulher tinha para dizer sobre os vinhos, não aceitando o fato de ela saber mais.

⁴² Transcrição do texto: Nessa tirinha deu pra entender que Sérgio estava fazendo machismo com Bel, falando que era papo de homem.

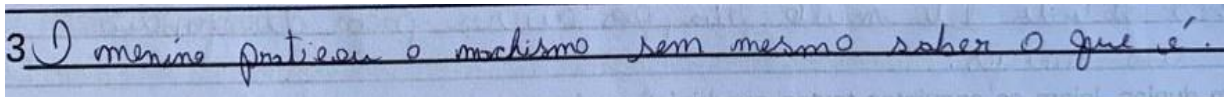
2-⁴³


3 Não diria que o Sérgio foi "machista" em si, porém teve atitudes "duas caras". Sobre a tirinha o garotinho foi meio machista

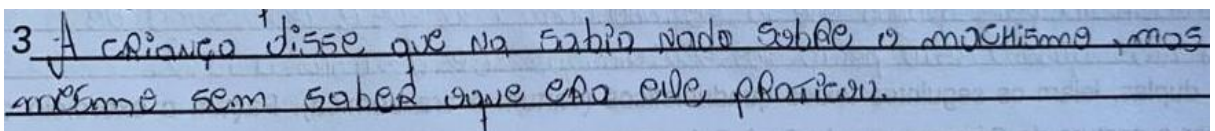
Na primeira resposta, podemos perceber que o estudante consegue fazer a conexão entre a obra literária e a tira cômica e, a partir disso, considera machista a atitude de Sérgio com relação a Bel, no entanto, ele mistura as personagens Sérgio e Bel, do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, com as personagens da tira do Armandinho como se fossem as mesmas.

Na segunda resposta vemos que a estudante tenta relacionar o ocorrido na tira cômica com o comportamento de Sérgio, personagem da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, no trecho do livro em que ele trata Bel de maneira fria quando está perto dos colegas. Ela pondera que a postura de Sérgio pode não ser tão machista assim, já que ele teve uma atitude "duas caras", mas acredita que o garotinho da tira tenha sido meio machista.

Podemos constatar que, de fato, o machismo nem sempre aparece de forma agressiva, às vezes de forma bem sutil e de difícil percepção fazendo com que não seja reconhecido como tal e, por isso, seja naturalizado. Essa dificuldade em saber se alguém está sendo machista é comum e se reforça pela fala da estudante quando ela releva e renomeia as atitudes da personagem, Sérgio, como se isso fosse algo irrelevante ou fosse apenas brincadeira ou "coisa de menino".

3-⁴⁴


3 O menino praticou o machismo sem mesmo saber o que é.

4-⁴⁵


3 A criança disse que na sabia nada sobre o machismo, mas mesmo sem saber que era ele praticou.

⁴³ Transcrição do texto: Não diria que o Sérgio foi "machista" em si, porém teve atitudes "duas caras". Sobre a tirinha o garotinho foi meio machista

⁴⁴ Transcrição do texto: O menino praticou o machismo sem mesmo saber o que é.

⁴⁵ Transcrição do texto: A criança disse que na sabia nada sobre o machismo, mas mesmo sem saber o que era ele praticou.

As duas respostas, 3 e 4, referentes a mesma tira cômica já apontam outra perspectiva dos estudantes, ou seja, eles conseguem inferir que é possível praticar o machismo mesmo que não se saiba conceituar ou identificá-lo e isso abre um espaço maior para discussão acerca do fato de o machismo ser algo aprendido por meio das vivências com as pessoas mais próximas, sobretudo quando criança, fase em que as maiores referências ainda são a família.

5.4 Atividades da seção 4: “Segunda mecha da trança”

A próxima seção da unidade didática aborda as questões referentes aos capítulos 3 e 4: “Tatuagem transparente” e “Conversas de antigamente”. Nesse momento da implementação, os estudantes foram estimulados a refletir sobre as mudanças de paradigmas ocorridas ao longo do tempo, sobretudo, relacionando as ideias de Bisa Bia às ideias atuais.

Ademais, foram inseridas atividades a partir de palavras utilizadas antigamente e uso de recursos digitais como o *QRcode* para que eles percebessem que o tempo transforma as coisas e o que pensamos e falamos hoje pode parecer muito estranho à Bisa Bia. Esperávamos que eles compreendessem que assim como o uso de objetos e recursos tecnológicos vêm sendo aprimorados de acordo com as necessidades das sociais, as ideias e discursos acerca da humanidade também precisam passar por desconstruções.

Ao fazerem a leitura de um dos *QRcode*, os estudantes retomaram o seguinte trecho do livro: “Como você já deve estar percebendo, Bisa Bia e eu somos capazes de ficar horas assim, batendo papo explicativo – como ela gosta de chamar. Ela explica as coisas do tempo dela, eu tenho que dar as explicações do nosso tempo. É que dentro do envelope, dentro da caixa, dentro da gaveta e dentro do armário, ela não tinha visto nada do que andava acontecendo por aqui esses anos todos.” (Machado, 2007, p. 32).

Após fazerem a leitura, tiveram a oportunidade de relembrar e falar um pouco sobre a relação entre o passado e o futuro baseado nas memórias de suas avós ou bisavós. Analisemos o enunciado a seguir:

4.4 No capítulo “Conversas de antigamente”, Bisa Bia e Bel conversam sobre as coisas que existiam antigamente e o que existe atualmente e elas aprendem muito entre si. Leia o *QR Code* (recurso que Bisa Bia não conheceu) e veja essa fala de Bel:



Pensando nesse tempo “guardada”, se você pudesse tirar sua bisavó do retrato dentro de uma caixinha, o que você acredita que ela encontraria de tão diferente no nosso tempo e que a assustaria?

Vejamos algumas respostas relevantes dos estudantes:

1-⁴⁶

As mulheres terem o direito de ter liberdade, a tecnologia como as pessoas se vestem e a maneira de falar.

2-⁴⁷

Não até porque minha bisavó morreu a pouco tempo e ela era bem moderna.

3-⁴⁸

Celular, porque imagina uma caixa mágica brilhante assustador.

As respostas dos estudantes acima podem revelar a compreensão deles com relação ao poder do tempo nas transformações sociais. A primeira estudante acredita que sua bisavó, caso pudesse presenciar o hoje, se assustaria com a liberdade que as mulheres têm comparada ao passado. É possível, particularmente, inferir que nessa liberdade esteja inscrito, por exemplo, o fato de as mulheres escolherem seus parceiros, escolherem quantos e se querem ter filhos, de poderem estudar e trabalhar fora, de terem profissões antes exercidas por homens, de

⁴⁶ Transcrição do texto: As mulheres terem direito de ter liberdade, a tecnologia como as pessoas se vestem e a maneira de falar.

⁴⁷ Transcrição do texto: Não até porque minha bisavó morreu a pouco tempo e ela era bem moderna.

⁴⁸ Transcrição do texto: Celular, porque imagina uma caixa mágica brilhante, assustador

escolherem como se vestir e também por terem mais voz ativa no seio familiar, embora possamos afirmar que essas liberdades ainda não são para todas as mulheres.

Essa compreensão das liberdades alcançadas pelas mulheres ao longo dos tempos pode ser confirmada na segunda resposta cuja percepção da bisneta é de que ela era “bem moderna”, isto é, mesmo sendo uma mulher idosa, provavelmente ela tenha conseguido acompanhar as mudanças sociais e fosse bastante ativa na comunidade, desconstruindo a ideia que se tem de uma bisavó, parecida com Bisa Bia da obra literária trabalhada em sala de aula.

Quanto à visão que se tem de Bisa Bia e a relação dela com a passagem do tempo, a terceira resposta apresenta algo interessante uma vez que traz uma perspectiva metafórica a partir da vivência de Bisa Bia, deixando claro que objetos como celular, tão comuns e úteis na contemporaneidade, sobretudo pelos estudantes, poderiam ser vistos naquela época da narrativa como uma “caixa mágica brilhante”. Essa análise feita pelo estudante demonstra que coisas, fatos e opiniões são mutáveis com o passar do tempo e, assim, declara a compreensão obtida por ele por meio da leitura da obra literária e da capacidade de se colocar no lugar da personagem, dando respostas sob o olhar dela.

5.5 Atividades da seção 5 “Terceira mecha da trança”

Esse foi o momento da implementação cuja participação dos estudantes foi mais efetiva e demonstrou maior envolvimento com a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*. Para essa aula, os estudantes foram orientados a terminar a leitura do livro em casa, isto é, teriam que ler os capítulos de 5 a 8 (“Meninas que assoviam”; “Um espirro e uma tragédia”; “A dona da voz misteriosa” e “Trança de gente”).

Para que essa aula acontecesse com qualidade, criamos a expectativa sobre o compromisso dos estudantes em ler os quatro capítulos sem a presença da professora. Cabe ressaltar que cumprir as tarefas de casa não é uma prática comum a essa turma, eles têm dificuldade em realizar atividades com autonomia ou têm outras incumbências mais importantes para a rotina da família, e alguns até trabalham à tarde como “Jovem Aprendiz”.

Mesmo com essas ressalvas, foi proposto que eles lessem o livro e destacassem os trechos que, por algum motivo, lhes tivessem chamado a atenção para poderem participar, na próxima terça-feira, da Tertúlia dialógica literária, compartilhando suas percepções sobre a obra.

No dia da atividade em questão, foi constatado que muitos estudantes haviam lido e estavam ansiosos para compartilhar com a turma, outros disseram que não conseguiram ler nada ou apenas dois dos quatro capítulos. Houve ainda quem tentou fazer a leitura assim que a aula começou. Apesar de todos esses percalços, a aula aconteceu como planejado, na certeza de que esse momento seria importante para quem leu e necessário aos que não conseguiram.

A turma foi informada que, nesse dia, iria sair da sala quente e estudar na quadra da escola, já que não teria aula de Educação Física. Todos se empolgaram para esse momento, cada um por motivos distintos, mas o importante é que eles estavam animados. Antes de saírem, iniciamos o processo de inscrição da fala para a Tertúlia, eles foram orientados que nessa metodologia precisa haver o respeito aos turnos da fala e a ordem de compartilhamento obedeceria a inscrição.

A princípio, poucos se inscreveram, pois ainda não sabiam como seria e ficaram com vergonha de falar em público. Alguns estudantes perguntaram se era obrigatório falar sobre o livro ou se perderiam nota caso não apresentassem. Nesse sentido, a professora ressaltou que seria muito importante a participação de todos, mesmo que em menor grau, só lendo o trecho que mais lhe chamou a atenção, mas que não perderiam nota por isso. Foram orientados ainda que, mesmo não tendo feito a inscrição da fala, à medida que fossem ouvindo os colegas e entendendo melhor a atividade, eles poderiam se inscrever e participar sem nenhum problema.

Assim ocorreu, com apenas oito inscrições, fomos todos para a quadra e nos sentamos em círculo. A primeira pessoa inscrita indicou a página em que estava o trecho destacado e todos abriram para acompanhar, ela leu e fez seus comentários timidamente. Todos ouviram-na e nesse momento já começaram a surgir olhares, sorrisos e identificação com aquele trecho lido.

Nesse momento, a professora relatou que, caso alguém também tivesse destacado aquele trecho e quisesse falar sobre, deveria estar inscrito ou se inscrever naquele instante. Assim, os próximos foram lendo e falando sobre seu olhar a partir do contato com a obra literária, uns focaram mais nas relações familiares entre a bisavó e a bisneta, trazendo para suas relações afetivas pessoais, outros preferiram tratar das mudanças sociais ocorridas com o passar do tempo e houve quem quisesse tratar das relações afetivas entre Bel, Sérgio e Marcela e a chegada de Vítor nesse contexto.

Como previsto, outros estudantes resolveram se inscrever, pois ficaram instigados a dar sua opinião e demonstrar a forma como veem a mesma história. A previsão não era mesmo que todos lessem ou tivessem coragem de falar sobre o que leram, mas o esperado era que, com a leitura e o compartilhamento de ideias, a literatura tomasse suas devidas proporções humanizadoras e trouxesse àquela turma o prazer do diálogo, do se expressar e do ouvir o outro sem julgamento.

À medida que cada estudante lia e falava sobre o texto, o clima foi ficando muito agradável, ninguém interrompia, eles se emocionavam e se reconheciam com a fala do outro e o mais importante, se encorajavam a falar mesmo não tendo lido todo o livro; o que não havia sido lido, estava sendo vivido na percepção coletiva.

Esse foi mais um momento em que a aula passou muito rápido e quando deu o horário, eles ainda estavam lá presentes, falando e ouvindo. Houve uma fala muito importante de uma menina que afirmou ter passado a conhecer melhor seus colegas de turma naquele momento, disse que ficam na mesma sala todos os dias, mas quase não sabem um do outro, ninguém se escuta e pediu para que momentos assim aconteçam mais vezes.

O único fator negativo dessa atividade foi o fato de a aula terminar sem que todos pudessem falar e esse momento só poder ser retomado uma semana depois por conta do cronograma apertado na escola. Quando chegou a próxima terça-feira, não foi possível garantir a continuidade, pois já havia a necessidade de continuar a implementação no intuito de desenvolvê-la dentro do prazo e também porque os estudantes não estavam mais naquele clima e já haviam perdido o interesse e concentração na atividade.

5.6 Atividades da seção 6: “Trança de textos”

Após a leitura, parcial ou integral, do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, tornou-se possível uma maior intersecção (trança) entre a literatura e os outros gêneros textuais propostos na unidade didática, uma vez que os estudantes já haviam compreendido o enredo, seja pela leitura individual ou pelo compartilhamento feito na Tertúlia.

Dessa forma, os estudantes iniciaram uma série de atividades de interpretação de textos à luz da obra literária e da temática de gênero. Nessa trança de textos, trechos do livro foram se entrelaçando às tiras cômicas, charge, cartuns, *memes* e peças publicitárias de modo que eles

pudessem perceber as relações internas presentes nos multiletramentos a partir, não só de palavras e frases, mas de imagens, cores, sons.

Cabe ressaltar que nessa atividade na qual era necessário estabelecer uma relação mais estreita entre as ideias do livro e os demais textos, sobretudo com os textos quadrinísticos, muitos estudantes não conseguiram alcançar um nível satisfatório de interpretação, não compreendendo por vezes a ironia e o humor presentes nesses textos.

Na atividade 6.4 da unidade didática, o enunciado solicitava que os estudantes analisassem a linguagem verbo-visual de um cartum e uma tira cômica, apresentados a seguir, e dissessem o que há em comum entre esses textos quadrinísticos e as ideias apresentadas no livro *Bisa Bia, Bisa Bel*.

Vejam os exemplos dessas atividades, bem como das diversas formas de interpretar o mesmo texto.

Figura 6- Nós e os carros



Fonte: Sampaio (2018)

Figura 7- Brincadeira de criança

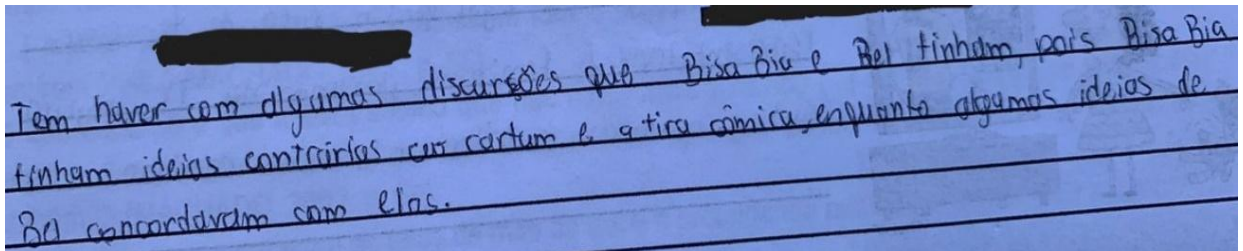


Fonte: Beck (2017)

1-⁴⁹

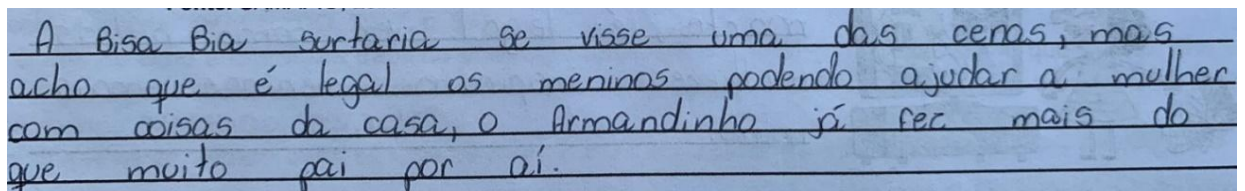
A Bisa Bia fala literalmente tudo ao contrário, ela vendo isso iria surtar, pois pra ela o homem não pode fazer esse tipo de coisa.

⁴⁹ Transcrição do texto: A Bisa Bia fala literalmente tudo ao contrário, ela vendo isso iria surtar, pois pra ela o homem não pode fazer esse tipo de coisa.

2-⁵⁰


Tem haver com algumas discursões que Bisa Bia e Bel tinham, pois Bisa Bia tinham ideias contrárias com cartum e a tira cômica, enquanto algumas ideias de Bel concordavam com elas.

Percebemos, nas falas 1 e 2, a capacidade de conexão feita pelos estudantes entre a obra literária e os textos quadrinísticos. Isso ocorre claramente quando eles entendem que essas cenas seriam consideradas absurdas por Bisa Bia, baseados nas discussões entre ela e sua bisneta, muito embora, no texto literário, a personagem Bisa Bia não teça comentários acerca dos comportamentos masculinos, mas, a partir dos comentários recorrentes de Bisa Bia sobre o que uma menina poderia ou não fazer, os estudantes construíram uma relação lógica e inferiram qual seria a reação de Bisa Bia ao ver a referida cena. Isso torna clara a ideia de que não seria possível falar de gênero sem correlacionar feminino e masculino.

3-⁵¹


A Bisa Bia surtaria se visse uma das cenas, mas acho que é legal os meninos podendo ajudar a mulher com coisas da casa, o Armandinho já fez mais do que muito pai por aí.

Outra observação importante na resposta 3 é o fato de a própria estudante confirmar que, ao cuidar do bebê, o homem estaria “ajudando” a mulher nas coisas da casa, quando na verdade, a ideia deveria ser de compartilhamento das tarefas comuns da família, sobretudo do cuidar de filhos. Fica evidente, mesmo nas palavras de uma adolescente, esse imaginário tão marcado com relação a quem deve se responsabilizar pelas “coisas da casa”, isto é, as mulheres e, quando

⁵⁰ Transcrição do texto: Tem haver com algumas discursões que Bisa Bia e Bel tinham, pois Bisa Bia tinham ideias contrárias ao cartum e a tira cômica, enquanto algumas ideias de Bel concordavam com elas.

⁵¹ Transcrição do texto: A Bisa Bia surtaria se visse uma das cenas, mas acho que é legal os meninos podendo ajudar a mulher com as coisas da casa, o Armandinho já fez mais do que muito pai por aí.

um homem realiza essas tarefas, ele está fazendo mais que sua obrigação, entregando a esse homem o título de bom e generoso.

4-⁵²

Os quadrinhos demonstram algumas inversões de valores comuns, são ideias que se assemelham a da bel, mas totalmente diferente das ideias da bisia bia.

5-⁵³

Não combina com a bisia bia, ela iria surtar por ver homem cuidando dos filhos e a mulher fazendo serviço bruto.

6-⁵⁴

Tem uma relação contraditória do livro, a bisia Bia tem algumas opiniões machistas, mas a Bel tem opiniões diferentes. Quando os gêmeos chegaram na escola, eles foram tratados diferente pelos "papeis inversos".

7-⁵⁵

Ambos "invertem" os papéis entre homem e mulher. Em relação ao livro é que Bisia Bel fazia muita coisa de moleque, segundo Bisia Bia. Normal, acontece bastante.

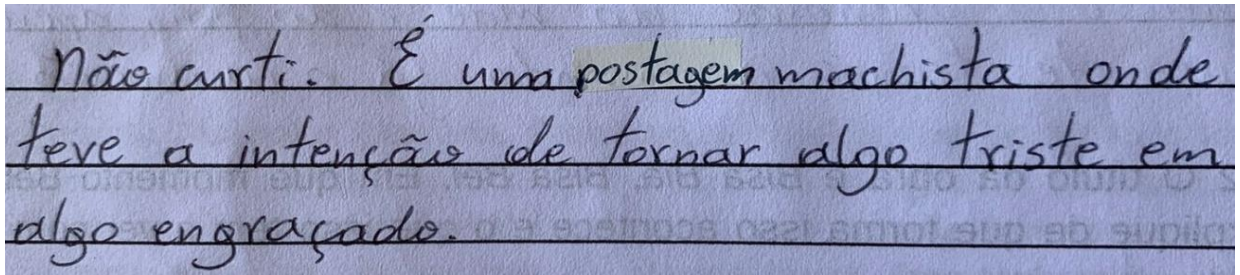
Esses comentários merecem atenção, pois os estudantes, a partir da leitura e interpretação do cartum e da tira cômica, associaram as ideias desses textos quadrinísticos ao texto literário, sobretudo no que diz respeito à inversão dos papéis sociais de gênero.

⁵² Transcrição do texto: Os quadrinhos demonstram algumas inversões de valores comuns, são ideias que se assemelham a da bel, mas totalmente diferente das ideias da bisia bia.

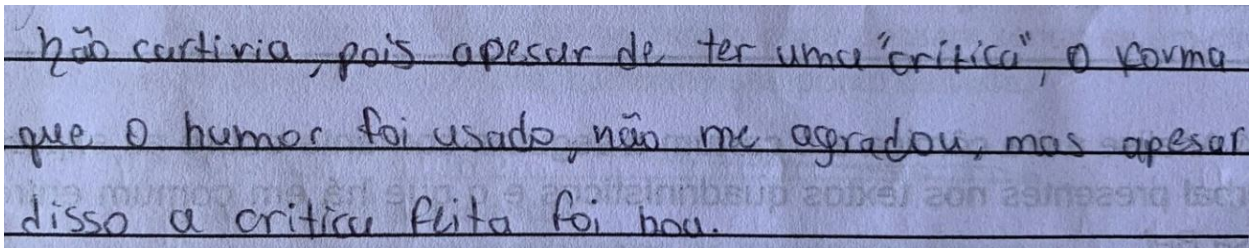
⁵³ Transcrição do texto: Não combina com a bisia bia, ela iria surtar por ver homem cuidando dos filhos e a mulher fazendo serviço bruto.

⁵⁴ Transcrição do texto: Tem uma relação contraditória do livro, a bisia Bia tem algumas opiniões machistas, mas a Bel tem opiniões diferentes. Quando os gêmeos chegaram na escola, eles foram tratados diferente pelos "papeis inversos".

⁵⁵ Transcrição do texto: Ambos "invertem" os papéis entre homem e mulher. Em relação ao livro é que Bisia Bel fazia muita coisa de moleque, segundo Bisia Bia. Normal, acontece bastante.

1-⁵⁶


Não curti. É uma postagem machista onde teve a intenção de tornar algo triste em algo engraçado.

2-⁵⁷


Não curtiria, pois apesar de ter uma "crítica", o forma que o humor foi usado, não me agradou, mas apesar disso a crítica feita foi boa.

Esses comentários apresentam um nível relevante de criticidade, desejável nas relações estabelecidas em redes sociais. As estudantes não curtem a postagem por considerá-la machista e justificam levando em consideração que o machismo é algo triste e, nesse caso, estava sendo tratado com um tom de humor. Mesmo que o humor não tenha agradado, uma delas ainda considera que a crítica tenha sido boa, talvez ela não tenha percebido o tom depreciativo presente nesse *meme*, ou ainda esteja considerando boa apenas a possibilidade de reflexão.

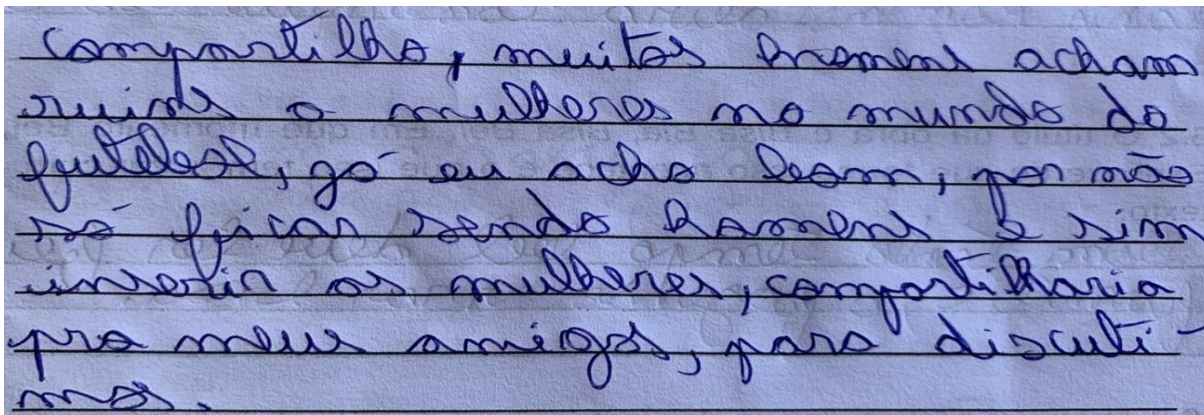
É possível verificar que elas refletem sobre a concepção de humor e a quem ele normalmente atinge, isto é, aos grupos marginalizados, silenciados ou negligenciados. Nesse caso, o humor atinge diretamente as mulheres as quais não estão inseridas nessa função de "bandeirinha", tipicamente masculina, e se estabelece a partir da ideia de que elas não entendem de futebol e por isso não poderiam aplicar as regras desse jogo; a charge reforça ainda que o certo seria lavar roupas, aplicando as regras no espaço doméstico reservado a elas. Ainda trazem a reflexão se vale a pena compartilhar essas ideias preconceituosas simplesmente porque têm humor e, nesse caso, podem ser consideradas "inocentes" por muitos usuários das redes sociais,

⁵⁶ Transcrição do texto: Não curti. É uma postagem machista onde teve a intenção de tornar algo triste em algo engraçado.

⁵⁷ Transcrição do texto: Não curtiria, pois apesar de ter uma "crítica", o forma que o humor foi usado, não me agradou, mas apesar disso a crítica feita foi boa.

fazendo com que o preconceito seja disseminado a qualquer preço por trás da máscara do humor.

3-⁵⁸

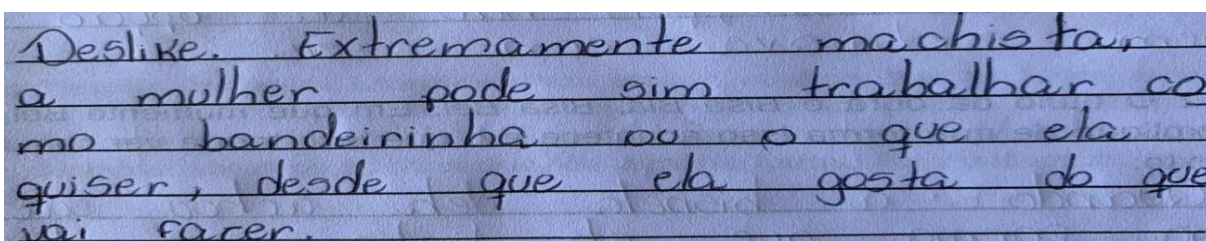


Compartilho, muitos homens acham ruins a mulheres no mundo do futebol, já eu acho bom, por não só ficar sendo homens e sim inserir as mulheres, compartilharia pra meus amigos, para discutirmos.

É importante aqui ressaltar que esse comentário é de um menino da turma. Ele expressa claramente que se considera diferente de outros homens, pois, ao contrário deles, concorda e fica feliz pelo fato de o futebol estar deixando de ser monopólio masculino. Ademais, esse estudante afirma que compartilharia essa postagem com seus amigos, ou seja, ele entende que seus amigos também gostariam de ver as mulheres no futebol, e isso seria muito bom, ou ainda compartilharia para fazer com que eles refletissem sobre o assunto e, possivelmente, mudassem de opinião.

Além disso, é preciso destacar que ele não só compartilharia a charge, iria propor uma discussão sobre o tema a partir dela, fazendo um bom uso das redes sociais e demonstrando uma atitude madura e crítica, uma vez que ele, aparentemente, deseja contribuir para que seus amigos também tenham uma visão menos preconceituosa e antissexista.

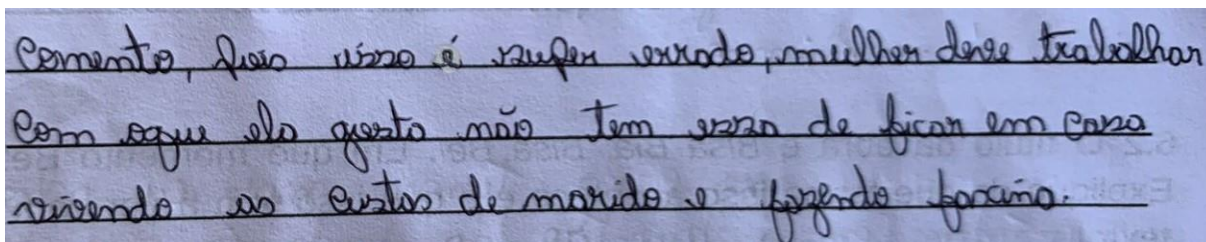
4-⁵⁹



Deslike. Extremamente machista, a mulher pode sim trabalhar como bandeirinha ou o que ela quiser, desde que ela gosta do que vai fazer.

⁵⁸ Transcrição do texto: Compartilho, muitos homens acham ruins a mulheres no mundo do futebol, já eu acho bom, por não só ficar sendo homens e sim inserir as mulheres, compartilharia pro meus amigos, para discutimos.

⁵⁹ Transcrição do texto: Deslike. Extremamente machista, a mulher pode sim trabalhar como bandeirinha ou o que ela quiser, desde que ela gosta do que vai fazer.

5-⁶⁰


Comento, pois isso é super errado, mulher deve trabalhar com o que ela gosta não tem essa de ficar em casa vivendo as custas de marido e fazendo faxina.

Nesses dois comentários, de meninas, é perceptível a compreensão delas no que diz respeito à mulher e seu trabalho. Elas entendem que as mulheres devem trabalhar com o que gostam de fazer, independente dos papéis sociais a elas impostos socialmente.

O quinto comentário acrescenta ainda a ideia de que a sociedade quase sempre correlaciona as mulheres aos serviços domésticos como a faxina, além do fato de não serem remuneradas por esse trabalho e terem que se submeter ao homem que a sustenta financeiramente. Cabe destacar que faxina, aqui, não é apenas limpeza da casa, mas todos os cuidados do lar e das pessoas que vivem nele, visto que, socialmente, o espaço da mulher é dentro de casa, ao passo que ser bandeirinha não é só um trabalho externo, mas num espaço tipicamente masculino e no qual a mulher está sob olhares e julgamentos masculinos, sendo testada fora de seu espaço convencional.

A relação do trabalho da mulher com sua independência é muito estreita, ao passo que, a partir desses comentários, as meninas vislumbram nas profissões remuneradas e independência financeira e a possibilidade de a mulher ser respeitada pelos homens.

⁶⁰ Transcrição do texto: Comento, pois isso é super errado, mulher deve trabalhar com o que ela gosta não tem essa de ficar em casa vivendo as custas de marido e fazendo faxina.

Figura 11: Painho e mainha



Fonte: Bode Gaiato (2017).

1-⁶¹

Comento, porque ele quer ser igual a mãe dele por causa que a mãe dele é todas as coisas que o pai dele falou que é coisa de homem

2-⁶²

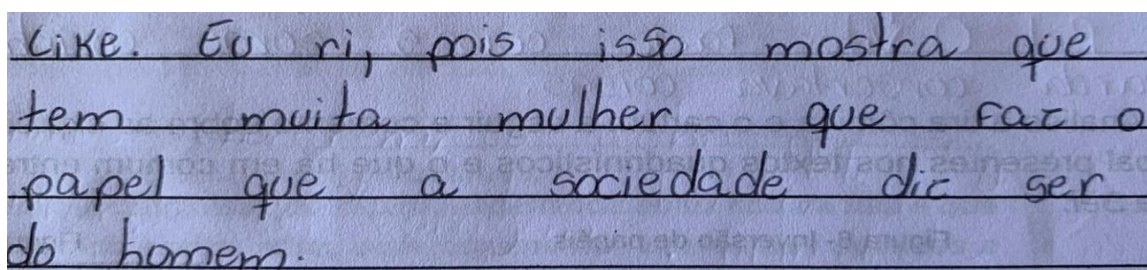
Mostra que a mulher pode exercer o papel de "homem", pra mim não existe isso, e na postagem no ultimo quadro mostra o homem surpreso. Amei a resposta do menininho

⁶¹ Transcrição do texto: Comento, porque ele quer ser igual a mãe dele por causa que a mãe dele é todas as coisas que o pai dele falou que é coisa de homem

⁶² Transcrição do texto: Mostra que a mulher pode exercer o papel de "homem", pra mim não existe isso, e na postagem no ultimo quadro mostra o homem surpreso. Amei a resposta do menininho

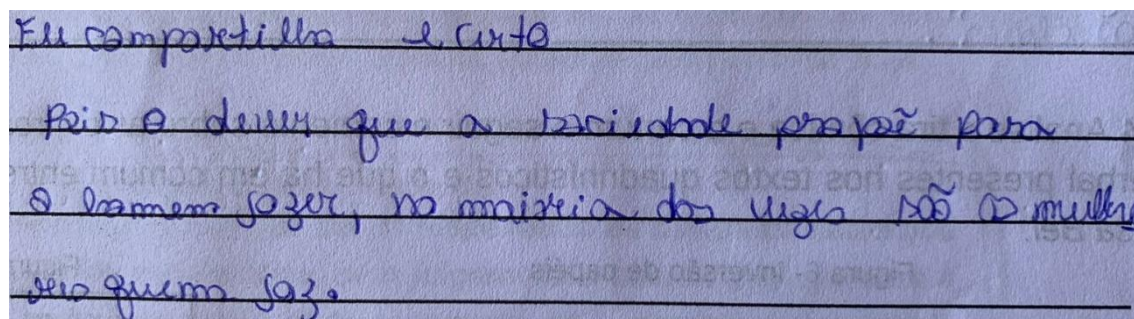
Nessas duas respostas, em especial, o fato de a personagem já iniciar o diálogo falando sobre o “papel” do homem pode ter induzido os estudantes a trazerem o reforço dessa delimitação dos papéis de gênero. Os estudantes parecem concordar com o filho quando ele diz querer ser homem igual à mãe porque seria ela a pessoa a mandar na casa, deixando claro que é normal querer ser a pessoa cujo poder seja maior na família, em detrimento do outro, sobretudo quando essa pessoa tem a função de “butar dinheiro dendi casa” e, conseqüentemente, mandar e tomar as decisões por todos. Embora eles percebam que a delimitação de papéis de gênero não seja positiva e saudável nas relações, superar a ideia de poder, relacionado à questão financeira, provavelmente ainda é um trabalho complexo a ser desenvolvido.

3-⁶³



Like. Eu ri, pois isso mostra que tem muita mulher que faz o papel que a sociedade diz ser do homem.

4-⁶⁴



Eu compartilho e curto
Pois o dever que a sociedade propõe para o homem fazer, na maioria das vezes são as mulheres quem fazem.

Em contrapartida, as duas respostas dão ênfase ao poder da sociedade em criar padrões e estereótipos para homens e mulheres. Os estudantes utilizam os termos “papel que a sociedade diz ser do homem” e “dever que a sociedade propõe para o homem” e com isso eles demonstram compreender que ser homem e ser mulher é uma concepção criada e ensinada cotidianamente nas relações sociais.

⁶³ Transcrição do texto: Like. Eu ri, pois isso mostra que tem muita mulher que faz o papel que a sociedade diz ser do homem.

⁶⁴ Transcrição do texto: Eu compartilho e curto

Pois o dever que a sociedade propõe para o homem fazer, na maioria das vezes são as mulheres quem fazem.

Os estudantes demonstram uma visão crítica sobre esse assunto e, possivelmente, já perceberam que esse cenário pode e já está em transformação, inclusive, essa proposta didática cumpre o papel de contribuir com a transformação social acerca dos papéis de gênero por meio dos multiletramentos na escola.

Figura 5- Copa do mundo feminina de futebol 2023



Fonte: Duke (2023)

1- 65

2023
Curto, eu curtiria por achar muito interessante, ficaria feliz por saber que há meninas que sonham em ser jogadoras de futebol.

⁶⁵ Transcrição do texto: Curto, eu curtiria por achar muito interessante, ficaria feliz por saber que há meninas que sonham em ser jogadora de futebol.

2-⁶⁶

2023
 Compartilhar; Porque eu gosto de futebol
 e ia compartilhar com meus amigos por-
 que eles gostam de ver coisas de futebol

As duas respostas acima pertencem a meninos e demonstram mudanças, ocorridas lenta e arduamente, na visão de homens com relação às mulheres no futebol. Um deles expressa alegria por saber que há meninas sonhando com o futebol, provavelmente, assim como ele, e o mais importante, não se sente ameaçado por isso, tampouco diminui a qualidade do futebol apresentado pelas mulheres, atitude muito recorrente aos homens.

O outro estudante ampliou ainda mais o espaço da mulher nesse esporte tão reservado ao mundo masculino, deixando claro que ele gosta de futebol e, portanto, não importa se é jogado por homem ou mulher. Ademais, incluiu seus amigos compartilhando com eles a charge sem dúvida de que eles também curtiriam, pois, para ele, se os amigos gostam de futebol, vão gostar de ver a Marta jogando na Copa do Mundo, afinal, eles gostam de ver “coisas de futebol”.

3-⁶⁷

Não curto, mas largaria um filho pra ver a
 copa do mundo, deixo a criança do meu
 lado pra ver comigo.

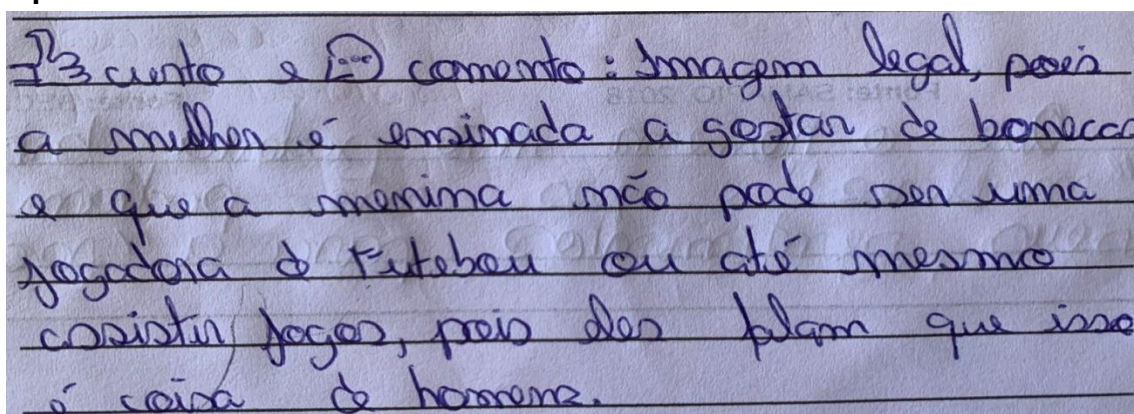
Como em qualquer proposta em sala de aula, nessa também ocorreu de algum estudante não conseguir ler o texto multimodal e não compreender a mensagem por meio dos recursos multissemióticos presentes e integrantes do texto. Esse é um desses casos. É perceptível que a estudante entendeu a boneca como a filha e a menina como a mãe que abandona a filha para

⁶⁶ Transcrição do texto: Compartilhar: Porque eu gosto de futebol e ia compartilhar com meus amigos porque eles gostam de ver coisas de futebol

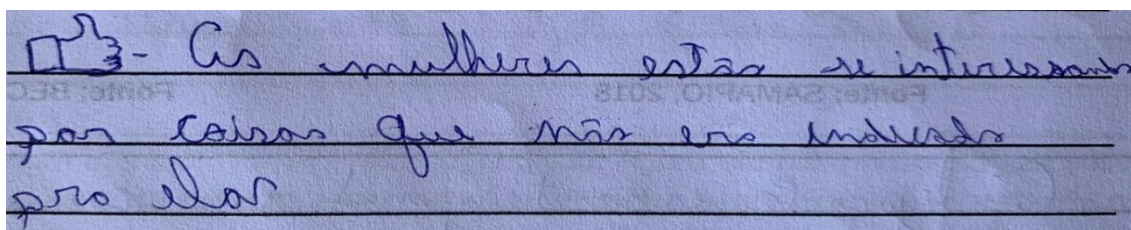
⁶⁷ Transcrição do texto: Curto, mas largaria um filho pra ver a copa do mundo, deixo a criança do meu lado pra ver comigo.

assistir ao jogo de futebol. Aparentemente, ela queria dizer que curte, mas “não” largaria a filha, assistiria junto a ela.

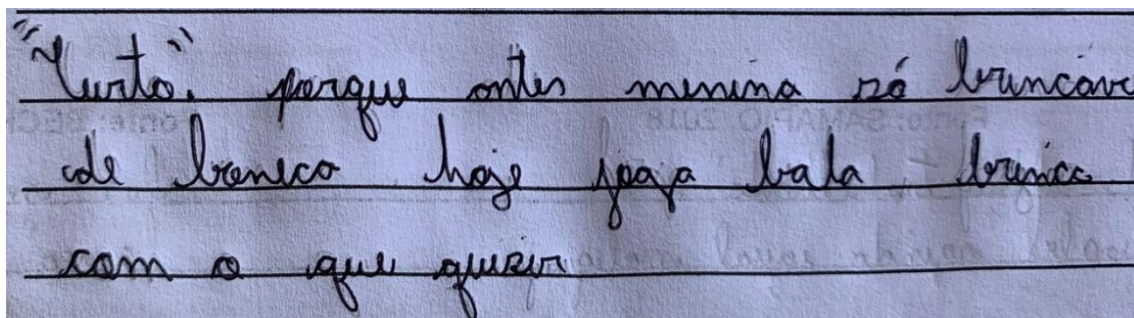
Essa proposta com os multiletramentos foi pensada para esse público, sobretudo, a fim de que tenha acesso aos mais variados gêneros textuais e recursos multissemióticos na intenção de que, ao ler e discutir com os colegas sobre os textos, os estudantes possam ampliar as possibilidades de leitura e percepção acerca da linguagem.

4-⁶⁸


Curto e comento: Imagem legal, pois a mulher é ensinada a gostar de bonecas e que a menina não pode ser uma jogadora de futebol ou até mesmo assistir jogos, pois eles falam que isso é coisa de homens.

5-⁶⁹


As mulheres estão se interessando por coisas que não era indicado pra elas pro elas

6-⁷⁰


Curto porque antes menina só brincava de boneca hoje joga bola brinca com o que quiser

⁶⁸ Transcrição do texto: curto e comento: Imagem legal, pois a mulher é ensinada a gostar de bonecas e que a menina não poder uma jogadora de futebol ou até mesmo assistir jogos, pois eles falam que isso é coisa de homens.

⁶⁹ Transcrição do texto: As mulheres estão se interessando por coisas que não era indicado pra elas

⁷⁰ Transcrição do texto: “Curto”: porque antes menina só brincava de boneca hoje joga bola brinca com o que quiser

7-⁷¹

curto e comentário porque as mulheres não são muito famosas ou reconhecidas como os homens.

8-⁷²

Curtiria, pois achei legal que o fato de ter essa representatividade feminina passando na TV, inspira outras mulheres a trilharem o mesmo caminho.

9-⁷³

Like. Pois dá para ver o olhar de admiração da menina pela Marta, é legal ver como outras mulheres inspiram meninas mais novas.

10-⁷⁴

Curto, pois é lindo ver uma menina realizando seus desejos

As respostas acima fazem uma linha cronológica da relação das mulheres com o futebol, demonstrando claramente a causa e as consequências do machismo com relação ao futebol. A

⁷¹ Transcrição do texto: curto e comentário. porque as mulheres não são muito famosas ou reconhecidas como os homens.

⁷² Transcrição do texto: Curtiria, pois achei legal que o fato de ter essa representatividade feminina passando na TV, inspira outras mulheres a trilharem o mesmo caminho.

⁷³ Transcrição do texto: Like. Pois dá pra ver o olhar de admiração da menina pela Marta, é legal ver como outras mulheres inspiram meninas mais novas.

⁷⁴ Curto, pois é lindo ver uma menina realizando seus desejos

resposta 4 diz que as meninas são “ensinadas” a gostar de bonecas, isto é, esse gosto não é inato às mulheres, mas elas são educadas a isso, pois corresponde ao que elas terão que fazer quando forem adultas, ou seja, serem mães e cuidarem dos seus filhos.

As respostas 5 e 6 já trazem a informação de que as mulheres estão se interessando por coisas, como o futebol, que não eram “indicadas” a elas. Isso confirma também a ideia da dualidade entre coisas de menino e coisas de menina, porém, já mostra as transformações ocorrendo ao longo dos tempos. Talvez possamos refletir que não era uma falta de interesse das meninas pelo futebol, mas falta de liberdade de escolha e falta de representatividade feminina no futebol.

Entretanto, a sétima resposta confirma a existência do preconceito contra as mulheres no futebol decorrente desses “ensinamentos e indicações” sobre com o que elas poderiam ou não brincar. Essa é uma fala de menino e nos mostra a realidade das seleções femininas e dos times no Brasil e no mundo. De fato, não se pode comparar a importância que a sociedade dá à Copa do Mundo de futebol masculina em detrimento à feminina.

Exemplo dessa desigualdade, e os estudantes lembraram isso durante as aulas, foi o fato de que na Copa do Mundo masculina de futebol, em 2022, os estudantes foram liberados mais cedo das aulas ou não tiveram aulas presenciais nesses dias para que pudessem acompanhar os jogos, entretanto, na Copa do Mundo feminina de futebol, em 2023, não houve nenhuma alteração de horário ou calendário para esse evento. Isso mostra que não há o devido prestígio quando se trata de mulheres jogando futebol.

Embora haja uma distância muito grande entre o reconhecimento da qualidade do futebol feminino com relação ao masculino, as respostas 8, 9 e 10 fortalecem e corroboram a necessidade de representatividade feminina no futebol para que mais e outras meninas se inspirem e se encorajem a fazer o que elas desejam.

A charge é sobre isso, sobre o quanto uma mulher pode inspirar e fortalecer as outras em qualquer área da vida pública. Nesse momento em que os estudantes comentaram sobre representatividade, veio à tona a primeira atividade da unidade didática, a “Caixa de mulheres trançadas”, cujo objetivo era justamente levar inspirações para a turma em diversos campos como as artes, a política, saúde, educação, esporte etc.

Inclusive, naquela caixa havia a foto da jogadora Marta e os estudantes já haviam iniciado essa discussão mais crítica. Todos os textos e atividades foram se alinhando, se entrelaçando a ponto de nenhum deles ter maior ou menor grau de importância na proposta, mas todos utilizados na perspectiva dos multiletramentos, da construção coletiva dos conhecimentos, do debate e da transformação social.

Na sequência do estudo das postagens em redes sociais, foram apresentados uma tira cômica e um trecho do livro tratando sobre o choro dos homens. Nessa atividade, os estudantes deveriam relatar as semelhanças entre os dois textos, cujo assunto era o mesmo, e avaliar essas falas segundo suas opiniões.

7. Vamos relembrar estes trechos da fala de Bel e compará-los às falas presentes na tira cômica a seguir:

Figura 12: Meninos não podem

"Aí, de repente, reparei que Vítor, o novo aluno, também estava disfarçando e enxugando uma lágrima no canto do olho. [...] Nem reparou no choro do Vítor (que menino mais esquisito... será que ele nunca ouviu falar que homem não chora?)" (Machado, 2007, p.72).

"Nem vou esquecer também que essa foi a primeira vez que eu vi meu pai chorar, enquanto escutava o papo do vovô." (Machado, 2007, p.74).



Fonte: Schulz (2004).

Vejam os que pensam alguns estudantes e as possíveis reflexões sobre esses pensamentos:

1-75

Tanto na obra literária quanto na tira cômica, há uma crítica à expectativa de que homens não deixem chorar. Ambos os trechos destacam a importância de permitir que os meninos expressem suas emoções livremente, combatendo estereótipos de gênero. O que eu penso, é que, é fundamental promover a igualdade de gênero e permitir que todos expressem suas emoções sem julgamento.

⁷⁵ Transcrição do texto: Tanto na obra literária como na tira cômica, há uma crítica à expectativa de que homens não devem chorar. Ambos os trechos destacam a importância de permitir que os meninos expressem suas emoções

2-⁷⁶

Tanto a obra literária quanto a tira cômica, há uma crítica a expectativa de que homens não devem chorar.

3-⁷⁷

falas? O que pensa sobre isso?
As duas tratam do estereótipo de que homem não chora, pois isso é sinal de fragilidade, o que é uma completa besteira já que chorar faz parte de todo ser humano, pois a emoção controla o choro e todos nós temos sentimentos.

4-⁷⁸

As opiniões em comum é que homem não deve chorar. Independente do nosso gênero, todos somos seres humanos imperfeitos e as vezes fracos, não há problema nenhum chorar!

Nas quatro primeiras respostas temos um demonstrativo de que os estudantes alcançaram um bom nível de compreensão da relação entre a forma com que o choro masculino é abordado na obra literária e também na tira cômica, fazendo um paralelo entre a postura de Vitor, na obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, e Charlie Brown, na tira de Schulz.

Todos falam sobre os estereótipos de gênero, entendendo que isso é negativo à sociedade e, nesse caso, com o foco nas emoções masculinas. Eles tratam também do fato de que há uma expectativa com relação à masculinidade e essa expectativa de que homens não podem ou não devem ser sensíveis pode comprometer o direito de eles serem mais humanos.

livremente, combatendo estereótipos de gênero. O que eu penso, é que, é fundamental promover a igualdade de gênero e permitir que todos expressem suas emoções sem julgamento.

⁷⁶ Transcrição do texto: As duas tratam do estereótipo de que homem não chora, pois isso é sinal de fragilidade, o que é uma completa besteira já que chorar faz parte de todo ser humano, pois a emoção controla o choro e todos nós temos sentimentos

⁷⁷ Transcrição do texto: Tanto a obra literária como a tira crônica, há uma crítica a expectativa de que homens não devem chorar

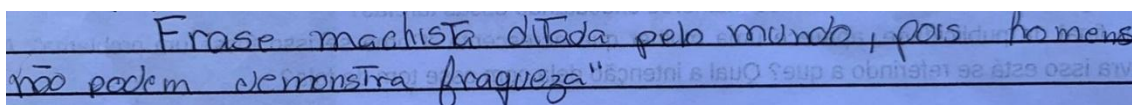
⁷⁸ Transcrição do texto: As opiniões em comum é que homem não devem chorar. Independente do nosso gênero, todos somos seres humanos imperfeitos e as vezes fracos, não problema nenhum chorar!

É notório também que o vocabulário deles foi enriquecido com os debates e compartilhamentos de opiniões durante as aulas, pois esses termos não eram muito utilizados por eles antes da implementação, tampouco compreendidos nos diálogos cotidianos.

A última resposta, de um menino, faz-se bastante relevante para a pesquisa, uma vez que, como quase nunca se coloca em diálogo as masculinidades dentro e fora da sala de aula, é como se isso não fosse necessário já que, no imaginário social, os homens são bem resolvidos com relação à questão emocional, eles não sentem necessidade de falar de si e sobre seus sentimentos e fragilidades como as mulheres.

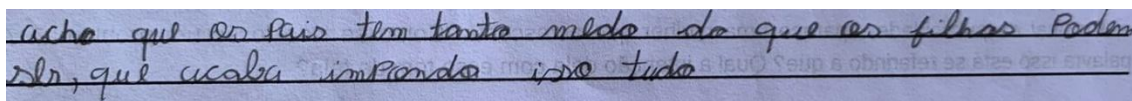
Entretanto, esse estudante relata sobre “nosso gênero [...] seres humanos imperfeitos e às vezes fracos”. Chamo a atenção para a palavra “fraco” haja vista que fraqueza é, para os homens em geral, sinônimo de falha na masculinidade e inferioridade com relação aos seus pares. É nesse viés que se pode perceber a potência dessa proposta em sala de aula, mesmo não atingindo a todos e todas, muitos estereótipos foram sendo quebrados ou estremecidos a partir da humanização promovida pela linguagem literária, pela possibilidade de crítica social presente nos textos quadrinísticos e pelas reflexões resultantes de tantos diálogos estabelecidos por meio dos multiletramentos.

5-79



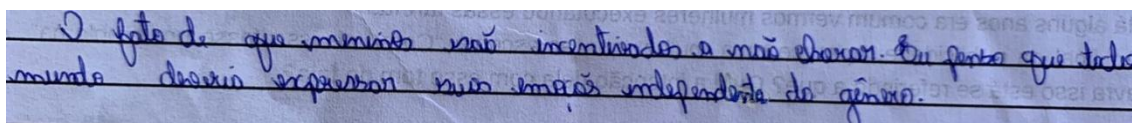
Frase machista ditada pelo mundo, pois homens não podem demonstra fraqueza"

6-80



acho que os pais tem tanto medo do que os filhos podem ser, que acaba impondo isso tudo

7-81



O fato de que meninos não incentivados a não chorar. Eu penso que todo mundo deveria expressar suas emoções independente do gênero."

⁷⁹ Transcrição do texto: Frase machista ditada pelo mundo, pois homens não podem demonstra fraqueza"

⁸⁰ Transcrição do texto: acho que os pais tem tanto medo do que os filhos podem ser, que acaba impondo isso tudo

⁸¹ Transcrição do texto: O fato de que meninos são incentivados a não chorar. Eu penso que todo mundo deveria expressar suas emoções independente do gênero.

Por meio das respostas 5,6 e 7 é possível afirmar que os estudantes compreenderam que, assim como as mulheres são ensinadas a serem mulheres, os homens também o são. Isso fica visível nos seguintes termos utilizados por eles: “ditada pelo mundo”, “impondo isso tudo” e “incentivados a não chorar”, corroborando a ideia de que os papéis e estereótipos de gênero são ações sociais externas impostas sobre a identidade e existência de cada ser.

8-⁸²

O fato dos meninos chorarem, eu acho que os meninos não precisam ter medo de chorar, eles devem chorar, isso mostra força e coragem. Afinal, eles têm sentimentos como qualquer outra pessoa.

9-⁸³

Falas ultrapassadas, afinal homem tam bém tem sentimento assim como mulheres, chorar não faz de uma pessoa mais fraca ou menos homem, Somostra que tem sentimento como todos os seres vivos.

10-⁸⁴

Que homem não deve chorar, que isso é coisa de mulher e o homem tem que ser "Machão".

11-⁸⁵

Que o tema de coragem é algo diferente, ~~o~~ para os gêneros.

E, por fim, destacamos essas outras quatro respostas cujas abordagens tratam da contraposição entre força e fraqueza; “machão” e homem; coragem e medo. Todos eles relatam

⁸² Transcrição do texto: O fato dos meninos chorarem, eu acho que os meninos não precisam ter medo de chorar, isso mostra força e coragem. Afinal, eles têm sentimentos como qualquer outra pessoa.

⁸³ Transcrição do texto: Falas ultrapassadas, afinal homem tam bém tem sentimento assim como mulheres, chorar não faz de uma pessoa mais fraca ou menos homem, Somostra que tem sentimento como todos os seres vivos.

⁸⁴ Transcrição do texto: Que homem não deve chorar, que isso é coisa de mulher e o homem tem que ser “machão”.

⁸⁵ Transcrição do texto: Que o tema coragem é algo diferente, para os gêneros.

entender que o choro é inerente a todos os seres humanos e que os julgamentos feitos a partir dele dizem muito sobre a criação e educação recebida por cada um.

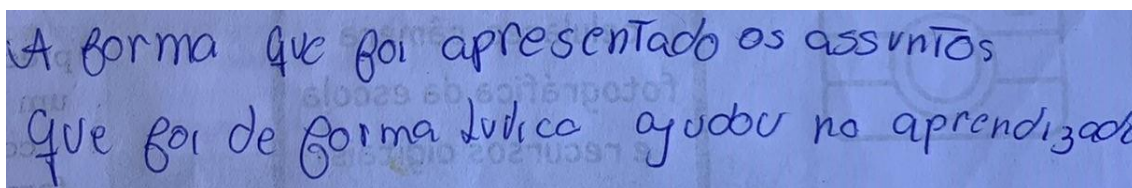
Nessa atividade, fica nítida a responsabilidade dos pais e familiares com relação à masculinidade dos homens. Esse caráter de interferência das famílias sobre a criação dos meninos retoma as ideias e discussões apresentadas no vídeo da campanha publicitária “Boys don’t cry”, cujas cenas mostram o poder positivo e negativo da educação familiar nas relações de gênero. Ademais, essa relação também pode ser estabelecida com a masculinidade de Vítor, da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, pois ele não tinha problema em chorar devido à forma como ele foi criado, sem estereótipos e expectativas de gênero.

Uma das atividades da seção 6, cuja abordagem tratava de duas peças publicitárias, precisou sofrer alterações, uma vez que só foi possível apresentar os vídeos aos estudantes, mas não houve condições de reservar um momento para reflexões e diálogo sobre esses textos no período estipulado para tal pois na aula em que esse momento aconteceria foi marcada a data de aplicação da prova SAEB.

Assim, ao final do período planejado para a implementação, mesmo não tendo sido possível desenvolver a última atividade, foi solicitado aos estudantes que escrevessem livremente sobre o que puderam aprender com a proposta didática acerca da temática dos papéis sociais de gênero e o quanto a diversificação de gêneros textuais contribuíram para expandir ideias, combater estereótipos e desconstruir preconceitos.

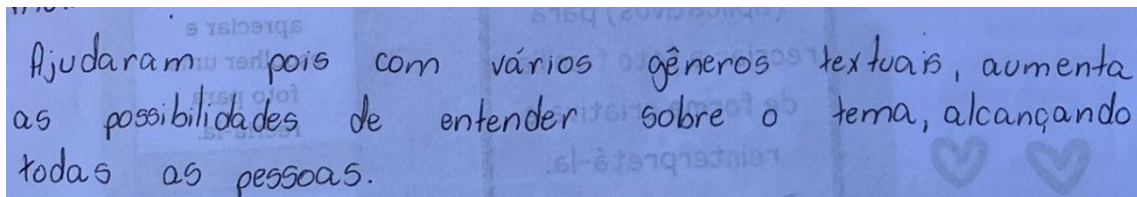
Seguem as percepções de alguns estudantes com relação à diversificação dos gêneros textuais abordados, bem como suas contribuições baseadas na proposta dos multiletramentos:

1-⁸⁶

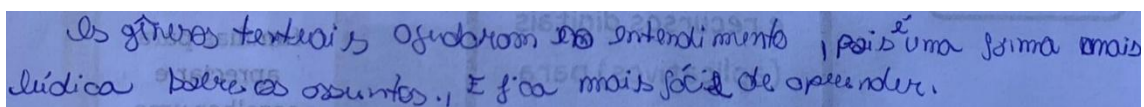


A forma que foi apresentado os assuntos
que foi de forma lúdica ajudou no aprendizado

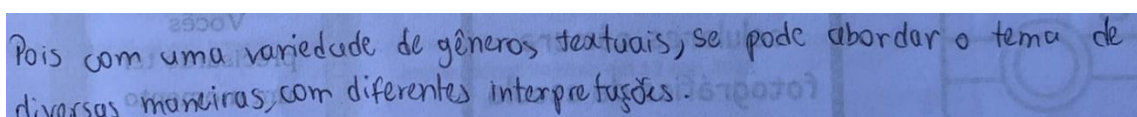
⁸⁶ Transcrição do texto: A forma que foi apresentado os assuntos que foi de forma lúdica ajudou no aprendizado

2-⁸⁷


Ajudaram pois com vários gêneros textuais, aumenta as possibilidades de entender sobre o tema, alcançando todas as pessoas.

3-⁸⁸


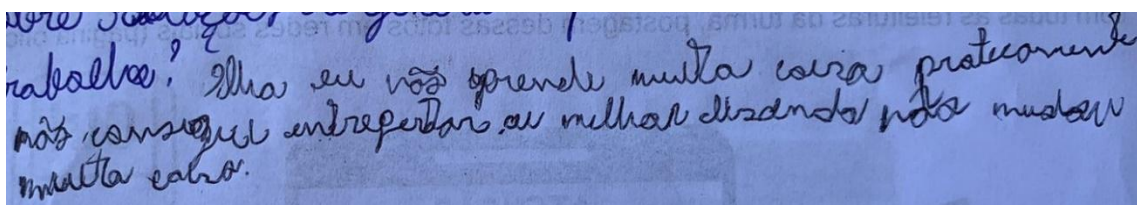
Os gêneros textuais ajudaram no entendimento, pois é uma forma mais lúdica sobre os assuntos. E fica mais fácil de aprender.

4-⁸⁹


Pois com uma variedade de gêneros textuais, se pode abordar o tema de diversas maneiras, com diferentes interpretações.

Destacamos aqui evidências de que os objetivos da proposta foram alcançados a partir dos multiletramentos, haja vista os próprios estudantes relatarem que a diversificação do trabalho com os gêneros textuais amplia as possibilidades de interpretação de cada estudante e promove maior alcance de pessoas por meio do lúdico sendo explorado nos textos com uma temática social analisada a partir de várias perspectivas.

Entendemos que as pessoas aprendem de formas diferentes, seja por estímulos visuais ou auditivos, pela leitura e escrita ou de forma cinestésica e isso demanda mais estratégias em sala de aula. Nesse sentido, a utilização da literatura vinculada a cartuns, tiras cômicas, charges, memes e publicidades, conforme avaliação dos estudantes, facilitou o processo de compreensão da turma.

5-⁹⁰


trabalho? Olha eu não aprendi muita coisa praticamente não consegui interpretar ou melhor dizendo não mudou muita coisa.

⁸⁷ Transcrição do texto: Ajudaram pois com vários gêneros textuais, aumenta as possibilidades de entender sobre o tema, alcançando todas as pessoas.

⁸⁸ Transcrição do texto: Os gêneros textuais ajudaram no entendimento, pois é uma forma mais lúdica sobre os assuntos. E fica mais fácil de aprender.

⁸⁹ Transcrição do texto: Pois com uma variedade de gêneros textuais, se pode abordar o tema de diversas maneiras, com diferentes interpretações.

⁹⁰ Transcrição do texto: Olha eu não aprendi muita coisa praticamente não consegui interpretar ou melhor dizendo não mudou muita coisa.

6-⁹¹

Houve também o caso do estudante das respostas 5 e 6, para quem a efetividade da proposta, aparentemente, teria sido muito baixa, no entanto, a resposta dele merece apreciação, considerando que numa sala de aula há níveis diferentes de aprendizagem e as atividades impactam esse processo de formas distintas.

Convém, neste momento, fazer um diagnóstico desse estudante, pois ele quase não interagia com a turma, estava sempre sério, concentrado e realizando as tarefas da aula, ou seja, aquele estudante que não “dá trabalho” em sala com questões de indisciplina e, talvez, por esse motivo, ele não se torne um ponto focal dos professores, ocasionando menor apoio e atenção a ele nas aulas.

Durante toda a implementação da proposta, ele parecia interessado no assunto, mesmo não participando oralmente como a maioria da turma. Além disso, se esforçava para responder a todas as questões e com muita rapidez, estando, às vezes, tão à frente do restante da turma que causava estranheza aos colegas. Parecia que ele queria responder logo para ficar livre e com o sentimento de dever cumprido, afinal, pode ser que ele entenda que ser bom aluno é fazer toda a tarefa, o mais rápido possível, mesmo que não esteja compreendendo bem.

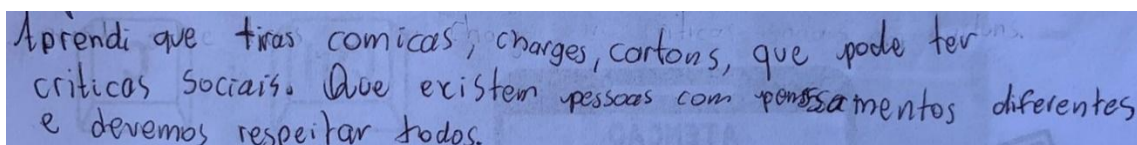
Quando o estudante relata não ter conseguido interpretar, isso pode ser compreendido por, no mínimo, duas maneiras: ele pode não estar muito familiarizado com a linguagem multissemiótica por meio da leitura e interpretação de imagens, signos, ironia e humor; ou, de fato, para ele, esses gêneros textuais não são interessantes e essa prática não seja tão eficiente ao seu entendimento, fazendo com que ele não preste a devida atenção aos textos para compreendê-los.

⁹¹ Transcrição do texto: Teve uma tirinha da armandinho que eu achei interessante ou melhor as duas tirinhas gostei bastante.

Embora o estudante relate não ter aprendido muita coisa por meio das atividades baseadas nos multiletramentos, tampouco conseguiu interpretar os textos, a segunda resposta dele diz muito sobre a necessidade de inserir textos multimodais em sala de aula, já que o estudante diz ter gostado bastante das duas tirinhas do Armandinho.

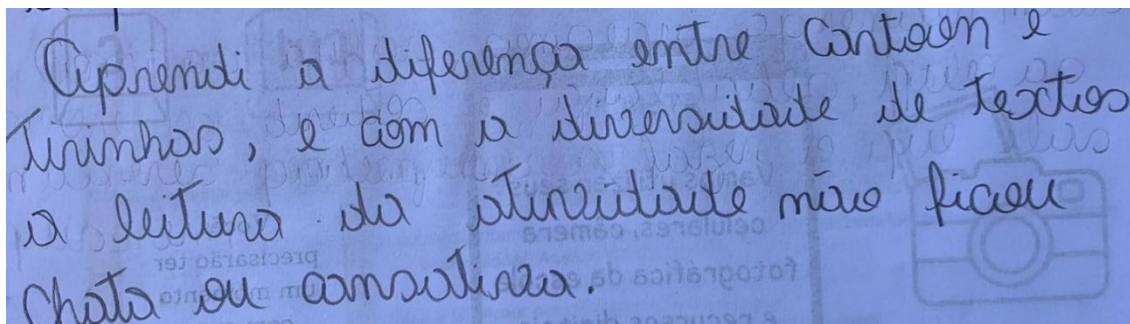
Esse relato traz uma grande satisfação pois, talvez, ele não tenha aprendido muita coisa, mas é bem provável que as tiras cômicas da personagem Armandinho tenham despertado nele algum interesse nesse tipo de linguagem textual multissemiótica, mostrando que, em algum ponto, a proposta trouxe benefícios ao seu processo de leitura, interpretação e reflexão acerca da temática dos papéis sociais de gênero.

7-⁹²



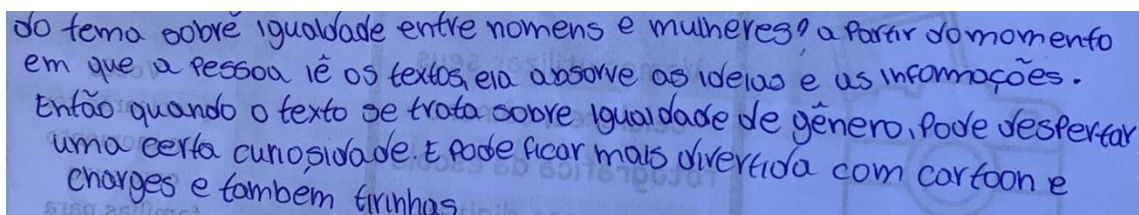
Aprendi que tiras cômicas, charges, cartons, que pode ter criticas sociais. Que existem pessoas com pensamentos diferentes e devemos respeitar todos.

8-⁹³



Aprendi a diferença entre cartoon e tirinhas, e com a diversidade de textos a leitura da atividade não ficou chata ou cansativa.

9-⁹⁴

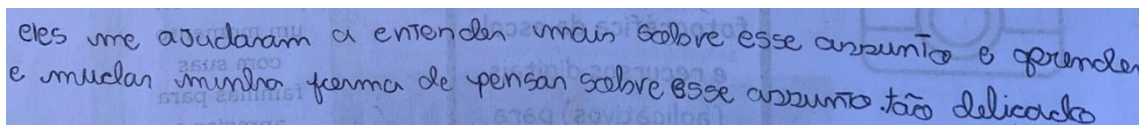


do tema sobre igualdade entre homens e mulheres? a partir do momento em que a pessoa lê os textos, ela absorve as ideias e as informações. Então quando o texto se trata sobre igualdade de gênero, pode despertar uma certa curiosidade. E pode ficar mais divertida com cartoon e charges e também tirinhas.

⁹² Transcrição do texto: Aprendi que tiras cômicas, charges, cartons, que pode ter criticas sociais. Que existem pessoas com pensamentos diferentes e devemos respeitar todos.

⁹³ Transcrição do texto: Aprendi a diferença entre cartoon e tirinhas, e com a diversidade de textos a leitura da atividade não ficou chata ou cansativa.

⁹⁴ Transcrição do texto: A partir do momento em que a pessoa lê os textos, ela absorve as ideias e informações. Então quando o texto se trata sobre igualdade de gênero, pode despertar uma certa curiosidade e pode ficar mais divertida com cartoon e charges e também tirinhas.

10-⁹⁵


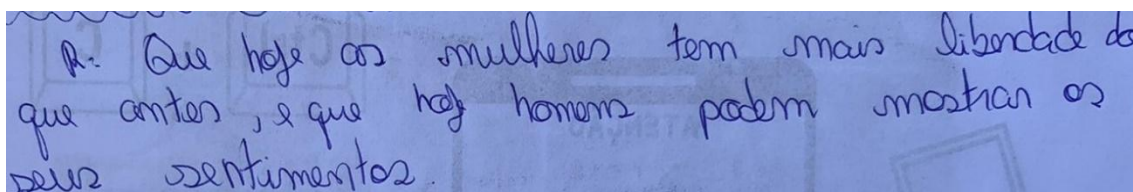
eles me ajudaram a entender mais sobre esse assunto e aprender e mudar minha forma de pensar sobre esse assunto tão delicado

As respostas 7, 8 e 9 trazem uma abordagem em relação ao entendimento dos estudantes sobre características comuns aos gêneros charge, cartum e tira cômica, sobretudo quando o primeiro deles diz que esses textos apresentam críticas sociais e ainda acrescenta que, a partir dessa percepção, compreende a diversidade de pensamentos e a necessidade de serem respeitados.

Eles ainda demonstram as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais multissemióticos, pois, segundo eles, as aulas não ficam chatas e cansativas, despertando a curiosidade, além de serem divertidos. Essas considerações sobre o trabalho proposto se opõem às aulas de Língua Portuguesa voltadas apenas aos textos verbais.

O último relato reforça as contribuições dos gêneros textuais para o desenvolvimento do senso crítico e a possibilidade de mudança de seu próprio pensamento com relação ao tema trabalhado, considerado, por ele, muito delicado. Essa observação materializa a aplicabilidade da pedagogia dos multiletramentos no que se refere à prática situada dos estudantes antes do início da implementação; a conceitualização e enquadramento crítico para dar espaço à prática transformada.

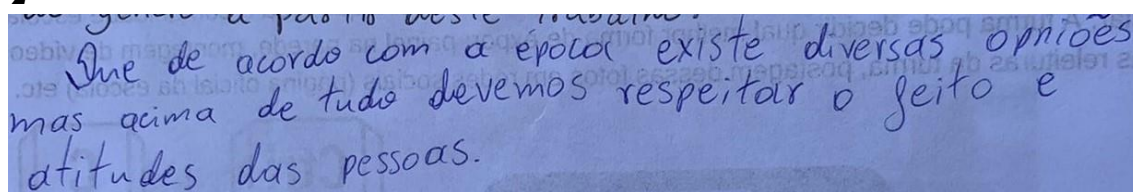
Agora vejamos as respostas dadas por alguns estudantes com relação às contribuições do trabalho voltado à temática dos papéis sociais de gênero:

1-⁹⁶


R: Que hoje as mulheres tem mais liberdade do que antes, e que hoje homens podem mostrar os seus sentimentos.

⁹⁵ Transcrição do texto: eles me ajudaram a entender mais sobre o assunto e aprender e mudar minha forma de pensar sobre esse assunto tão delicado

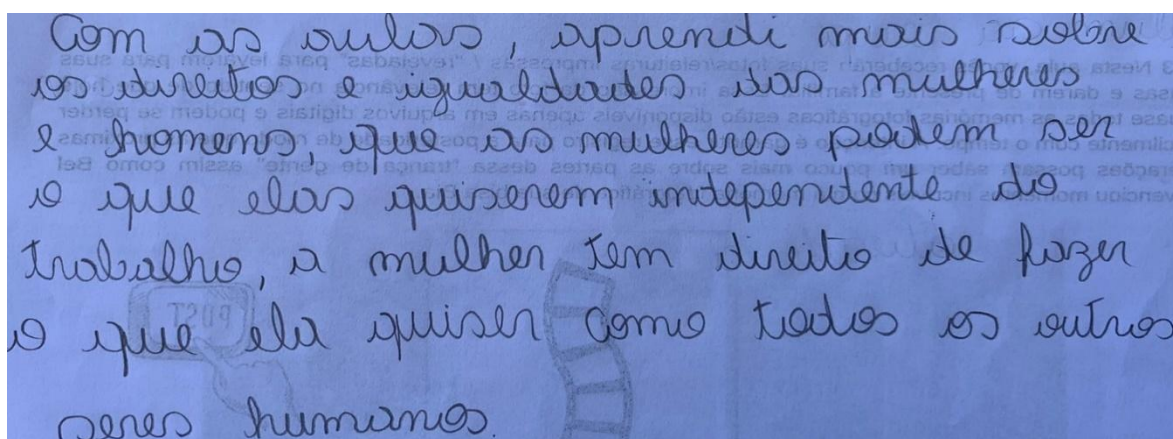
⁹⁶ Transcrição do texto: Que hoje as mulheres tem mais liberdade do que antes, e que hoje homens podem mostrar os seus sentimentos

2-⁹⁷


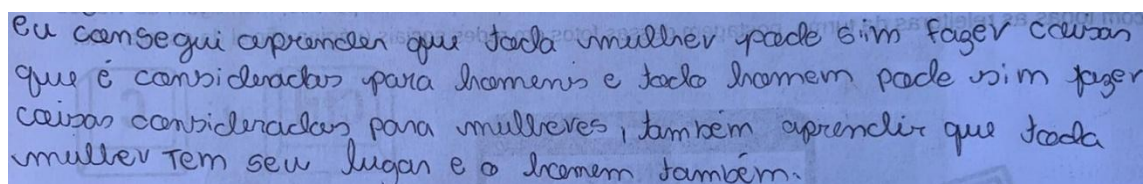
Que de acordo com a época existe diversas opiniões mas acima de tudo devemos respeitar o jeito e atitudes das pessoas.

Percebemos que os estudantes entendem as transformações sociais ocorridas ao longo do tempo e o quanto isso impacta nas formas de pensar sobre mulheres e homens e suas relações familiares, afetivas e da vida pública. A leitura da obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, no que diz respeito ao modo como a autora brinca com as temporalidades na narrativa, certamente contribuiu com essa perspectiva temporal acerca do que a sociedade concebe como certo ou errado e os preconceitos decorrentes disso.

Além disso, os estudantes conseguiram perceber a relevância do respeito às opiniões e concepções dos outros, muito embora sejam levadas em consideração as possibilidades de mudanças de paradigmas sempre presentes nas relações sociais.

3-⁹⁸


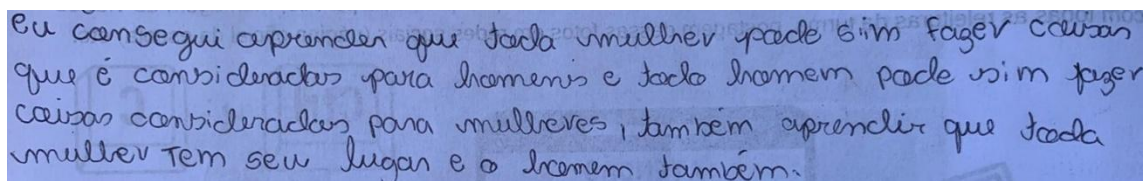
Com as aulas, aprendi mais sobre os direitos e igualdades das mulheres e homens, que as mulheres podem ser o que elas quiserem independente do trabalho, a mulher tem direito de fazer o que ela quiser como todos os outros seres humanos.



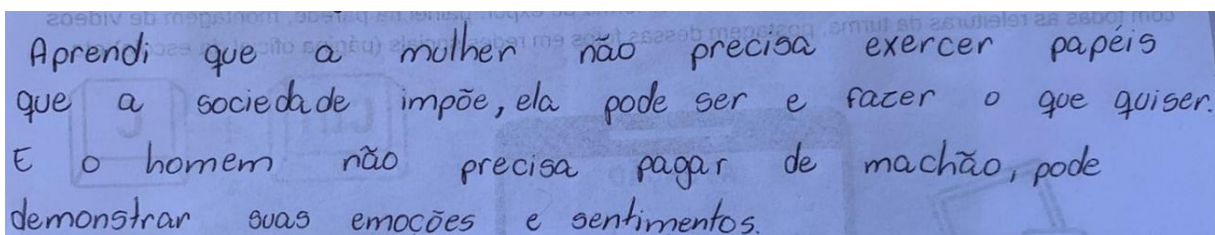
Eu consegui aprender que toda mulher pode sim fazer coisas que é consideradas para homens e todo homem pode sim fazer coisas consideradas para mulheres, também aprender que toda mulher tem seu lugar e o homem também.

⁹⁷ Transcrição do texto: Que de acordo com a época existe diversas opiniões mas acima de tudo devemos respeitar o jeito e atitudes das pessoas.

⁹⁸ Transcrição do texto: Com as aulas, aprendi mais sobre os direitos e igualdades das mulheres e homens, que as mulheres podem ser o que elas quiserem independente do trabalho, a mulher tem direito de fazer o que ela quiser como todos os outros seres humanos.

4-⁹⁹


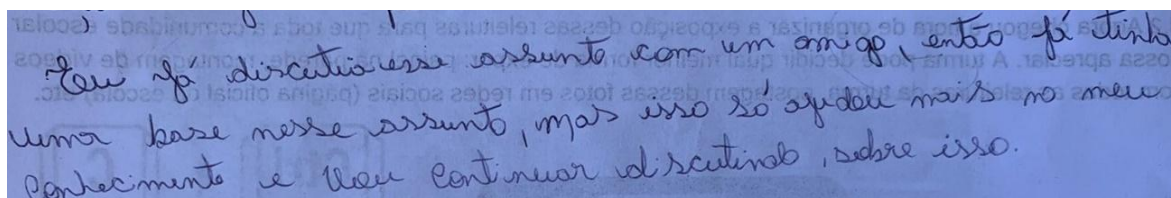
Eu consegui aprender que toda mulher pode sim fazer coisas que é consideradas para homens e todo homem pode sim fazer coisas consideradas para mulheres, também aprender que toda mulher tem seu lugar e o homem também.

5-¹⁰⁰


Aprendi que a mulher não precisa exercer papéis que a sociedade impõe, ela pode ser e fazer o que quiser. E o homem não precisa pagar de machão, pode demonstrar suas emoções e sentimentos.

Nos relatos acima sobre as contribuições da proposta didática para a construção de conhecimentos acerca dos papéis sociais de gênero, percebemos que ambos confirmam o fato de que a sociedade impõe tarefas, posturas e vivências delimitadas a homens e a mulheres e ainda demonstram compreender que esses estereótipos de gênero constituem um aspecto negativo nas relações sociais.

As palavras desses estudantes evidenciam a compreensão deles sobre a necessidade de desconstrução social para que mulheres e homens façam suas escolhas pessoais baseadas em suas vivências e não sob o jugo dos papéis atribuídos socialmente a eles e tenham liberdade de ser quem são, independentemente do sexo ao qual estão associados biologicamente.

6-¹⁰¹


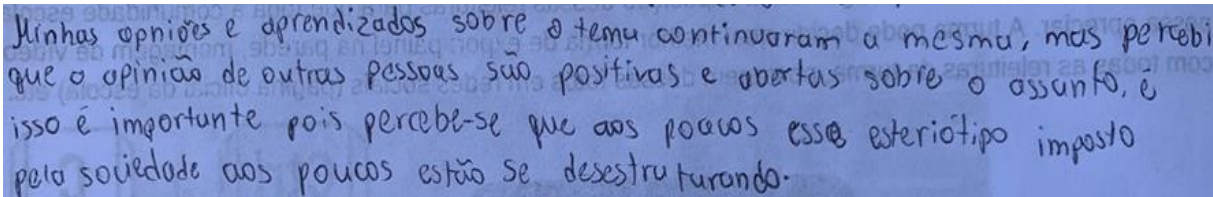
Eu já discutia esse assunto com um amigo, então já tinha uma base nesse assunto, mas isso só ajudou mais no meu conhecimento e vou continuar discutindo sobre isso.

⁹⁹ Transcrição do texto: eu consegui aprender que toda mulher pode sim fazer coisas que é consideradas para homens e todo homem pode sim fazer coisas consideradas para mulheres, também aprender que toda mulher tem seu lugar e o homem também.

¹⁰⁰ Transcrição do texto: Aprendi que a mulher não precisa exercer papéis que a sociedade impõe, ela pode ser e fazer o que quiser. E o homem não precisa pagar de machão, pode demonstrar suas emoções e sentimentos.

¹⁰¹ Transcrição do texto: Eu já discutia esse assunto com um amigo, então já tinha uma base nesse assunto, mas isso só ajudou mais no meu conhecimento e vou continuar discutindo sobre isso.

7- 102

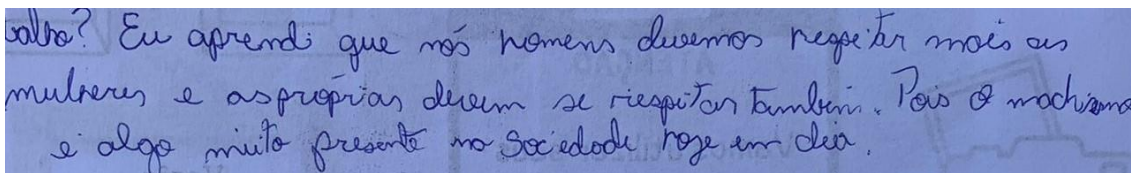


Minhas opiniões e aprendizados sobre o tema continuaram a mesma, mas percebi que a opinião de outras pessoas são positivas e abertas sobre o assunto, é isso é importante pois percebe-se que aos poucos esse estereótipo imposto pela sociedade aos poucos estão se desestruturando.

Vemos aqui dois casos semelhantes cuja interpretação inicial dá a entender que a proposta didática não os alcançou, visto que relatam já ter uma base ou opiniões consolidadas sobre o assunto, no entanto, eles também demonstram ter compreendido que o tema é muito importante e merece ser discutido sempre pois, aos poucos, vai se desconstruindo o preconceito por meio do diálogo.

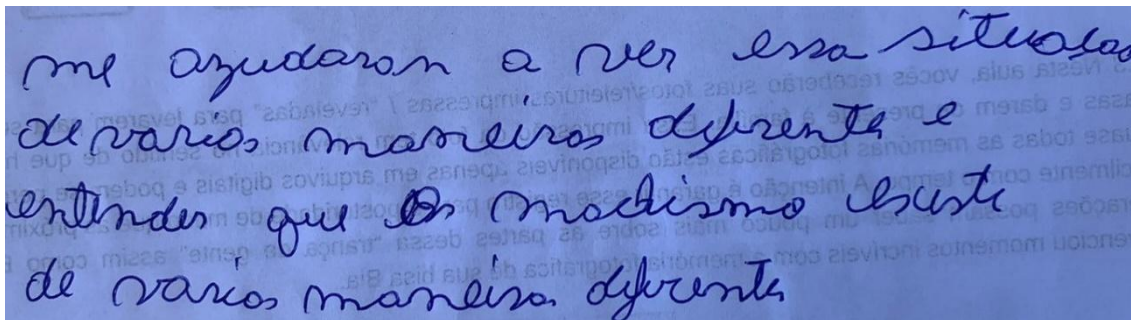
Vale destacar o fato de que os estudantes mencionados acima foram estimulados com esse trabalho a buscar mais conhecimentos e perpetuar a cultura do compartilhamento de ideias e opiniões, pois fica claro que, ao discutir esse assunto, é possível conhecer melhor as outras pessoas por meio de suas ideias e garantir sempre um espaço de escuta e debate.

8- 103



colto? Eu aprendi que nós homens devemos respeitar mais as mulheres e as próprias devem se respeitar também. Pois o machismo é algo muito presente na sociedade hoje em dia.

9-104



me ajudaram a ver essa situação de varias maneiras diferentes e entender que o machismo existe de varias maneiras diferentes.

¹⁰² Transcrição do texto: Minhas opiniões e aprendizado sobre o tema continuaram o mesmo, mas percebi que a opinião de outras pessoas são positivas e abertas sobre o assunto, é isso é importante pois percebe-se que aos poucos esse estereótipo imposto pela sociedade aos poucos estão se desestruturando.

¹⁰³ Transcrição do texto: Eu aprendi que nós homens devemos respeitar mais as mulheres e as próprias devem se respeitar também. Pois o machismo é algo muito presente na Sociedade hoje em dia.

¹⁰⁴ Transcrição do texto: me ajudaram a ver essa situação de varias maneiras diferentes e entender que o machismo existe de varias maneiras diferentes

10-¹⁰⁵

Acho que os homens e as mulheres deviam se unir e acabar com o machismo e o preconceito

11-¹⁰⁶

RE: aprendi que o mundo não é tao bom quanto eu pensava e tem muito problemas

Por fim, chegamos a mais quatro participações e considerações, agora todas masculinas, o que permite afirmar que mais objetivos foram alcançados, sobretudo quando se trata de abordar as masculinidades em sala de aula e proporcionar condições para que os meninos possam falar de si e compreender seu papel fundamental na construção de uma sociedade menos machista.

Pelas palavras deles, é possível perceber que têm consciência de que o machismo existe na sociedade, de que ele se apresenta de diversas formas no cotidiano, inclusive por parte das próprias mulheres. Além disso, eles se reconhecem como parte integrante do preconceito e também da solução dele, e ainda entendem a necessidade de que a mitigação do machismo seja feita pela união de mulheres e homens.

As respostas 9 e 10 chamam bastante a atenção no que se refere ao fato do estudante, com 17 anos, em distorção-idade-série, dizer que percebeu, após esse trabalho, que o mundo não é tão bom quanto ele imaginava, ou seja, ele não conseguia ver os problemas sociais e, provavelmente por isso, não conseguia perceber a presença do machismo em seu entorno. Isso é muito relevante nesta pesquisa, pois não se pode combater aquilo que não existe ou que não se admite praticar.

Pode ser que esse mesmo estudante já tenha sido machista sem a capacidade de se reconhecer como uma pessoa machista e, a partir desse trabalho tão dialógico, ele tenha despertado seu pensamento crítico a ponto de enxergar a realidade e discuti-la, inserindo-se

¹⁰⁵ Transcrição do texto: aprendi que o mundo não é tao bom quanto eu pensava e tem muitos problemas

¹⁰⁶ Transcrição do texto: Acho que os homens e as mulheres deviam se unir e acabar com o machismo e o preconceito

nela como uma pessoa potencialmente capaz de participar e intervir nesses problemas sociais dos quais ele estava à margem. Nesse sentido, a proposta didática, no mínimo, o fez ver a si e aos outros por meio dos multiletramentos e potencializou sua capacidade de compreensão do mundo.

Atividades da seção 7: “Produção de textos trançados”

Como já mencionado anteriormente, a implementação foi afetada pelo calendário escolar focado nas avaliações externas, PAEBES e SAEB, que aconteceram no mês de novembro. Dessa forma, algumas terças-feiras foram comprometidas ocasionando a necessidade de interromper a aplicação da unidade didática de modo que a última atividade, “Produções de textos trançados”, infelizmente, não pudesse ser colocada em prática nesta implementação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagine como seríamos mais felizes, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2017, p. 41)

A presente pesquisa de mestrado tinha como premissa promover uma educação antissexista na escola e suscitar reflexões em sala de aula acerca dos papéis sociais de gênero e das desigualdades deles decorrentes de modo que esse trabalho tivesse consequências e reverberações para além do ambiente escolar e desdobramentos após a implementação da unidade didática.

Para tal objetivo, foi planejada uma proposta didática baseada nos multiletramentos por meio da diversificação de textos multimodais, partindo do texto literário alinhado, sobretudo, aos textos do campo das histórias em quadrinhos a fim de inserir nas aulas de Língua Portuguesa possibilidades múltiplas de interação e interligação entre as práticas discursivas e a multiculturalidade.

Na introdução desta dissertação, foi apresentado o contexto pessoal e profissional da pesquisadora-professora na metodologia da Pesquisa-ação, de modo que ficasse clara essa relação intrínseca entre a pesquisa e a prática pedagógica. Ainda na introdução, destacamos a temática dos papéis sociais de gênero trabalhados a partir de uma abordagem baseada nos multiletramentos e na interação dos estudantes por meio de textos multimodais e multissemióticos.

Após a introdução e as justificativas da pesquisa, iniciamos a discussão teórica sobre o conceito e surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos na perspectiva de compreender a necessidade de uma visão mais ampliada do processo de ensino e aprendizagem num contexto globalizado e interconectado em que não se pode excluir o fazer pedagógico dessas transformações multiculturais e interação cotidiana da sociedade por meio da multissemiótica.

Ao apresentar a Pedagogia dos Multiletramentos, abordamos as características dos textos multissemióticos a que as pessoas estão expostas e inseridas a todo momento e a presença dessas propostas na BNCC, documento oficial que normatiza a educação nacional.

Nesta dissertação, discutimos o papel da escola nesse processo de aproximação das práticas de sala de aula às interações sociais estabelecidas no cotidiano dos indivíduos, sobretudo dos estudantes adolescentes cujo interesse maior não está voltado a textos estritamente grafocêntricos, mas à possibilidade diversificada de signos combinados e interativos.

Dedicamos uma parte da dissertação para a realização de uma interpretação temática dos objetos de estudo abordados na unidade didática, a saber: o texto literário, cartuns, tiras cômicas, charge, *memes* e peças publicitárias. Essa leitura crítica foi necessária para indicar o olhar da professora-pesquisadora sobre aqueles textos, os quais seriam explorados em sala de aula e, conseqüentemente, a partir deles, poderiam surgir novos olhares e perspectivas na atuação dos estudantes sobre eles.

Além dos objetos de ensino utilizados na unidade didática, foram analisados outros textos cuja aplicabilidade não foi possível, na implementação, em virtude do tempo e período letivo. Os objetos extras estão disponíveis na dissertação e são relevantes para que os professores e professoras os quais desejem utilizar o material futuramente possam fazer uma seleção baseada em sua realidade profissional e especificidade de território.

Ademais, é imprescindível levar em consideração que as interpretações realizadas sobre esses objetos são a visão de uma professora, a partir de seus conhecimentos, vivências e proposta de trabalho, não cerrando as possibilidades de debate e de outras perspectivas que outros professores possam ter e queiram abordar em suas aulas, tanto de Língua Portuguesa quanto de componentes curriculares afins.

Os papéis sociais de gênero foram objeto de muito estudo durante a pesquisa. Foi a partir desse aprofundamento que se chegou à conclusão de que não faria sentido algum tratar as questões de gênero na sala de aula somente na perspectiva do feminino, uma vez que toda turma é constituída de mulheres e homens e por isso as relações entre os gêneros importam mais. Além disso, devemos ponderar as relações de gênero quando se leva em consideração também o masculino e as masculinidades. Nesse sentido, há um capítulo destinado a discutir os

estereótipos que marcam os gêneros feminino e masculino, os preconceitos e limitações a que as pessoas são submetidas em virtude do que é ensinado e aprendido sobre gênero.

Quanto à implementação da proposta didática, é possível levar em consideração alguns aspectos relevantes como a quantidade de atividades propostas para um cronograma restrito e condicionado a avaliações externas e agenda da própria escola. Seria interessante que essa proposta fosse feita de modo contínuo, sem o intervalo de uma semana para cada momento planejado, sobretudo quando se trata da leitura e compreensão do texto literário alinhado a outros gêneros textuais.

Há ainda outro fator importante: a linguagem utilizada nos enunciados das atividades, por vezes, não foi suficiente para que alguns estudantes compreendessem os comandos e conseguissem responder com autonomia, mesmo que soubessem as respostas ou tivessem opiniões sobre a temática, precisariam de mais apoio para compreender.

Para os professores que desejarem utilizar a unidade didática, o ato de alterar os enunciados de modo que fiquem mais simples talvez não seja muito positivo, uma vez que a maioria dos estudantes leem e compreendem sem maiores dificuldades. No entanto, a sugestão é que se tenha mais tempo de trabalho para poder auxiliar os estudantes que apresentem dificuldades na compreensão ou realizar momentos de monitoria, pois pode ser que o problema não esteja na complexidade das atividades, mas no nível de leitura e interpretação de alguns estudantes, principalmente com relação à defasagem na aprendizagem decorrente das aulas remotas ou suspensão temporária de aulas no período pandêmico.

Em geral, a proposta foi muito significativa para a turma, pois os estudantes se sentiram reconhecidos quando suas respostas foram consideradas, tanto escritas quanto expressas oralmente, e suas opiniões foram respeitadas e discutidas sem julgamentos. O trabalho com o texto literário alinhado a outros gêneros textuais e ancorados na multissemiose, sobretudo os quadrinhos, proporcionou bastante participação dos estudantes nas aulas e conexão entre eles nos momentos dialógicos.

Sugerimos que, ao planejar essas atividades, os professores verifiquem a disponibilidade de exemplares da obra literária utilizada para que não tenha a frustração de ter que oferecer aos estudantes uma cópia impressa do livro. Não ter livro suficiente para todos os estudantes foi um ponto de atenção para o trabalho, mas não impediu que ele acontecesse. No entanto,

proporcionar a experiência de leitura em livro físico original faz toda a diferença quando se pretende incentivar os estudantes a serem leitores e apreciadores do texto literário.

Foi possível perceber a partir do trabalho com os multiletramentos que os estudantes se interessam muito mais pelas aulas quando são estimulados com textos multimodais e participam efetivamente dos momentos de diálogo, despertando a curiosidade, a empatia e o senso crítico, além de desenvolver maior competência leitora.

O trabalho de implementação da unidade didática promoveu um espaço aberto para reflexões sobre si e o outro e sobre a estrutura social. O fato de termos conseguido incluir e debater as masculinidades em sala de aula fez com que os e as adolescentes se enxergassem nesse processo como indivíduos que praticam o machismo e também podem ser vítimas dele e, assim, tivessem consciência da necessidade de se comprometer na construção de uma sociedade menos preconceituosa e menos violenta.

Com base na metodologia utilizada neste trabalho, a pesquisa-ação, podemos considerar que, de fato, a professora realizou o papel de pesquisadora e também de participante da pesquisa uma vez que, por meio da implementação, foi possível haver transformações não só nas vivências dos estudantes, mas da própria professora para quem o espaço escolar tornou-se não só um local de trabalho, onde o professor, muitas vezes, tenta ensinar e os estudantes nem sempre conseguem aprender mas um ambiente de construção de conhecimento mútuo em que o professor descobre que pode refletir e compreender melhor algumas ideias que não lhe foram abertas à discussão quando estava na escola e ainda tinha a idade dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ATLAS da Violência 2021. Violência contra a Mulher. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília, DF, 7. março. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: COURTINE, Jean-Jacques (org.). *História da virilidade*. vol. 3: a virilidade em crise? Tradução Noéli C. de Melo e Thiago A. L. Florêncio. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 189-220.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.
- BECK, Alexandre. *[Pai, o que é machismo?]*. [S.l.: 16 abr. 2013]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/591258317586145/?type=3>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BECK, Alexandre. *[Carrinho x boneca]*. [S.l.: 16 abr. 2016]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1377048952321546&set=gm.624895960996858&type=3>. Acesso em: 13 maio 2023.
- BECK, Alexandre. *[Brincando de pai]*. [S.l.: 16 abr. 2017]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 11 maio 2023.
- BECK, Alexandre. *[Ser humano]*. [S.l.: 16 abr.2017]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 15 maio 2023.
- BERTRAND, Cecile. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Silvia. *Crimes contra mulheres*. 4 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: JusPodivm, 2022.

BODE Gaiato. [Painho e mainha]. [S.l.: 18 out. 2017]. *Facebook: @Bode Gaiato*. Disponível em:

https://m.facebook.com/photo.php?fbid=1726857530710832&id=463932880336643&set=a.463935863669678&source=57&refid=13&__tn__=%2B%3E. Acesso em: 12. ago. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 13. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOYS Don't Cry. White Ribbon PSA. [S. l.: s. n., 2019]. 1 vídeo (2 min. 55). Publicado pelo canal White Ribbon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fjo-hwAKcas>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei Federal no 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do *Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940* – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da *Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990*, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/172426221/lei-13104-15>. Acesso em: 05 maio 2023.

BRUM, Eliane. *A menina quebrada*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

CALIXTO, D. *Memes na internet: entrelaçamento entre Educomunicação, cibercultura e a ‘zoeira’ de estudantes nas redes sociais*. São Paulo: USP, 2017, 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) -Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, área de concentração: Interfaces Sociais. Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação, USP, São Paulo, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero- uma perspectiva global*. 3. ed. São Paulo: Nversos, 2015.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos feministas*, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DUKE. [Copa do Mundo Feminina]. [S.l.: 19 jun. 2023]. *Instragram: @itatiaiaesporte*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu5iNAAAtOLq/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 2011.

EDUCLUB. *A masculinidade tóxica limita o desenvolvimento psicológico dos homens*. © 2021. [s.d.]. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/a-masculinidade-toxica-limita-o-desenvolvimento-psicologico-dos-homens/>. Acesso em: 27 abr. de 2023.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo Base da Rede Estadual*. Ensino fundamental: Área de Linguagens. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Vitória: SEDU, 2018.

FLECHA, Ramón. *Compartilhando palavras: pessoas adultas aprendendo através do diálogo*. Barcelona: Payós, 1997.

FOFONCA, Eduardo. *A cultura digital e seus multiletramentos: repercussões na educação contemporânea*. Rio de Janeiro: Appris, 2019.

FONTANELLA, Fernando Israel. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. III Simpósio Nacional ABCiber - Dias 16, 17 e 18 de Novembro de 2009 - ESPM/SP - Campus Prof. Francisco Gracioso. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/48077247/O-que-e-um-meme-na-Internet-ABCiber-2009>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública, 2022. *Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/violencia-contra-meninas-mulheres-2022-1sem.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública, 2023. *“Visível e Invisível” A vitimização de mulheres no Brasil*, 4. ed., 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. *Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

HOOKS, Bell. *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvi Libanio. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JPColmedia.[Certo e errado]. [S.l: 09 fev. 2021]. *Facebook*: @JPColmedia. Disponível em: <https://www.facebook.com/jpcolmedia/photos/a.209458816327840/806720773268305/?type=3&mibextid=cr9u03>. Acesso em: 11 jul. 2023.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. *Learning by Design Project Group*. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (coord.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011--literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 20 dez. 2023.

LUKE, Allan. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. [Entrevista concedida a] GARCIA, A; SEGLEM, R. *Theory Into Practice*, v. 57, issue 1, p. 72-78, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NARDI, Marilena. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOLASCO, Sócrates. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: NOLASCO, Sócrates (org.) *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

OLIVEIRA, M. F. O refugio da vida e a poética da virilidade: a construção social da masculinidade hegemônica na obra de João Antônio. *Itinerários*, Araraquara, n. 48, p. 203-218, jan./jun. 2019.

PILOTAR fogão? Chevrolet Brasil [S. l.: s. n., 2021]. 1 vídeo (1 min. 10). Publicado pelo canal Comercial e Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dmzu2QQspwo>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PLANTU. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAMPAIO, Cristina. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Zaira. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora- MG, v.13 (2011). Publicado em: 16 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em: 12 maio 2023.

SCHULZ, Charles. *Você tem muito o que aprender, Charlie Brown!*. São Paulo: Conrad, 2004. Disponível em: <http://entaoserve.blogspot.com/2016/03/homem-nao-chora-para-homem-nao-chora.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995.

SILVA, Izamara. Semiótica social e análise audiovisual: as representações do não político no vídeo campanha de Alexandre Kalil à prefeitura de Belo Horizonte. In: GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. *Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 110-127.

SIMON, Luiz Carlos. Os cronistas e as mulheres na segunda metade do século XX. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, [S. l.], v. 7, p. 61-69, 2016. Disponível

em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja/article/view/24777>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SOTO, Mosquera. [*Desigualdades de gênero*]. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SUPRANI, Rayma. [*Desigualdades de gênero*]. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

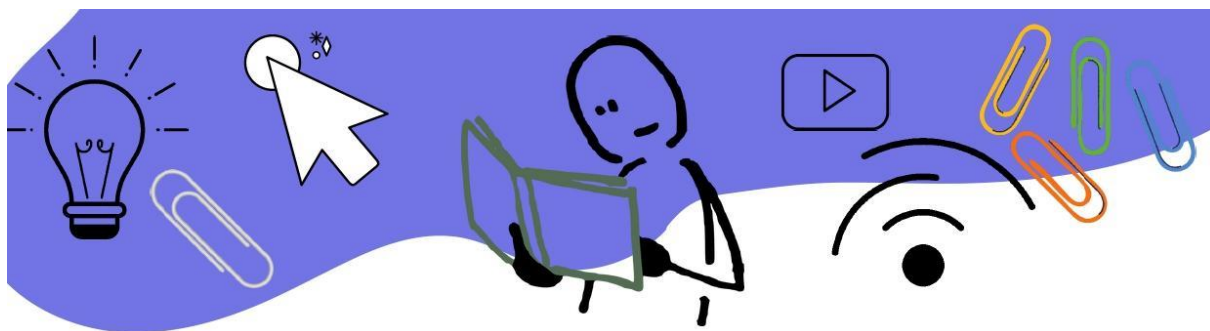
TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

TSIMBIDY, Myriam. *Ensino de literatura infantil*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

USECOMMARIA. [*O que é bonito é pra ser mostrado*]. [S.l: 11 nov. 2022]. *Instagram*: @usecommaria. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Ck0YTJ5goLH/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>. Acesso em: 25 abr. 2023.

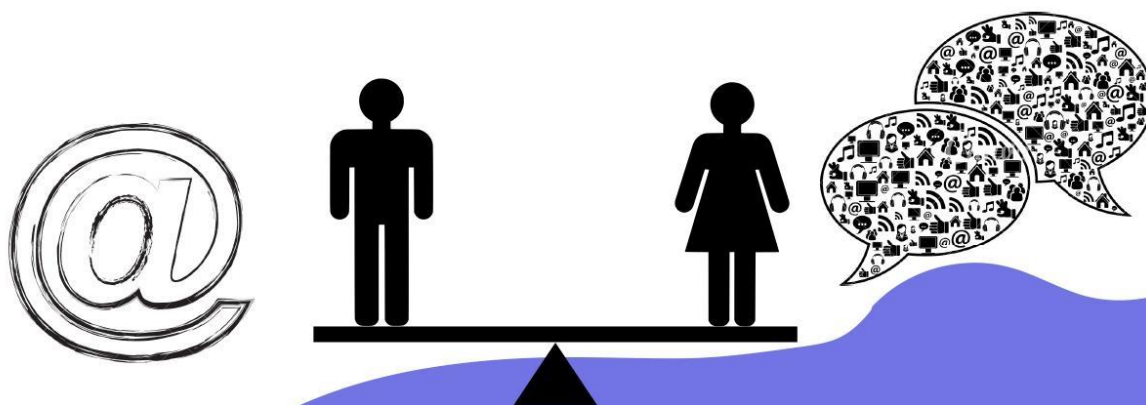
APÊNDICES

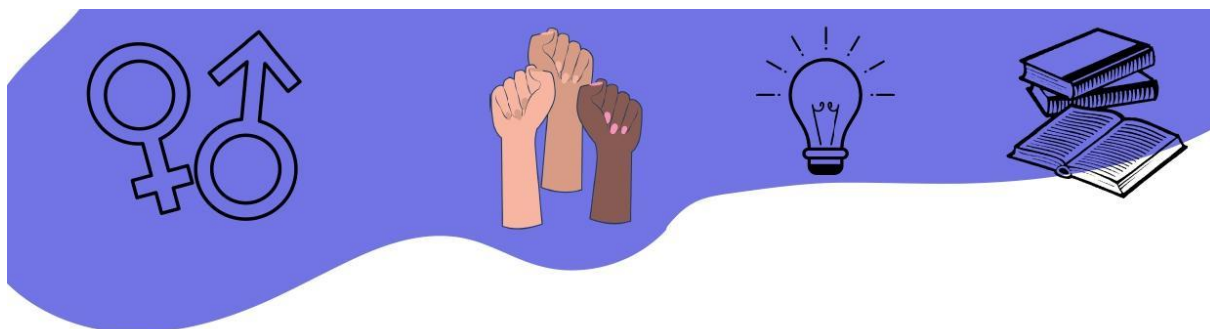
APÊNDICE A- Unidade didática



Papéis sociais de gênero e multiletramentos: pesquisa-ação na escola

Francielle Bianquini de Novais
PROFLETRAS-UEL





Unidade Didática

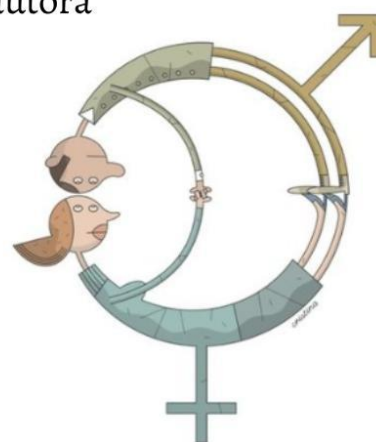
"Trança de gente"

9º ano

Material dos(as) estudantes
Prof^a Francielle Bianquini de Novais

Etapas de desenvolvimento das atividades:

- Atividade de motivação: Caixa de mulheres “trançadas”
- Contato direto com a obra literária e a autora
- A primeira mecha da trança
- A segunda mecha da trança
- A terceira mecha da trança
- Trança de textos
- Produções trançadas.





1. Motivação: Caixa de mulheres “trançadas”

1.1 Queridos(as) estudantes, nesse momento vocês terão acesso a uma caixa com imagens de algumas mulheres. Elas podem ser consideradas mulheres “trançadas”.

1.2 Você já ouviu alguém usar essa palavra “trançada” para caracterizar uma pessoa? O que pode significar o uso desse termo ao se referir a mulheres?

1.3 Agora, em duplas, vocês vão escolher uma das fotos da caixa e, caso não conheçam a mulher da foto escolhida, farão uma breve pesquisa na *Internet* sobre quem é ela e o que a tornou destaque na sociedade. A partir da pesquisa realizada e diálogo com o(a) colega, escreva sobre o porquê, na sua opinião, essa mulher pode ser considerada “trançada”.

1.4 Após a pesquisa e diálogo com o (a) colega, gostaria que apresentassem à turma uma síntese sobre o protagonismo feminino e o que mais lhes chamou a atenção sobre essa mulher:



1.5 Essas mulheres são reconhecidas nacional ou mundialmente. Pense agora sobre o protagonismo de mulheres que convivem contigo. Qual(is) mulheres você conhece e admira por sua forma de viver ou por quem elas são? Você acredita que ela também poderia estar compondo o grupo de mulheres daquela caixa? Por quê?

2 Contato direto com a obra literária infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel* e sua autora, Ana Maria Machado

2.1 Alguém da turma já leu o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado?

2.2 Nesta aula, vocês terão um encontro com essa obra literária considerada um clássico da literatura infantojuvenil.

Figura 1 - Capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*



Fonte: Machado (2007)



2.3 Vamos explorar, inicialmente, somente a linguagem visual presente na capa da 3ª edição desse livro da editora Salamandra. Respondam oralmente:

a. Quem podem ser essas três meninas? Será que são a mesma pessoa? O que elas têm de diferente? Quais elementos visuais expressam essas informações?

2.4 Antes de iniciarmos a leitura da obra, vamos saber um pouco mais sobre a autora Ana Maria Machado? Ela já recebeu muitos prêmios pelas suas obras. Você já leu algum livro escrito por ela?

2.5 Vamos ler coletivamente algumas informações sobre a autora, bem como fazer a leitura da sinopse da obra. Você sabe o que é uma sinopse? Em que parte do livro ela pode ser encontrada?

3. A primeira mecha da trança

Agora que já sabem um pouco mais sobre a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, a leitura do primeiro capítulo será feita pela professora e acompanhada pela turma; no segundo capítulo, será individual e silenciosa:

Capítulo 1- No fundo de uma caixinha

Capítulo 2- Pastel bochechuda



3.1 Após esse primeiro contato com a obra literária, responda por escrito:

a. No início do livro alguém conta um segredo. Quem faz essa revelação?

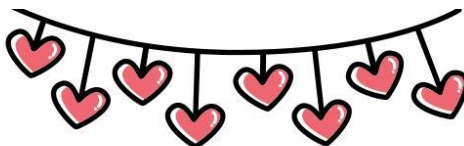
b. Acesse o *QRcode* abaixo para reler um trecho do primeiro capítulo do livro:



c. Agora responda: É possível alguém morar dentro de outra pessoa? O que isso pode significar? Vocês conhecem ou conheceram suas bisas? Que memórias da presença delas vocês têm?

d. À medida que Bel foi conhecendo Bisa Bia, ficou achando algumas coisas meio esquisitas. Leia o seguinte trecho do *QRcode* e comente por que Bel achou estranho essas ideias de Bisa Bia e o que você pensa sobre isso.





e. No capítulo 2, Bel estava tão encantada com Bisa Bia que a levou para a escola e apresentou-a a seus colegas. Leia os trechos a seguir em que ela comenta sobre o comportamento de um de seus melhores amigos:

"Como não tinha nenhum menino por perto, ele estava ótimo, simpático, amigão" (Machado, 2007, p. 40).

"Tem horas que eu quero casar com ele quando crescer, e coisa e tal. Mas se tem um troço que me deixa louca de raiva com ele é essa mania de rir de mim quando os amigos estão perto, esse jeito de fazer de conta que menina é uma pessoa sem importância, de me tratar como se eu fosse uma boboca" (Machado, 2007, p. 17).

"[...] aquele duas-caras, tão derretido quando está sozinho comigo, tão maria-vai-com-as-outras quando está com os amiguinhos lá dele" (Machado, 2007, p. 41).

3.2 A partir dos trechos acima, identifique de quem Bel está falando e comente por escrito o que você achou dessas atitudes.

3.3 Em duplas, leiam os seguintes textos quadrinísticos (cartum e tira cômica). Façam o exercício de relacionar a postura de Sérgio com relação à Bel aos sentidos produzidos pela linguagem verbo-visual dos cartuns e tira cômica abaixo. Ao final, escrevam sobre as percepções que vocês tiveram ao fazer essa análise crítica.

Figura 2- Futuro da humanidade



Fonte: Plantu (2018)

LEGENDA:

Homem: "E como dizia o poeta: 'as mulheres são o futuro da humanidade'. Anota isso aí, Brigitte".

Figura 3- O dia das mulheres



Fonte: Bertrand (2018)

LEGENDA:

"O Dia das Mulheres é algo a se comemorar".

Homem: "Não sei nada sobre vinho"

Mulher: "Eu sei".

Homem: "Bom, vamos tomar um Bordeaux 2007".



Fonte: Beck (2013)

1

2

3

4. A segunda mecha da trança

4.1 Nessa aula, ao ar livre, vamos continuar a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*:

Capítulo 3- Tatuagem transparente

Capítulo 4- Conversas de antigamente

4.2 No capítulo 3- "Tatuagem transparente", Bel dizia que Bisa Bia, quando estava presa dentro de sua roupa, colada em seu corpo, sempre a cutucava. Leia o trecho a seguir:

"Corre-que-corre, pula-que-pula, foge-que-foge, o cartão da moldura do retrato toda hora machucava minha barriga. Era como se Bisa Bia ficasse de vez em quando me dando umas cutucadas para dizer alguma coisa" (Machado, 2007, p.23).

O que você acha que Bisa Bia queria dizer a sua bisneta naquele momento?

4.3 De acordo com sua interpretação, comente por que Bisa Bia tornou-se uma "tatuagem transparente"? O que isso pode significar?

4.4 No capítulo "Conversas de antigamente", Bisa Bia e Bel conversam sobre as coisas que existiam antigamente e o que existe atualmente e elas aprendem muito entre si. Leia o QRcode (recurso que Bisa Bia não conheceu) e pense sobre essa fala de Bel:



Pensando nesse tempo “guardada”, se você pudesse tirar sua bisa do retrato dentro de uma caixinha ou álbum, o que você acredita que ela encontraria de tão diferente no nosso tempo e que a surpreenderia?

4.5 Leia a tira cômica a seguir e escreva sobre o que há em comum entre as ideias de Bel e as falas do menino Armandinho. O que Bisa Bia diria com relação a essas falas?

Figura 5: Carrinho X boneca



Fonte: Beck (2016)

4.6 Bisa Bia apresentou diversas palavras muito usuais antigamente, porém novas para Bel: *bisotê*, *bomboniér*, *plafoniê*, *bufê*, *etagé*, *bibelô*. Bel disse que não sabia pronunciar “essas palavras esquisitas” em francês. As palavras de outros idiomas sempre estiveram presentes em nosso vocabulário, o estrangeirismo. Hoje, a maioria das palavras estrangeiras que utilizamos são de qual idioma? Cite algumas dessas palavras faladas por nós cotidianamente e cujos significados, provavelmente, Bisa Bia não compreenderia:



5. A terceira mecha da trança

5.1 Você já leu os quatro primeiros capítulos do livro. Agora a leitura dos capítulos de 5 a 8 será feita, individualmente, em casa.

Capítulo 5- Meninas que assoviam

Capítulo 6- Um espirro e uma tragédia

Capítulo 7- A dona da voz misteriosa

Capítulo 8- Trança de gente



5.2 Na próxima aula realizaremos uma **Tertúlia Dialógica Literária**. Para isso, à medida que for lendo o texto, destaque os trechos que mais lhe chamarem a atenção por alguma razão, seja porque você gostou, se irritou, não concordou, se divertiu, ficou em dúvida, lembrou-se de alguém ou alguma época, seja porque percebeu alguma semelhança com sua realidade, enfim, destaque todos os trechos que, de alguma forma, lhe tenham suscitado reações.

5.3 Nessa aula, nós participaremos de uma Tertúlia Dialógica Literária. Trata-se de uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras da literatura universal.



5.4 A partir da leitura individual e destaque dos trechos que mais lhes chamaram a atenção, vocês vão poder compartilhar suas percepções com a turma, em um espaço reservado na escola onde possam sentar-se em círculo e ficar à vontade para dialogar sobre as questões relevantes da obra, conforme seu ponto de vista.

Queridos(as) estudantes,
Nesse momento é muito importante que sejam respeitados os turnos da fala e que todos façam o exercício da escuta ativa, sem julgamentos acerca das opiniões e sentimentos dos colegas. Não existe certo ou errado, cada um tem o espaço de fala, desde que não desrespeite os sentimentos e vivências dos outros.

6 Trança de textos

6.1 Releia os trechos do livro a seguir e comente, por escrito, como você responderia a cada uma dessas falas:

“— O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua” (Machado, 2007, p. 39).

“— Eu não posso — explicou Marcela. — Mamãe disse para eu não me sujar, que ia estragar minha roupa toda. E eu nem sei fazer essas coisas de moleque...” (Machado, 2007, p. 41).

“— E você sobe em árvore feito um menino” (Machado, 2007, p. 43).

“— Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...” (Machado, 2007, p. 43).

“— Não namorava? E casava? — Isso mesmo. Casava com quem os pais resolviam” (Machado, 2007, p. 48).

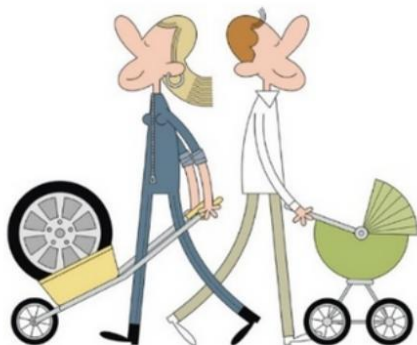
“— Por que minha avó é Almeida e eu sou Miranda? — Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai. — Mas eu quero ter o mesmo sobrenome de você, da vovó e da Bisa Bia. — Não pode, filha, cada um de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim” (Machado, 2007, p. 57).

6.2 O título da obra é *Bisa Bia, Bisa Bel*. Em que momento Bel, a Isabel, passou a ser Bisa Bel? Explique de que forma isso acontece e o que isso tem a ver com a “trança de gente” mencionada no texto.

6.3 Após um período longe dos colegas, por conta do trágico espirro, Bel volta à escola e fica sabendo da chegada de dois colegas a quem a turma julgava um tanto quanto diferentes dos outros. O que, de fato, esses gêmeos tinham de tão diferente dos outros para chamar tanta atenção?

6.4 Analise a tira cômica e o cartum a seguir e comente sobre as expressões da linguagem verbal e não verbal presentes nos textos quadrinísticos e o que há em comum entre eles e a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*:

Figura 6- Nós e os carros



Fonte: Sampaio (2018)

Figura 7- Brincadeira de criança



Fonte: Beck (2017)

6.5 Na aula de hoje, vamos simular o ambiente das redes sociais como *Instagram*, *Facebook* etc. a que vocês, provavelmente, têm acesso. Serão apresentadas algumas postagens encontradas nessas redes sociais. A cada apresentação, você deverá agir como se estivesse “navegando” na *Internet* e decidir, individualmente, se “curte” 👍 “compartilha” 📌 ou “comenta” 💬 o conteúdo apresentado na postagem, justificando sua escolha. Vamos lá?

Figura 8- Mulher no futebol



Fonte: JPColmedia (2021)

Figura 9: Painho e mainha



Fonte: Bode Gaiato (2017)

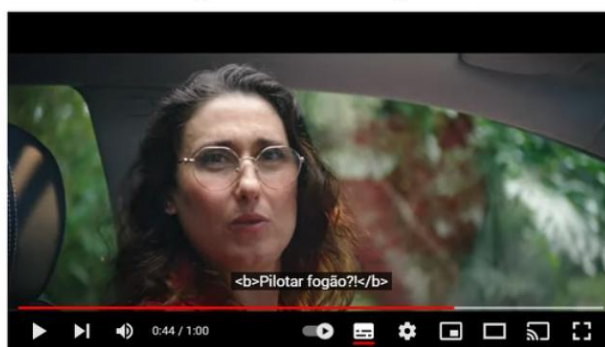
Figura 10: Copa do mundo feminina de futebol 2023



Fonte: Duke (2023)

6.6 Vamos assistir a uma peça publicitária intitulada “Pilotar fogão?”. Prestem bastante atenção a todos os detalhes de imagens, falas, sons e escritas, pois vamos dialogar sobre o que vimos e o que compreendemos:

Figura 11 - Pilotar fogão?



CHEVROLET TRACKER | #RESTARTIDEIAS

Fonte: Chevrolet Brasil (2021)

6.7 Vamos conversar?

- Quem utiliza, inicialmente, a fala: “Vai pilotar fogão!”? Ela se dirige a quem, comumente? Você já ouviu esse tipo de fala? O que ela pode expressar?
- Na sua casa, quem “pilota fogão”?
- Na sequência, outras mulheres vão surgindo, todas dirigindo carro, cuja fala é a mesma: “Pilotar fogão?” Qual é o perfil dessas mulheres? Alguma delas apresenta semelhança com mulheres do seu convívio: mãe, irmã, avó, tia, prima, professora, amiga, namorada etc.?
- Há alguns anos era comum vermos mulheres executando essas tarefas?
- Ao final da publicidade, aparece uma mulher que acrescenta “Como se isso fosse um problema”. A palavra “isso” está se referindo a quê? Qual a intenção dela com esse tom de fala?

6.8 Ao longo do vídeo, vai se construindo um jogo de palavras e imagens com múltiplas interpretações (carro, avião, direção, pilotar, prancha de surf, sala de cirurgia e tecnologia computadorizada). Você acredita que, historicamente, esses elementos e palavras estejam mais relacionados aos papéis sociais masculinos ou femininos? E o elemento fogão, remete a quem? Na sua opinião, por que essa diferença acontece?

6.9 Vamos lembrar o diálogo entre Bel e sua mãe sobre o trabalho doméstico das mulheres ao longo do tempo. Leiam os trechos a seguir:

“[...] mulheres geralmente não trabalhavam fora e ficavam inventando trabalho dentro de casa para se sentirem úteis” (Machado, 2007, p. 56).

“O que eu acho é que é um trabalho que não transforma o mundo [...] sei lá... Claro que educar filho é trabalho que transforma o mundo, mas isso é coisa que pai também faz, e mãe que trabalha fora também...” (Machado, 2007, p. 56).

- O que há em comum entre as falas da mãe de Bel e a propaganda publicitária a que você assistiu?

7. Vamos relembrar estes trechos da fala de Bel e compará-los às falas presentes na tira cômica a seguir:

Figura 12: Meninos não podem

"Aí, de repente, reparei que Vítor, o novo aluno, também estava disfarçando e enxugando uma lágrima no canto do olho. [...] Nem reparou no choro do Vítor (que menino mais esquisito... será que ele nunca ouviu falar que homem não chora?)" (Machado, 2007, p.72).
 "Nem vou esquecer também que essa foi a primeira vez que eu vi meu pai chorar, enquanto escutava o papo do vovô." (Machado, 2007, p.74).



Fonte: Schulz (2004).

7.1 Comente o que há em comum entre as falas da obra literária e a tira cômica. Como você avalia essas falas? O que pensa sobre isso?

7.2 Explore o uso da palavra "corajoso(a)", comum nestes dois excertos do texto:

"Não tinha medo de que ninguém risse dele... Na mesma hora descobri que o Vítor era o menino mais corajoso que eu já tinha conhecido. Tinha até coragem de chorar na frente da turma toda!" (Machado, 2007, p.73) e "Num instante estávamos subindo na goiabeira. Lá em cima, depois de devorarmos as primeiras goiabas, Sérgio me olhou de novo e disse: — Puxa, Bel, você é a menina mais corajosa que eu já conheci!" (Machado, 2007, p. 43). Como você percebe os sentidos apresentados aqui sobre o termo "coragem"? Faça essa análise com relação aos papéis de gênero desempenhados por mulheres e homens.

7.3 Pensando em tudo que vimos acerca das emoções masculinas e expressões de seus sentimentos, vamos assistir a e refletir sobre a propaganda intitulada “Boys don’t cry”.

Figura 13- Boys don’t cry!



Fonte: White Ribbon PSA (2019)

7.4 Após assistirem ao vídeo, reflitam e respondam oralmente sobre os seguintes aspectos:

- Essa publicidade tem o mesmo objetivo da anterior? Quais diferenças e semelhanças?
- O que significa “Boys don’t cry”?
- De que forma ele aprendeu o que meninos podem ou não podem sentir? Aprender isso foi positivo para ele?
- O que acontece à medida que o garoto vai crescendo e se tornando jovem? Quais atitudes ele teve que lhe chamaram a atenção?
- Quais poderiam ser os motivos pelos quais o menino dócil se tornaria agressivo?
- No início do vídeo, o bebê aparece chorando e sua mãe o acalenta com carinho, porém, ao final, o rapaz afirma que “Meninos não choram! Meninos serão meninos”. Como você interpreta esse percurso de vida desde bebê, menino, jovem até se tornar homem?
- A educação do filho é fortemente marcada pela educação que recebe do pai: como você avalia isso?

8 Produção de tranças

8.1 Assim como Bisa Bia morava dentro de Bel e Vítor também tinha seu avô morando dentro de si, você acredita que todos nós fazemos parte de uma “trança de gente”? Pense em quem são as pessoas (homem ou mulher) que “moram em você” e fazem parte da sua trança. Nessa aula, vocês vão exercitar a criatividade artística e recriar alguma cena registrada em foto antiga da família; pode ser da sua bisavó, bisavô; da avó, avô, ou até mesmo da mãe, pai, tia, tio etc.

Queridos(as) estudantes,

Para essa atividade, serão disponibilizados exemplos de como pode ser esse trabalho, no entanto, vocês estão livres para criar suas releituras conforme suas vivências e habilidades. É importante ficar claro que as releituras não precisam obedecer à ordem de meninas recriarem fotos apenas das mães, avós ou bisavós e meninos dos pais, avós e bisavós, isto é, podem ficar livres, baseando-se apenas na relação afetiva de representação e referência familiar.

Vejam exemplos para inspirações:
Figura 14- Avó em 1931 e neta em 2012.



Fonte: Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em 13 abr. 2023.

Figura 15- Amor por videogames em gerações



Fonte: Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em 13 abr. 2023.

Figura 16- Unidas pelo casamento



Figura 17- Unidos pelo churrasco



Fonte: Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em 13 abr. 2023.

8.2 Agora chegou a hora de organizar a exposição dessas releituras para que toda a comunidade escolar possa apreciar. A turma pode decidir qual melhor forma de expor: painel na parede, montagem de vídeos com todas as releituras da turma, postagem dessas fotos em redes sociais (página oficial da escola) etc.



8.3 Nesta aula, vocês receberão suas fotos/releituras impressas / “reveladas” para levarem para suas casas e darem de presente à família. Essa impressão da foto tem relevância no sentido de que hoje quase todas as memórias fotográficas estão disponíveis apenas em arquivos digitais e podem se perder facilmente com o tempo. A intenção é garantir esse registro para a posteridade de modo que as próximas gerações possam saber um pouco mais sobre as partes dessa “trança de gente”, assim como Bel vivenciou momentos incríveis com a memória fotográfica de sua bisa Bia.



Referências

- BECK, Alexandre. *[Pai, o que é machismo]*. [SA1]. [S.l.: 16 abr. 2013]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/591258317586145/?type=3>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BECK, Alexandre. *[Carrinho x boneca]*. [S.l.: 16 abr. 2016]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1377048952321546&set=gm.624895960996858&type=3>. Acesso em: 13 maio 2023.
- BECK, Alexandre. [S.l.: 16 abr. 2017]. Facebook: @Armandinho. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 11 maio 2023.
- BERTRAND, Cecile. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BODE Gaiato. *[Painho e mainha]*. [S.l.: 18 out. 2017]. Facebook: @Bode Gaiato. Disponível em: https://m.facebook.com/photo.phpfbid=1726857530710832&id=463932880336643&set=a.463935863669678&source=57&refid=13&__tn__=%2B%3E. Acesso em: 12. ago. 2023.
- BOYS Don't Cry. White Ribbon PSA. [S. l.: s. n., 2019]. 1 vídeo (2 min. 55). Publicado pelo canal White Ribbon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fjo-hwAKcas>. Acesso em [SA1]: 07 abr. 2023.
- DUKE. *[Copa do Mundo Feminina]*. [S.l.: 19 jun. 2023]. Instagram: @itatiaiaesporte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu5iNAAatOLq/>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- JPColmedia. *[Certo e errado]*. [S.l.: 09 fev. 2021]. Facebook: @JPColmedia. Disponível em: <https://www.facebook.com/jpcolmedia/photos/a.209458816327840/806720773268305/?type=3&mibextid=cr9u03>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2007.
- PILOTAR fogão? Chevrolet Brasil [S. l.: s. n., 2021]. 1 vídeo (1 min. 10). Publicado pelo canal Comercial e Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dmzu2QQspwo>. Acesso em: 07 abr. 2023.
- PLANTU. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SAMPAIO, Cristina. *[Desigualdades de gênero]*. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SCHULZ, Charles. *Você tem muito o que aprender, Charlie Brown!*. São Paulo: Conrad, 2004. Disponível em: <http://entaoserve.blogspot.com/2016/03/homem-nao-chora-pera-homem-nao-chora.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

APÊNDICE B

Pesquisa “Visível e invisível”: A vitimização de mulheres no Brasil 2023

A análise desses dados foi importante para este trabalho, pois contribuíram na definição do escopo da pesquisa e na justificativa da necessidade de intervenção específica sobre esse tema, papéis sociais de gênero na sala de aula.

Segue a análise feita pela pesquisadora acerca de alguns dados informados, em gráficos e tabelas, pela pesquisa “Visível e invisível”: A vitimização de mulheres no Brasil 2023.

Tabela 1- Violência/escolaridade

Tabela 4: Violência provocada por parceiro íntimo ao longo da vida, por escolaridade.

	Escolaridade		
	Fundamental	Médio	Superior
FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO AO LONGO DA VIDA	49,0	39,7	43,0
Insulto, humilhação ou xingamento por ação de algum namorado/ marido/ parceiro íntimo ou ex-parceiro	35,6	31,1	32,6
Tapa, batida, empurrão ou chute por ação de algum namorado/ marido/ parceiro íntimo ou ex-parceiro	32,4	22,6	20,3
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual quando você não queria, por ação de algum namorado/marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	23,4	18,8	23,2
Foi forçada a ficar sozinha por um longo período ou impedida de se comunicar com amigos e familiares por ação de algum namorado/marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	18,7	11,1	10,8
Teve acesso negado a recursos básicos, como assistência médica, comida ou dinheiro por ação de algum namorado/marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	19,4	7,4	4,8
NÃO FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO	50,4	59,4	56,0
RECUSA	0,5	0,9	1,0

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

É importante salientar que, em dados totais, não há uma diferença tão expressiva entre o número de mulheres violentadas em relação à sua escolaridade, isto é, tanto mulheres com apenas o Ensino Fundamental quanto mulheres com graduação sofrem com a violência de alguma forma. No entanto, não se pode desconsiderar que quanto menor o nível de escolarização, maior é a ocorrência de violência. A partir desses dados, fica visível que o índice de violência física e acesso negado a recursos básicos a mulheres que só cursaram o Ensino Fundamental é ainda mais discrepante se comparado a outros tipos de violência praticados com mulheres que possuem Ensino Médio e ou Superior.

Analisemos a tabela que se refere ao índice de violência contra a mulher pelo recorte

raça e cor:

Tabela 2- Violência por raça/cor

Tabela 5: Violência provocada por parceiro íntimo ao longo da vida, por raça/cor.

	Raça/cor			
	Branca	Negra (Preta+Parda)	Preta	Parda
FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO AO LONGO DA VIDA	<u>36,9</u>	45,0	48,0	43,8
Insulto, humilhação ou xingamento por ação de algum namorado/ marido/ parceiro íntimo ou ex-parceiro	27,5	35,1	<u>36,7</u>	34,5
Tapa, batida, empurrão ou chute por ação de algum namorado/ marido/ parceiro íntimo ou ex-parceiro	18,6	27,1	25,9	<u>27,5</u>
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual quando você não queria, por ação de algum namorado/ marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	21,9	20,1	<u>22,1</u>	19,4
Foi forçada a ficar sozinha por um longo período ou impedida de se comunicar com amigos e familiares por ação de algum namorado/marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	11,2	12,6	11,7	<u>12,9</u>
Teve acesso negado a recursos básicos, como assistência médica, comida ou dinheiro por ação de algum namorado/ marido/parceiro íntimo ou ex-parceiro	7,1	10,7	<u>10,9</u>	10,6
NÃO FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO	62,3	54,3	52,0	55,2
RECUSA	0,8	0,7		1,0

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

Os números indicam que tanto na vida da mulher branca quanto da mulher preta e parda, a violência está presente, cabendo ressaltar que as violências verbal e física apresentam percentuais bem maiores no grupo das pretas e pardas. Desse modo, podemos constatar que, nesse caso, há um acúmulo de fatores que impactam na agressão, por ser mulher e por ser preta.

Vejamos agora a influência da renda familiar mensal nos casos de violência contra a mulher:

Tabela 3- Violência- renda familiar

Tabela 11: Vitimização de mulheres nos últimos 12 meses, por renda familiar mensal.

	Renda familiar mensal			
	Até 2 S.M.	Mais de 2 a 5 S.M	Mais de 5 a 10 S.M	Mais de 10 S.M
FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO NOS ÚLTIMOS 12 MESES	31,2	28,4	27,4	22,6
Insulto, humilhação ou xingamento (Ofensa verbal)	26,0	22,5	20,9	22,6
Amedrontamento ou perseguição	13,2	14,2	15,3	16,2
Ameaça de apanhar, empurrar ou chutar	15,5	11,1	7,5	6,8
Batida, empurrão ou chute	13,8	10,8	5,2	3,1
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual (algumas vezes as pessoas agarram, tocam ou agredem fisicamente e verbalmente outras pessoas por motivos sexuais)	10,3	9,1	5,1	3,1
Espancamento ou tentativa de estrangulamento	7,7	3,8	1,3	3,1
Ameaça com faca ou arma de fogo	6,7	4,8		
Lesão provocada por algum objeto que lhe foi atirado	5,6	3,6	1,0	3,1
Esfaqueamento ou tiro	2,1	1,4		
Outro tipo	0,3	0,8	1,1	
NÃO FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO	68,8	69,7	71,7	77,4
RECUSA		1,9	1,0	

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023.
Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023

De acordo com os dados acima, é nítido que, à medida que a renda familiar aumenta, a violência diminui, ainda que essa diminuição seja tímida. Entretanto, não se pode desconsiderar a violência nas famílias com maiores rendas mensais. O que chama a atenção nesse caso é que, quando se trata de ameaça com e uso de faca ou arma de fogo, não há registros desse tipo, nesta pesquisa, com mulheres em que a família receba acima de 5 salários mínimos. Portanto, podemos concluir que quando há o risco real de morte, as mulheres de famílias mais pobres são mais vulneráveis a ele.

A seguir, os índices referentes aos casos de vitimização de mulheres de acordo com a situação conjugal.

Tabela 4- Violência/situação conjugal

Tabela 14: Vitimização de mulheres nos últimos 12 meses, por situação conjugal.

	Casado(a)/ com companheiro(a)	Solteiro(a)	Viúvo	Separado/ Divorciado
FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO NOS ÚLTIMOS 12 MESES	17,0	37,3	24,6	41,3
Insulto, humilhação ou xingamento (Ofensa verbal)	14,9	28,1	17,9	36,8
Amedrontamento ou perseguição	5,8	18,3	10,5	24,4
Ameaça de apanhar, empurrar ou chutar	7,0	12,9	13,3	31,6
Batida, empurrão ou chute	8,1	12,1	11,1	23,5
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual (algumas vezes as pessoas agarram, tocam ou agredem fisicamente e verbalmente outras pessoas por motivos sexuais)	4,1	12,3	2,5	18,1
Espancamento ou tentativa de estrangulamento	4,1	5,4	2,4	12,0
Ameaça com faca ou arma de fogo	3,2	5,6	2,4	12,6
Lesão provocada por algum objeto que lhe foi atirado	2,1	4,5	3,6	10,8
Esfaqueamento ou tiro	1,1	1,4		5,1
Outro tipo	0,2	0,8		1,1
NÃO FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO	82,2	62,1	72,6	58,7

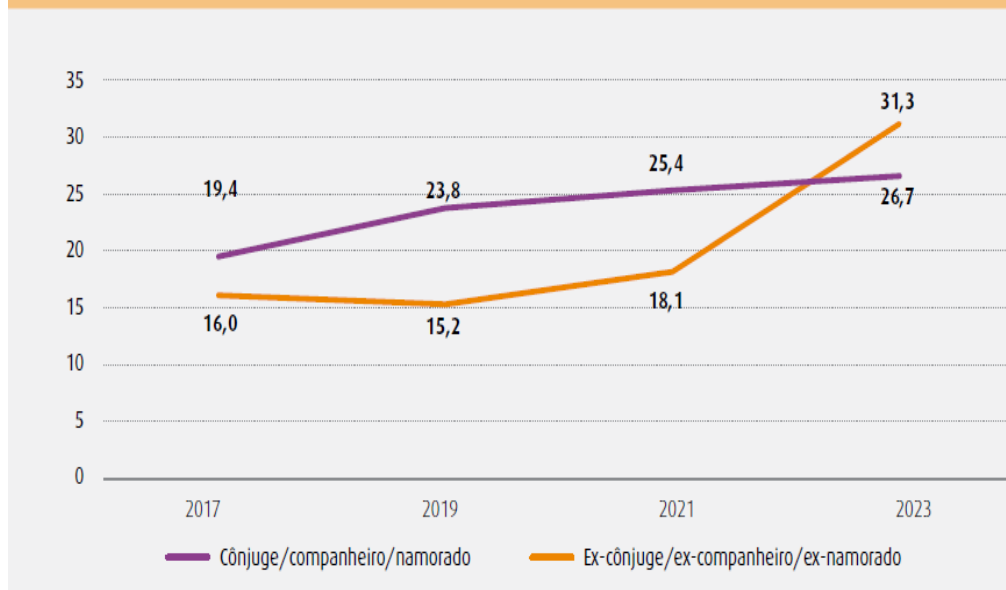
Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023

Podemos destacar o fato de que as mulheres casadas apresentam menor percentual em todos os tipos de violência no ano de 2022, embora haja um número considerável. Nesse caso, o grupo mais vulnerável são as mulheres separadas ou divorciadas, seguidas das solteiras. É um consenso que as mulheres são agredidas, preferencialmente, por seus maridos, no entanto, a pesquisa mostra o contrário e nos leva a questionar quais seriam os motivos pelos quais um homem seria violento com mulheres com as quais não mais mantém relações conjugais. Podemos argumentar que esse fato se sustenta por conta de que alguns homens não aceitam a separação matrimonial ou rompimento de qualquer relação afetiva uma vez que, dessa forma, eles perdem o “poder” sobre elas e isso não é bem aceito por alguns homens pois, historicamente, a mulher ocupa uma posição de objeto, de submissão e não tem liberdade sobre seu próprio corpo e decisões nas relações. Essa ideia se confirma nos dados a seguir.

Tabela 5- Violência/autor**Tabela 16:** Autor da violência mais grave sofrida.

	Total
CONHECIDOS	73,7
Ex-cônjuge/ex-companheiro/ex-namorado	31,3
Cônjuge/companheiro/namorado	26,7
Pai/mãe	8,4
Amigo/amiga	5,9
Irmão/irmã	2,6
Vizinho	2,3
Padaastro/madrasta	2,1
Patrão/chefe	1,5
Cliente/ amigo de trabalho	1,2
Filho/filha	1,2
Genro/ Nora	0,5
Primo (a)	0,4
Tio (a)	0,4
Outras pessoas conhecidas	0,5

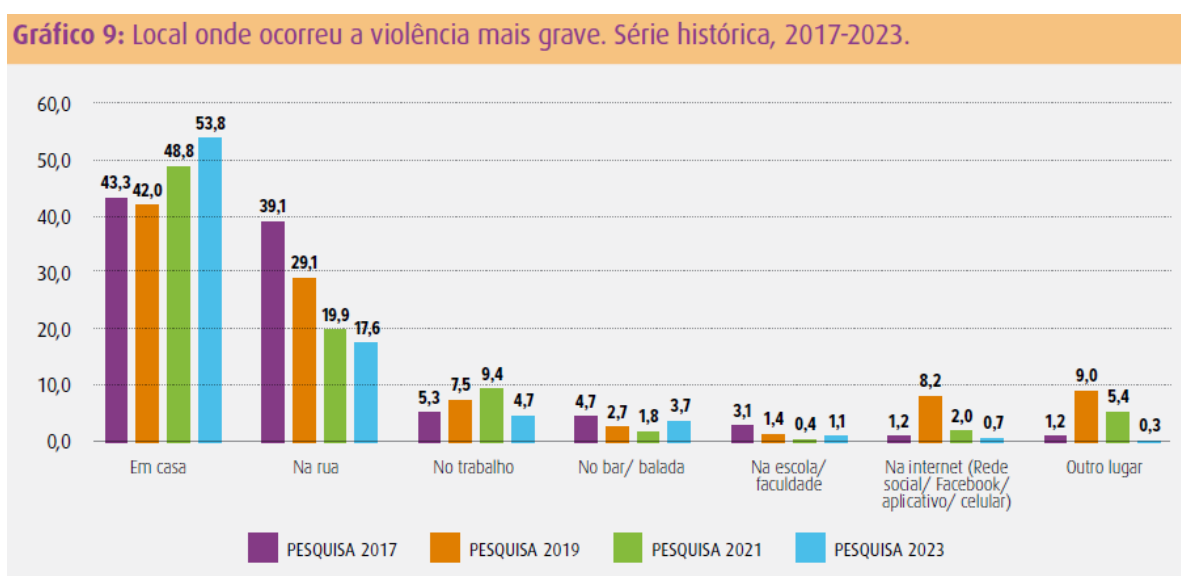
Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023.
Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

Gráfico 1- Série histórica de violência/autor**Gráfico 10:** Principais autores de violência. Série histórica, 2017-2023.

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023.
Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

Os dados indicam que o maior índice de violência é praticado por ex-cônjuge/companheiro/namorado e que houve um crescimento considerável de violência praticada por esse grupo, talvez porque as mulheres estejam se encorajando mais a romper os relacionamentos, no entanto, vale refletir qual é o custo dessa decisão e quais as políticas públicas destinadas às mulheres para que elas possam ter segurança ao decidir se separar dessas relações. E onde essas violências acontecem, em âmbito público ou particular? A pesquisa nos aponta as seguintes informações:

Gráfico 2- Violência/ local

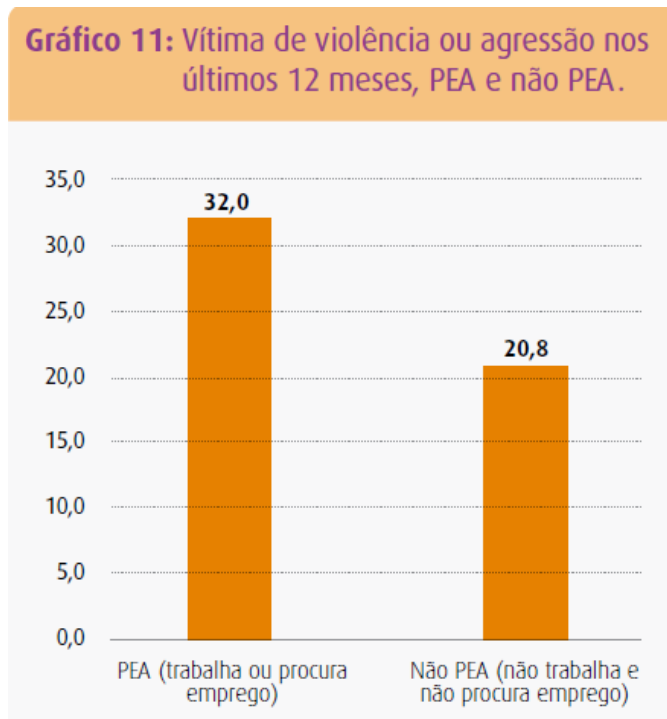


Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

Consoante à série histórica da pesquisa, 2017 a 2023, percebemos que, em todos os anos, o local mais perigoso para as mulheres são suas próprias casas, com aumento a partir de 2019. Com esse aumento do índice de violência nas residências, embora a rua seja o segundo local mais perigoso, estar fora de casa se tornou menos vulnerável comparado ao ambiente particular das casas. É possível interpretar que a violência é maior nos lares brasileiros, pois é nesse espaço que as relações de poder se intensificam e constituem um local o qual o Estado não consegue monitorar e ou controlar, criando assim uma sensação maior de poder daquele que ocupa o topo da hierarquia familiar e das relações cuja posição não favorece a mulher e as filhas.

Outro fator importante a se levar em consideração é a relação da violência contra a mulher e sua participação no mercado de trabalho. Vejamos:

Gráfico 3- Violência/ trabalho



Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023

Conforme gráfico acima, no ano de 2022, o maior número de mulheres violentadas está no grupo das pessoas economicamente ativas (PEA). Há de se fazer uma análise sobre esses números, uma vez que a sociedade entende que as mulheres que mais sofrem com a violência são as financeiramente dependentes dos homens, entretanto, a pesquisa aponta outra realidade. Consideramos que, possivelmente, essas mulheres sejam agredidas justamente pelo fato de se tornarem independentes por meio do trabalho e isso incomodar seus parceiros, mas podemos considerar também que a busca por um trabalho pode ser o caminho traçado por essas mulheres para se sentirem seguras ao se divorciar ou romper a relação com os parceiros e assim poderem se sustentar e aos seus filhos por conta própria, quebrando esse ciclo de violência sofrida.

A sociedade, em geral, se pergunta por que as mulheres violentadas não procuram ajuda e continuam nesse ciclo de violência. Nesse sentido, analisemos o que diz a pesquisa em questão:

Tabela 6- Violência/ atitude

Tabela 17: Atitude em relação a essa agressão mais grave sofrida nos últimos 12 meses. Série histórica, 2017-2023.

	PESQUISA 2017	PESQUISA 2019	PESQUISA 2021	PESQUISA 2023
Procurou ajuda da família	13,0	15,0	21,6	17,3
Procurou ajuda dos amigos	12,0	10,0	12,8	15,6
Denunciou em uma Delegacia da Mulher	11,0	10,0	11,8	14,0
Denunciou em uma delegacia comum	10,0	8,0	7,5	8,5
Procurou a Igreja	5,0	8,0	8,2	3,0
Ligou para a Polícia Militar no 190	3,0	5,0	7,1	4,8
Ligou para a Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180)	1,0	1,0	2,1	1,6
Não fez nada	52,0	52,0	44,9	45,0
Denunciou à Polícia através de um registro eletrônico			1,8	1,7
Procurou uma associação ou entidade de proteção à Mulher (ONG)			1,9	0,5

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

Nessa série histórica, percebemos que a primeira atitude das mulheres agredidas é procurar ajuda com alguém da família, seguida de ajuda dos amigos. No entanto, é interessante ressaltar que o índice de mulheres que procuram ajuda fazendo denúncia à delegacia da mulher ou delegacia comum vem crescendo timidamente, mas isso mostra também o crescimento da confiança nessas políticas públicas e a violência está deixando de ser algo do âmbito privado - família e amigos - e passando a ser questão pública. Outra leitura importante é que as mulheres estão deixando de procurar ajuda às igrejas.

Em 2022, houve um decréscimo considerável da confiança de mulheres em ajudas advindas das igrejas, possivelmente porque as contribuições das igrejas encaminham para soluções bem diferentes das que garantem mais autonomia e liberdade de tomada de decisão. Embora as mulheres estejam procurando mais formas de pedir ajuda, é assustador o número delas que afirmam não ter feito nada com relação à violência mais grave sofrida ao longo da vida. O motivo pelo qual elas não “fizeram nada” pode ser explicado na tabela a seguir:

Tabela 7- Violência/ políticas públicas

Tabela 23: Políticas públicas consideradas importantes para o enfrentamento à violência contra a mulher segundo as entrevistadas.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Punir de forma mais severa aqueles que cometem violência doméstica.	76,5	20,6	1,3	1,2
Ter alguém para conversar, como um psicólogo ou outro especialista em saúde mental.	72,4	26,0	0,9	0,4
Disponibilizar aplicativos de celular que permitam as vítimas de violência doméstica pedirem ajuda apertando apenas um botão no celular.	70,8	26,9	1,3	0,5
Oferecer suporte legal e serviços de ajuda, que orientem: como reportar a violência e como informar a polícia.	69,4	29,4	0,3	0,4
Ampliar a divulgação de campanhas sobre conscientização e denúncia de violência doméstica para homens e mulheres.	67,9	30,0	0,8	1,0
Garantir acesso a necessidades básicas para mulheres em situação de violência doméstica, como: casa abrigo, alimentação e vestimenta.	67,2	30,8	0,5	1,0
Disponibilizar mais informações sobre segurança, prevenção e direitos das vítimas.	67,0	31,1	1,1	0,6
A criação de vagas de trabalho específicas para mulheres vítimas de violência doméstica no mercado de trabalho.	63,7	32,6	2,1	0,9

Fonte: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

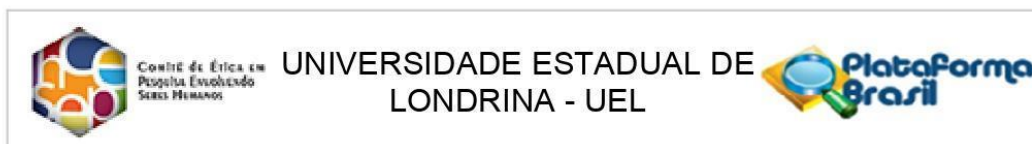
É visível que as mulheres acreditam e esperam que haja uma punição mais severa para aqueles que cometem violência doméstica, possivelmente seja por isso que, por vezes, elas não fazem nada quando sofrem uma agressão, porque não confiam na justiça e se sentem mais inseguras ao deixar pública essa informação, uma vez que isso pode acarretar ainda mais violências contra elas.

As entrevistadas pela pesquisa acrescentaram que acreditam em políticas públicas voltadas para o apoio e atendimento psicológico de saúde mental, certamente porque a mulher violentada pode não procurar ajuda justamente porque está psicologicamente desestruturada e perde o poder de tomar atitude contra o agressor, isto é, não basta denunciar e punir o agressor se essa mulher não tem sua saúde mental preservada ou acompanhada por um profissional.

Acredito que dentre as políticas públicas consideradas importantes no combate à violência contra a mulher, disponíveis na pesquisa comentada, caberia mais uma que julgo basal para esse enfrentamento: inserir a discussão dessa temática das representações de gênero e violência contra a mulher nas salas de aula das escolas brasileiras.

ANEXOS

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** Representações de gênero e multiletramentos na escola**Pesquisador:** Francielle Bianquini de Novais**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 70598223.8.0000.5231**Instituição Proponente:** CLCH - Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 6.186.918**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Pesquisa intitulado: Representações de gênero e multiletramentos na escola. Pesquisadora proponente: Francielle Bianquini de Novais. Vinculada ao CLCH/ProfiLetras/Uel, mestrado profissional, orientadora: Profa. Sonia Pasqualini. Proposta: conforme a autora: "A proposta desta pesquisa é investigar, no ambiente escolar e por meio da metodologia da pesquisa-ação, os desdobramentos e as implicações das representações de gênero, violência contra as mulheres, bem como a configuração das masculinidades e intervir de forma a, por meio de multiletramentos, construir uma visão crítica a respeito desse tema e contribuir para a igualdade de gênero no espaço escolar e em seu entorno social. Sobretudo, o trabalho desenvolvido por meio de sequência didática visa à reflexão crítica, à prática transformada e ao trânsito social das estudantes e dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, acerca desses fenômenos e a partir de práticas de multiletramentos, o desenvolvimento e aplicação da proposta didática terá como corpus diferentes gêneros textuais como objetos de ensino, a saber: peças publicitárias; charges e tirinhas; vídeos e memes como gêneros do discurso próprios de redes sociais de amplo acesso; e a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. Apóia-se esta proposta dos multiletramentos nos aparatos teóricos do The New London Group (1996), Rojo (2012), Kalantzis e Cope (2005); das representações de gênero em Bourdieu (1989) (2002), Connell e Messerschmidt (2005), Scott (1995), além dos aparatos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo do Espírito Santo (2018). Espera-se que, com a aplicação da

Endereço: LABESC - Sala 14**Bairro:** Campus Universitário**UF:** PR**Município:** LONDRINA**CEP:** 86.057-970**Telefone:** (43)3371-5455**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.186.918

proposta didática, as estudantes, os estudantes, as professoras e os professores se reconheçam nos contextos e discursos de gênero a partir dos textos multimodais explorados, bem como consigam interferir diretamente no processo acadêmico e nas relações interpessoais dentro e fora da escola."

Participantes: 35 alunos. 9º ano EF. Escola Pública no estado do Espírito Santo.

Financiamento próprio.

Cronograma: adequado.

Metodologia: Pesquisa ação, com introdução de uma sequência didática prevendo o uso de questionários (inicial e final, vídeos, leitura e análise de obra, uso de charges).

Objetivo da Pesquisa:

Conforme a autora:

Objetivo Primário:

Investigar e intervir positivamente nas práticas sociais de representações de gênero presentes nos discursos sociais, ancorados na multisssemiose e multimodalidade, ampliando a competência comunicativa e o letramento crítico promovidos pelo multiletramento dos estudantes.

Objetivo Secundário:

- Inserir e apropriar-se de múltiplos gêneros do discurso nas práticas sociais de sala de aula;
- Analisar e contextualizar abordagens de representações de gênero em textos diversos, com ênfase no trabalho com charges, tirinhas, memes, publicidade, vídeos e literatura infantojuvenil;
- Refletir e conscientizar, por meio de multiletramentos, sobre o impacto do machismo, da desigualdade e da violência de gênero na emancipação, trânsito social e desenvolvimento acadêmico das meninas e dos meninos do 9º ano EF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme a autora: "Quanto aos riscos, há a possibilidade de que, em momentos de debates e diálogos sobre a temática dos papéis sociais de gênero e violência contra as mulheres, o (a) adolescente sinta-se constrangido por possíveis falas preconceituosas de algum colega ou ainda que o (a) estudante se exalte ou se sensibilize por aspectos pessoais ou familiares a que tenha acesso por meio dos diversos textos apresentados para análise durante as aulas. Para minimizar essa possibilidade e garantir a integridade dos participantes, a professora responsável pela pesquisa, terá total atenção aos comportamentos dos estudantes durante as aulas a fim de que

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

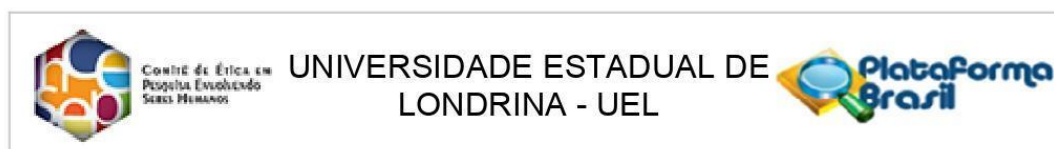
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.186.918

ninguém seja desrespeitado na implementação do projeto e, caso ocorra, haverá sempre o acolhimento, escuta ativa e diálogo com a turma, além da comunicação com as famílias sobre qualquer situação desagradável para que os responsáveis tenham ciência dos fatos e possam ficar livres para dialogar com a professora e ou interromper a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade a qualquer tempo.

Benefícios:

Conforme a autora: "A implementação da proposta didática implica a inserção e apropriação de múltiplos gêneros do discurso nas práticas sociais de sala de aula, a análise e contextualização nas abordagens de representações de gênero em textos diversos. Ademais, esse trabalho leva a refletir e conscientizar, por meio de multiletramentos, sobre o impacto do machismo, da desigualdade e da violência de gênero na emancipação, trânsito social e desenvolvimento acadêmico das meninas e dos meninos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Espírito Santo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante, relevante e bem fundamentada para a alteração de realidade das práticas referente a violência de gênero, por meio de procedimentos pedagógicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os itens que exigiram recurso da pesquisadora, por pendências, foram solucionados: a autora apresenta o TALE para os alunos adolescentes, tanto o TALE quanto TCLE foram adequados em relação aos riscos e as atividades requeridas, pelo tema ser polêmico. A autora apresenta os riscos e a forma de acolhimento requeridos. Assim como reescreveu a parte em que não haverá prejuízo aos alunos que se negarem ou abandonarem a pesquisa, por quaisquer motivos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram solucionadas.

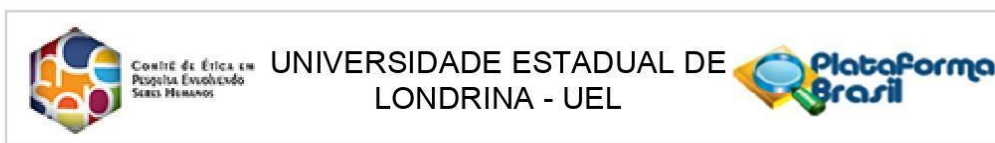
Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.186.918

Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2162398.pdf	10/07/2023 15:29:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_FrancielleB.pdf	10/07/2023 15:27:28	Francielle Bianchini de Novais	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	10/07/2023 15:05:15	Francielle Bianchini de Novais	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	10/07/2023 15:04:43	Francielle Bianchini de Novais	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/07/2023 15:04:10	Francielle Bianchini de Novais	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	16/06/2023 12:03:10	Francielle Bianchini de Novais	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

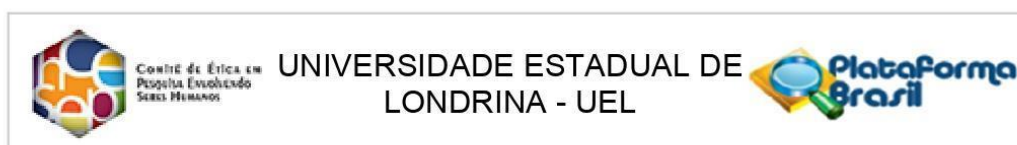
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.186.918

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Co_participante.pdf	16/06/2023 11:37:20	Francielle Bianchini de Novais	Aceito
Outros	Termo_Sigilo.pdf	16/06/2023 11:26:38	Francielle Bianchini de Novais	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Julho de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B- Carta de autorização de pesquisa



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “Representações de gênero e multiletramentos na escola”, realizada por Francielle Bianchini de Novais, sob o CPF 101.233.767-77, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL, com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 70598223.8.0000.5231.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida:

- EEEFM Dr. Emilio Roberto Zanotti- SRE São Mateus, estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Vitória, 13 de setembro de 2023.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 13/09/2023 10:24:35 -03:00

**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**

Documento capturado em 13/09/2023 10:24:35 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-NQX7C5>

ANEXO C- Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Representações de gênero e multiletramentos na escola

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o(a) adolescente sob sua responsabilidade para participar do projeto de pesquisa *Representações de gênero e multiletramentos na escola* a ser realizado pela professora Francielle Bianchini de Novais, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Sônia Pascolati. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta pedagógica de trabalho à turma do 9º ano do ensino fundamental com foco nas representações e papéis sociais de gênero por meio dos multiletramentos- leitura e interpretação de múltiplos textos, oralidade e escrita, analisando as respostas às perguntas da unidade didática, as produções textuais, artísticas e as demais atividades realizadas pelo(a) estudante nas aulas.

A participação do(a) adolescente é muito importante e ela se dará somente por meio de sua autorização para que as produções orais, escritas e artísticas dele(a), elaboradas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no período de setembro a novembro de 2023, possam ser utilizadas no estudo da dissertação a ser desenvolvida como trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Londrina-UEL a partir da apreciação de charges, tirinhas, memes, propagandas, campanhas publicitárias e obra literária.

Esclarecemos que a participação do(a) adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do(a) adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete perda de conteúdo, qualquer ônus, ou prejuízo a sua pessoa e/ou ao/à aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações do(a) adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a integridade do(a) educando, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Os dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Todas as despesas materiais ficarão sob nossa responsabilidade. Esclarecemos também que a participação do(a) adolescente deve-se por ele/ela ser estudante do 9º ano do ensino fundamental, turma selecionada para o desenvolvimento do projeto.

Os benefícios esperados relacionam-se ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a melhora no processo ensino-aprendizagem, interpretação de múltiplos gêneros textuais,

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

desenvolvimentos da oralidade, expressão artística e escrita da língua materna do(a) aluno(a), além de promover o senso crítico e reflexivo acerca dos papéis de gênero atribuídos socialmente às mulheres e aos homens com vistas ao alcance da igualdade de gênero e desconstrução de estereótipos que implicam a conscientização sobre a importância do combate à violência contra as mulheres e preconceitos sociais sobre os papéis de gênero dentro e fora do ambiente escolar.

Quanto aos riscos, há a possibilidade de que, em momentos de debates e diálogos sobre a temática dos papéis sociais de gênero e violência contra as mulheres, o (a) adolescente sintam-se constrangido por possíveis falas preconceituosas de algum colega ou ainda que o (a) estudante se exalte ou se sensibilize por aspectos pessoais ou familiares a que tenha acesso por meio dos diversos textos apresentados para análise durante as aulas. Há um mínimo risco de se revelar a identidade dos participantes e produtores dos textos que serão analisados no projeto de pesquisa, colocando, dessa forma, o(a) aluno(a) em situações desconfortáveis.

Para minimizar essa possibilidade e garantir a integridade dos participantes, a professora responsável pela pesquisa, terá total atenção aos comportamentos dos estudantes durante as aulas a fim de que ninguém seja desrespeitado na implementação do projeto e, caso ocorra, haverá sempre o acolhimento, escuta ativa e diálogo com a turma, além da comunicação com as famílias sobre qualquer situação desagradável para que os responsáveis tenham ciência dos fatos e possam ficar livres para dialogar com a professora e ou interromper a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade a qualquer tempo.

Ademais, todo o material coletado (respostas escritas, imagens produzidas etc.) durante as aulas de realização do projeto será utilizado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante autorização dos participantes e seus responsáveis legais, resguardando o direito à privacidade dos sujeitos participantes, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina-UEL. Em caso de dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, poderá contatar a professora Francielle Bianchini de Novais (Rua Surubim, Nº 18, Chácara do Cricaré, São Mateus-ES). Telefones: (27) 99725-9705, E-MAIL: (francielle.bianchini25@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: <cep268@uel.br>.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 06 de julho de 2023.

Pesquisadora responsável
Francielle Bianchini de Novais
RG: 1935.890- ES

<p>Eu, _____, RG _____, responsável pelo menor _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária do(a) adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura: _____ Data: ____/____/____</p>
--

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

ANEXO D- Termo de assentimento livre e esclarecido

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Representações de gênero e multiletramentos na escola

Prezado(a) Estudante(a):

Gostaríamos de convidá-lo para participar do projeto de pesquisa *Representações de gênero e multiletramentos na escola* a ser realizado pela professora Francielle Bianchini de Novais, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Sônia Pascolati. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta pedagógica de trabalho à turma do 9º ano do Ensino Fundamental com foco nas representações e papéis sociais de gênero por meio dos multiletramentos- leitura e interpretação de múltiplos textos, oralidade e escrita, analisando as respostas às perguntas da unidade didática, as produções textuais, artísticas e as demais atividades realizadas pelo(a) estudante nas aulas.

A sua participação é muito importante e ela se dará somente por meio de seu assentimento, isto é, sua concordância e disponibilidade para que as produções orais, escritas e artísticas elaboradas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no período de setembro a novembro de 2023, possam ser utilizadas no estudo da dissertação a ser desenvolvida como trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Londrina-UEL a partir da leitura e apreciação de charges, tirinhas, memes, propagandas, campanhas publicitárias e obra literária.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo solicitar a recusa ou desistência de participação a qualquer momento, sem que isto acarrete perda de conteúdo, qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Esclarecemos também que a sua participação se deve por ser estudante do 9º ano do ensino fundamental, turma selecionada para o desenvolvimento do projeto.

Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a integridade do(a) educando, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Os dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Nem você e nem seus pais ou responsáveis legais pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária.

Os benefícios esperados relacionam-se ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a melhora no processo ensino-aprendizagem, interpretação de múltiplos gêneros textuais, desenvolvimento da oralidade, expressão artística e escrita da língua materna do(a) aluno(a), além de promover o senso crítico e reflexivo acerca dos papéis de gênero atribuídos socialmente às mulheres e aos homens com vistas ao alcance da igualdade de gênero e desconstrução de estereótipos que implicam a conscientização sobre a importância do combate à violência contra as mulheres e preconceitos sociais sobre os papéis de gênero dentro e fora do ambiente escolar.

Quanto aos riscos, há a possibilidade de que, em momentos de debates e diálogos sobre a temática dos papéis sociais de gênero e violência contra as mulheres, o (a) adolescente sintam-se constrangido por possíveis falas preconceituosas de algum colega ou ainda que o (a) estudante se exalte ou se sensibilize por aspectos pessoais ou familiares a que tenha acesso por meio dos diversos textos apresentados para análise durante as aulas. Há um mínimo risco de se revelar a identidade dos participantes e produtores dos textos que serão analisados no projeto de pesquisa, colocando, dessa forma, o(a) aluno(a) em situações desconfortáveis.

Para minimizar essa possibilidade de riscos e garantir a integridade dos participantes, a professora responsável pela pesquisa, terá total atenção aos comportamentos dos estudantes durante as aulas a fim de que ninguém seja desrespeitado na implementação do projeto e, caso ocorra, haverá sempre o acolhimento, escuta ativa e diálogo com a turma, além da comunicação com as famílias sobre qualquer situação desagradável para que os responsáveis tenham ciência dos fatos e possam ficar livres para dialogar com a professora e ou interromper a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade a qualquer tempo.

Ademais, todo o material coletado (respostas escritas, imagens produzidas etc.) durante as aulas de realização do projeto será utilizado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante autorização dos participantes e seus responsáveis legais, resguardando o direito à privacidade dos sujeitos participantes, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você ou seu responsável poderá contatar

a professora Francielle Bianchini de Novais (Rua Surubim, Nº 18, Chácara do Cricaré, São Mateus-ES). Telefones: (27) 99725-9705, E-MAIL: (francielle.bianchini25@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: <cep268@uel.br>.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) estudante participante.

Londrina, 06 de julho de 2023.

Pesquisadora responsável
Francielle Bianchini de Novais
RG: 1935.890- ES

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____