

## PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA: Aprendizados no Ensino de Literatura e Língua Portuguesa

Bruna Dalmaso-Junqueira<sup>1</sup>  
Gabriela Moch Schmidt<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa uma experiência pedagógica feminista e antirracista realizada em aulas de Língua Portuguesa e Literatura no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Canoas, RS. Sob as perspectivas da epistemologia feminista crítica e da educação linguística baseada nos gêneros discursivos e na concepção dialógica da língua de Bakhtin, busca-se ressaltar o caráter de resistência política na ação docente a partir da ideia de pedagogia da esperança feminista, em que são costurados os saberes de Paulo Freire às perspectivas feministas interseccionais, compreendendo a educação como ferramenta de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades. Dentre os resultados encontrados, chama-se atenção para a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem a partir da realização de seminários que tematizavam a produção artística e cultural de mulheres negras sob perspectivas feministas. Nessas comunidades constatou-se o desenvolvimento de espaços seguros para a demonstração de vulnerabilidades, construção compartilhada e democrática de conhecimentos, assim como a sensibilização social crítica por parte de alunas e alunos. Ressaltamos, também, a relevância dos seminários como prática do ensino de língua materna e Literatura, posto que proporcionam o compartilhamento de leituras que conectam a palavra e o vivido, desafiando currículos tradicionais hegemônicos e fomentando o pensamento crítico ao questionar desigualdades e imaginar futuros possíveis.

**Palavras-chave:** pedagogia da esperança feminista; ensino de literatura e língua portuguesa; educação crítica.

### PEDAGOGY OF FEMINIST HOPE: FINDINGS FROM TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE AND LITERATURE

#### ABSTRACT

This article analyzes a feminist and anti-racist pedagogical experience carried out in 9th-grade Portuguese Language and Literature classes at a municipal school in Canoas, RS, Brazil. Drawing on critical feminist epistemology and language education based on discursive genres and Bakhtin's dialogical concept of language, it seeks to highlight the political resistance inherent in teaching practices. This is explored through the idea of a pedagogy of feminist hope, which interweaves Paulo Freire's insights with intersectional feminist perspectives, understanding education as a tool for citizenship engagement and confronting inequalities. Among the findings, the study emphasizes the potential for creating learning communities through seminars focused on the artistic and cultural production of Black women from feminist viewpoints. Within these communities, it was observed that safe spaces for demonstrating vulnerabilities, shared and democratic knowledge construction, and critical social awareness among students developed. We also underscore the relevance of these seminars as a practice in mother tongue and literature teaching, as they facilitate the sharing of readings that connect words to lived experiences, challenging traditional hegemonic curricula and fostering critical thinking by questioning inequalities and envisioning possible futures.

**Keywords:** pedagogy of feminist hope; literature and portuguese language teaching; critical education.

Submetido em: 15/11/2024

Aceito em: 20/5/2025

Publicado em: 7/8/2025

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte/MG, Brasil. Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Florianópolis/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5742-5857>

<sup>2</sup> Prefeitura de Canoas, Canoas/RS, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil. <https://orcid.org/0009-0005-2890-9157>

## INTRODUÇÃO

Neste artigo propõe-se a análise de uma experiência pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Canoas, RS – uma prática alinhada a pautas feministas antirracistas e à justiça social, que se deu nas aulas da professora Gabriela Moch Schmidt, coautora deste trabalho. O movimento analítico desses projetos educativos constitui-se como recorte de uma pesquisa mais ampla – desenvolvida por Bruna Dalmaso-Junqueira, também coautora – que buscou investigar e documentar práticas pedagógicas feministas realizadas por docentes de escolas brasileiras a partir de uma epistemologia feminista crítica (Freire, 2011, 2022; Apple; Au; Gandin, 2011; Moeller, 2018; hooks, 2019; Diniz; Gebara, 2022).

A referida pesquisa, intitulada “Pedagogia da Esperança Feminista: aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil” (Dalmaso-Junqueira, 2024), situa-se em um contexto sociopolítico em que a educação brasileira tem sofrido constantes ataques por parte de grupos conservadores que identificam como vilões professoras e professores alinhados a perspectivas críticas. Propagando ódio contra as ideias de Paulo Freire, assim como às agendas progressistas que vêm historicamente conquistando espaços de legitimação no campo educativo (tais como as feministas, negras, indígenas, LGBTQIA+ e de pessoas com deficiência), acusam-nos de propagar “ideologia de gênero”, “doutrinação marxista”, além de associar, de forma leviana e distorcida, o trabalho docente engajado à sexualização de estudantes.

Compreendemos esse movimento a partir da leitura de Samuel Huntington (1957) e Marina Basso Lacerda (2019), em que o conservadorismo se constitui como uma ideologia reacionária e situacional. O conservadorismo “[...] surge quando forças sociais que desafiam a ordem estabelecida se tornam relevantes o suficiente para apresentar perigo claro e presente às instituições” (Lacerda, 2019, p. 25). Compreendemos que grupos alinhados ao conservadorismo e ao neoliberalismo têm se organizado em reação a uma série de conquistas sociais realizadas nas décadas de 2000 e 2010 no Brasil, fundamentalmente como respostas às demandas históricas de movimentos sociais – tais como as ações afirmativas, a criação de uma Secretaria Especial para Políticas para as Mulheres, a Lei das Empregadas Domésticas e a Constitucionalidade do Casamento Homoafetivo. A partir dessas mudanças, sujeitos e grupos historicamente privilegiados passaram a manifestar sua inconformidade com o que compreendiam ser a retirada de seus direitos. Diante dessa onda conservadora, crescentemente violenta e persecutória, entendemos que documentar e analisar criticamente experiências pedagógicas feministas e libertadoras é, em si, um ato de resistência científica, política e de esperança.

A análise é fundamentada a partir de dois pontos de vista: o da pedagogia da esperança feminista e o da educação linguística atrelada aos gêneros discursivos. Entendemos que, na discussão aqui lançada, esses dois pontos de vista se complementam e convergem para um projeto de educação plural, libertadora e para a cidadania crítica.

A partir das contribuições dos feminismos para a educação crítica e comprometidos com a justiça social, defende-se a ideia de uma pedagogia da esperança feminista (Dalmaso-Junqueira, 2024), a qual estabelece relações com o pensamento de Paulo Freire (2022), Debora Diniz e Ivone Gebara (2022). Numa pedagogia da esperança feminista, percebemos a educação como uma ferramenta de transformação que instrumentaliza estudantes para a desnaturalização e para o enfrentamento das diferentes formas de opressão em nossa sociedade, desde perspectivas interseccionais (Freire, 2011, 2022; hooks, 2013; Weiner, 1994; Ladson-Billings, 2008).

Do ponto de vista da educação linguística, pautamo-nos na concepção dialógica da língua, que se dá por meio de enunciados entrelaçados numa complexa cadeia de discursos (Bakhtin, 2009, 2011). As ideias do Círculo de Bakhtin adentraram o ensino de Língua Portuguesa rechaçando uma visão tradicional e descontextualizada da língua e promovendo uma educação linguística pautada em usos reais da linguagem. Nessa perspectiva, professoras e professores, visando a uma maior autonomia das alunas e alunos mediante a palavra, promovem práticas de leitura e de produção escrita e oral em que o diálogo verdadeiro se sobressai à correção gramatical ou à decoração de nomenclaturas (Antunes, 2006; Guedes, 2009; Barbosa; Rovai, 2012).

A Análise Relacional (Apple; Au; Gandin, 2011; Moeller, 2018), assim, coloca-se como uma ferramenta teórico-metodológica propícia, tendo em vista que, por intermédio de uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos, possibilita conexões entre ideologia, poder e as relações culturais e produtivas que se dão no ambiente escolar e além dele. Nesse sentido, proporciona uma compreensão complexa das dinâmicas que atravessam a educação, visando a não apenas relatar ou denunciar desigualdades educativas e sociais, mas também colaborar para sua superação. É a partir dessas lentes que viabilizamos a análise da prática desenvolvida nas aulas da professora-autora Gabriela Schmidt.

Nas próximas seções aprofundaremos as discussões acerca da pesquisa realizada e das perspectivas teóricas e metodológicas usadas em nossa análise. Em seguida traremos o relato das práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em diálogo analítico com os pressupostos da pedagogia da esperança feminista e da educação linguística. Por fim, em nossas considerações finais sinalizaremos a relevância de uma experiência pedagógica capaz de constituir comunidades de aprendizagem, promovendo ambientes de fala e de escuta entre professora e estudantes sobre questões de gênero, de raça e de classe relevantes às suas realidades.

## CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme anunciado, o presente trabalho consiste em um recorte da pesquisa “Pedagogia da Esperança Feminista: aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil” (Dalmaso-Junqueira, 2024). Nela foram investigadas práticas pedagógicas feministas desenvolvidas por 107 docentes de escolas brasileiras. A partir da análise de relatos escritos e entrevistas, a pesquisa demonstra a existência de um trabalho docente engajado e comprometido com transformações sociais a partir de perspectivas feministas e antirracistas. Em um contexto de constantes avanços conservadores e neoliberais em políticas e práticas educativas

em escala nacional, a pesquisa buscou documentar o que docentes de 75 cidades brasileiras têm desenvolvido como forma de resistência em seus cotidianos escolares. Dentre as problemáticas constatadas, a pesquisa apresenta a necessidade ainda existente de pluralização e radicalização – conforme propõe bell hooks (2019) – das práticas docentes investigadas, assim como a presença de contingências estruturais que, muitas vezes, isolam e sobrecarregam docentes sob uma perspectiva neoliberal. Ainda assim foi possível identificar a criação de futuros no presente (Freire, 2022) por meio de iniciativas criativas e engenhosas que fazem princípios coletivos e de justiça social passarem a habitar espaços escolares e a subjetividade de alunas e alunos.

Gabriela, coautora deste artigo, foi sujeito da referida investigação ao compartilhar seu relato como docente da educação básica em uma escola pública na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. Sua prática, conforme será explicitado adiante neste texto, consiste em um exemplo do desenvolvimento de pedagogias feministas de forma propositiva e reflexiva. Compreendendo a importância de aprofundar o olhar analítico sobre o trabalho docente e de compartilhar aprendizados com a comunidade acadêmica e educativa, o presente artigo tem o propósito de responder aos chamados de Paulo Freire quando nos convoca a reconhecer e a viver “a relação contraditória entre prática e teoria” (2001, p. 263). Da mesma forma, busca-se contribuir com o campo interdisciplinar dos estudos feministas e de gênero em consonância com o que propõe Sara Ahmed (2017), quando afirma que a experiência vivida por mulheres e sujeitos dissidentes consiste, também, na produção de teoria feminista.

A partir desta escrita nos dispomos, também, a promover um “encontro de territórios de pronúncia”, tal como o propõem Débora Diniz e Ivone Gebara (2022, p. 7). Embora pertencentes a grupos e identidades sociais privilegiados semelhantes – sendo eles a branquitude, a classe média e a cisgeneridade –, somos, ambas as autoras, mulheres feministas implicadas na produção de ciência que rompa com estruturas androcêntricas e eurocêntricas. Por meio da epistemologia feminista crítica (Dalmaso-Junqueira, 2024), rejeitamos o individualismo capitalista e patriarcal que reforça padrões hegemônicos acerca da ciência, de como e por quem ela deve ser feita. Assim, compreendemos o diálogo científico entre mulheres que conecta os espaços escolar e acadêmico como instrumentos potentes de resistência e militância em si mesmo.

Sendo assim, e a partir desse contexto e premissas, passamos à apresentação das lentes metodológicas utilizadas para a realização do presente trabalho. Conforme mencionado, parte-se, aqui, da análise de relatos escritos pela professora-autora Gabriela como participante de uma pesquisa mais ampla acerca de práticas pedagógicas feministas na educação básica. Seu relato, coletado junto aos demais em 2022, por intermédio de formulários virtuais, foi investigado a partir da perspectiva da Análise Relacional conforme proposta pelos estudos educacionais críticos (Apple; Au; Gandin, 2011; Moeller, 2018).

Como ferramenta teórico-metodológica, a Análise Relacional propõe o uso de uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos que possam viabilizar o encontro de conexões entre ideologia, poder e as relações culturais e produtivas que ocorrem dentro e além do ambiente escolar. A partir das contribuições de estudos neomarxistas baseados em Gramsci (1999) e em Freire (2001, 2011, 2022), busca-se compreender as

desigualdades sociais e educacionais para além de um enfoque determinista e exclusivamente econômico (que leva em conta apenas relações de classe), reconhecendo outras dinâmicas de poder que também interferem e delinham os processos sociais – tais como as relações de gênero, a sexualidade, a raça/etnia, a cultura, a religião, etc. Ao integrar essas dimensões a Análise Relacional proporciona uma visão mais abrangente das desigualdades presentes nas instituições de ensino e nas práticas pedagógicas.

Além disso, essa abordagem visa a estabelecer conexões entre os microcontextos, como as vivências individuais e as práticas pedagógicas, e os macrocontextos, incluindo as estruturas sociais, políticas e econômicas mais amplas. Tal integração permite uma compreensão complexa das dinâmicas que atravessam e são atravessadas pela educação, rejeitando dualismos historicamente presentes em investigações das ciências sociais, tais como teoria-prática, mental-manual, objetivo-subjetivo. Alinhada aos estudos educacionais críticos (Apple; Au; Gandin, 2011), assim como às epistemologias feministas (Weiner, 1994; hooks, 2019), a Análise Relacional procura não somente descrever e denunciar desigualdades sociais e educativas, mas também contribuir para sua superação. Em razão disso, busca-se trazer à superfície contradições e conflitos inerentes às relações sociais, muito frequentemente apagadas nos campos educativo e acadêmico – seja o das políticas, seja o das práticas.

Foi a partir dessas lentes analíticas que a prática educativa de Gabriela se tornou objeto deste artigo. Reunindo em diálogo os saberes educativos, feministas e da linguística aplicada, buscou-se analisar um projeto de ensino de Literatura e Língua Portuguesa em virtude de seu comprometimento com a inserção de perspectivas feministas e antirracistas como parte dos conhecimentos e vivências a serem construídos em sala de aula.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

A presente seção dedica-se à apresentação dos referenciais teóricos que fundamentam o trabalho aqui realizado. Em um primeiro subitem dedicamo-nos à introdução dos estudos educacionais críticos e feministas, em que se defende a existência e a importância de uma pedagogia da esperança feminista. Adiante, discutimos o ensino de língua materna e de Literatura na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Ainda que esse subitem diga das especificidades da área curricular endereçada, sinalizamos a complementaridade das perspectivas teóricas adotadas que, desde campos distintos da produção científica, se encontram na preocupação com a construção de conhecimentos contextualizada e politicamente engajada.

### **Pedagogia da Esperança Feminista: aprendizados desde os estudos educacionais críticos e feministas**

Conforme já mencionado, respaldamo-nos nas perspectivas educacionais críticas e feministas para a compreensão da realidade e da educação. Mais do que isso, alinhamo-nos à ideia de uma pedagogia da esperança feminista (Dalmaso-Junqueira, 2024) que dialoga diretamente e combina as reflexões de Paulo Freire (2022), Debora Diniz e Ivone Gebara (2022), de modo a nomear as contribuições existentes e possíveis dos feminismos para a educação crítica comprometida com a justiça social. Nesta seção,

portanto, dedicamo-nos à breve apresentação das lentes conceituais que respaldam nossa perspectiva teórico-epistemológica e que, adiante, no texto, serão mobilizadas no processo analítico.

Tanto os feminismos quanto a pedagogia defendida por Freire têm contribuído de maneira significativa para a educação ao promover críticas às estruturas de poder que sustentam desigualdades de gênero, raça e classe dentro das instituições educacionais. Historicamente, como parte da sociedade e foco de disputas por projetos societários, o campo político educativo e as escolas têm sido marcados pela hegemonia de perspectivas masculinas, brancas, eurocêntricas e cisheteronormativas, relegando outras experiências e identidades a um lugar secundário ou mesmo invisível. Mediante as análises críticas e feministas interseccionais, essas estruturas de poder vêm sendo desafiadas ao questionar os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que atualizam essa hegemonia.

Nesse sentido, em uma pedagogia da esperança feminista, ao invés da produção e reprodução de desigualdades sociais, a educação é percebida como ferramenta de transformação com fim em si mesma, capaz de instrumentalizar estudantes para a desnaturalização e o enfrentamento das múltiplas formas de opressão que permeiam a vida em sociedade (Freire, 1987, 2022; hooks, 2013; Weiner, 1994; Ladson-Billings, 2008). A pedagogia da esperança feminista documenta, defende e encarna o trabalho criativo e engajado que vem sendo feito por professoras e professores na educação básica em um contexto contraditório e mesmo persecutório de avanços conservadores, em que desempenham uma criação insistente e cotidiana de alternativas para a transformação da realidade (Dalmaso-Junqueira, 2024).

No encontro entre as perspectivas feministas e crítica, essas professoras e professores adquirem um papel central a partir do reconhecimento e da valorização da intelectualidade inerente a seu trabalho. Conforme convocava Paulo Freire (2011), a docência detém um papel social fundamental que transcende a mera transmissão de conteúdos ilustrada no que chamou de *educação bancária*. A docência crítica e libertadora materializa-se como um trabalho intelectual e os(as) docentes como agentes de construção de conhecimento. A crescente influência do pensamento neoliberal e das lógicas de mercado nas políticas e práticas educacionais, entretanto, vem restringindo as possibilidades desse exercício reflexivo – seja pela imposição de currículos padronizados, seja pela precarização do trabalho que inviabiliza tempo para a criação de práticas criativas e contextualizadas (Sacristán, 2000; Apple; Au; Gandin, 2011). Em razão disso, a pedagogia da esperança feminista defendida reivindica o resgate desse caráter intelectual do trabalho docente, requerendo condições de trabalho que possibilitem o exercício da autonomia para a criação de práticas e currículos adaptados às realidades e necessidades dos(as) estudantes. Mais do que isso, essa perspectiva pedagógica feminista permite que se compreenda a feminilização do trabalho docente como um fator que historicamente contribui para sua desvalorização e precarização como profissão (Louro, 1997; Apple, 1996; Acker, 1995) e os feminismos como uma ferramenta poderosa de promoção de mudanças nesse sentido (hooks, 2013, 2019; Dalmaso-Junqueira, 2022; Ferreira, 2021).

Assim, chama-se atenção a dois pontos fundamentais nos quais os feminismos se conectam à educação crítica. O primeiro diz respeito justamente ao trabalho docente e à potencialidade que têm os coletivos para tecer redes de apoio mútuo. Resistindo às estruturas neoliberais que isolam e condicionam docentes a uma lógica mercadológica – que quantifica e, por vezes, precifica o aprendizado de alunas e alunos (assim como seu fracasso, rapidamente atribuído de forma exclusiva às/aos docentes) –, a coletividade que fundamenta o pensamento feminista propicia a criação e expansão de estratégias de resistência a ataques (Ferreira, 2021), assim como o compartilhamento de práticas bem-sucedidas (Ladson-Billings, 2008). Em segundo lugar, e de forma complementar, a partir dos feminismos a educação crítica se fortalece na criação de abordagens que provoquem alunas e alunos a questionar e transformar suas realidades. A partir da desnaturalização e do enfrentamento das dinâmicas desiguais de poder, como as de gênero, raça, sexualidade e classe, os saberes feministas têm sido levados a (e criados em) escolas de forma a radicalizar as cidadanias que lá são construídas (hooks, 2013).

Esses saberes, em uma pedagogia da esperança feminista, não são apêndices a serem lembrados em épocas específicas e isoladas dos anos letivos. Quando endereçando sua preocupação com a incorporação dos saberes afro-americanos aos currículos escolares, Gloria Ladson-Billings (2008) sinaliza uma tendência comum de escolas e docentes que se utilizam de expressões artísticas dessas comunidades como forma de trabalharem outros conteúdos escolares “oficiais”. Nesse sentido, a autora afirma que “esses referentes culturais não são meramente veículos de ligação ou explicação da cultura dominante; são aspectos do currículo por direito próprio” (Ladson-Billings, 2008, p. 36, grifo nosso). Se expandimos o alcance dos referentes culturais a que a autora se refere, podemos refletir sobre o histórico apagamento de mulheres e sujeitos desviantes da norma branca, cisgênera, heterossexual e ocidental, o que demonstra ser incontornável que suas referências culturais também sejam tratadas como partes do currículo por direito próprio.

Mais do que isso, autoras feministas críticas, tais como Raewyn Connell (1993), apostam na centralização dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva daqueles/as historicamente vulnerabilizados/as. Segundo a autora, essa “inversão da hegemonia” propicia um currículo mais socialmente justo assim como intelectualmente superior. A partir do deslocamento de perspectivas e da provocação para que se pense e busque compreender as experiências de sujeitos menos privilegiados, alunas e alunos são também provocados a exercitar reflexões mais complexas e relacionais. Para Connell (1993), essa complexificação do pensamento propicia aprendizados mais significativos e aprofundados – para além da superfície de saberes homogeneizados.

Finalmente, trazemos à baila a concepção das comunidades de aprendizagem como uma contribuição feminista crítica ao campo da educação. bell hooks (2020) propõe as comunidades de aprendizagem como práticas educacionais enfocadas na humanização e na criação de ambientes em sala de aula que propiciem o pensamento crítico. Para a autora, esses são espaços seguros em que tanto discentes quanto docentes devem sentir-se à vontade para admitir dúvidas, inseguranças e desconhecimento, assim como para expressar vulnerabilidades. Desafiando as hierarquias rígidas dos métodos educativos tradicionais, aprendendo com e expandindo a teoria

crítica de Paulo Freire por meio dos saberes feministas e da teoria racial crítica, hooks compreende que uma comunidade de aprendizagem deve promover trocas de saberes entre estudantes e professores/as, valorizando saberes conectados à realidade, às vivências e à cultura dos/as estudantes.

É, portanto, a partir dessas premissas de uma pedagogia da esperança feminista, que nos dispomos a refletir sobre a prática da professora-autora Gabriela. Conforme mencionado, os conceitos aqui trazidos, assim como alguns a eles adjacentes, serão mobilizados de forma a fundamentar a análise de sua prática. Antes disso, entretanto, passamos à apresentação do segundo quadro teórico-conceitual que respalda nossa discussão – esse diz respeito ao campo específico do ensino de língua materna e Literatura na perspectiva do Círculo de Bakhtin, com o qual as contribuições críticas e feministas são costuradas adiante nas análises.

### Ensino de Língua Materna e de Literatura na Perspectiva do Círculo de Bakhtin

Na medida em que a prática analisada neste trabalho se insere no contexto de aulas de Língua Portuguesa como língua materna e de Literatura – trabalhadas de forma integrada no Ensino Fundamental –, nesta seção abordaremos alguns referenciais que guiam nosso olhar em relação ao ensino dessas disciplinas. Partimos de uma compreensão dialógica da língua nos termos do Círculo de Bakhtin, visão que permeia a construção de diversos documentos oficiais voltados ao ensino da linguagem, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os posteriores Referenciais Curriculares (Rio Grande do Sul, 2009) e a então vigente Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Bakhtin (2009) pontua que a palavra é a ponte construída entre mim e os/as outros/as. Para o autor,

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é a função da pessoa desse interlocutor (p. 116, grifos do autor).

Nesse sentido, a língua acontece sempre de forma dialógica, isto é, não há enunciado sem interlocutor/a. Esses/as interlocutores/as, vale ressaltar, não assumem os postos de falante-ativo/a e de ouvinte-passivo/a. De acordo com Bakhtin (2011), o/a ouvinte, assim como o/a leitor/a, também assume uma atitude responsiva, portanto, ativa, ante os enunciados: concorda ou discorda, completa, aprende, compara, etc. Assim, “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271).

Esses enunciados, os quais, de forma única e individual, formam os elos na complexa cadeia de discursos, dão-se por meio de “*tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2011, p. 262, grifos do autor). Os gêneros do discurso – artigo, romance, conversa, bilhete, notícia, etc. – moldam, social e historicamente, os enunciados. Segundo o autor, é por meio dos gêneros discursivos que adquirimos a língua, ou seja, não assimilamos a língua materna a partir de dicionários ou gramáticas,

mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (p. 283).

A língua estanque e invariável é, portanto, uma ficção no sentido de que é um produto de uma abstração, uma reflexão sobre a língua que não advém do/a falante nativo/a (Bakhtin, 2009). Para Bakhtin (2009, p. 93), a língua, de natureza social, é “uma corrente evolutiva ininterrupta”, isto é, não buscamos as regras de uso da língua em um sistema sincrônico alheio aos/às falantes; para o autor, tais regras são criadas, reforçadas, modificadas e refutadas a cada novo enunciado que se encaixa na cadeia de discursos.

Apesar de discutir-se, no Brasil, a língua em uso como alvo da educação linguística há muitas décadas, e de a visão dialógica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin estar presente nos documentos orientadores de ensino de língua desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o ensino de língua materna, muitas vezes, acaba por evidenciar a língua sincrônica saussuriana (Saussure, 2006) em detrimento de uma língua viva e mutável. Incluem-se, no ensino tradicional de Língua Portuguesa, por exemplo, atividades com orações isoladas, inventadas e modeladas para o ensino da gramática normativa; o uso de textos descontextualizados, cujo fim é estritamente a análise de nomenclaturas gramaticais (Angelo, 2006); e a escrita de textos que não se direcionam a ninguém, nem mesmo à professora, uma vez que essa se posiciona não como leitora, mas apenas como avaliadora de ortografias e concordâncias (Marcuschi, 2004; Silva; Suassuna, 2015). É necessário, portanto, numa perspectiva dialógica da língua, ser leitora dos/as estudantes, ouvir *o que* eles/as têm a dizer e não somente *como* dizem (Antunes, 2006; Guedes, 2009; Barbosa; Rovai, 2012).

Ora, a que pedagogia nos atrelamos ao *passarmos* aos nossos/as alunos/as uma lista de regras gramaticais descontextualizadas? Ao propormos práticas que não levam ao pensamento crítico? Ao negarmos-lhes o desenvolvimento de habilidades de compreensão do outro e do mundo? Não estamos negando a importância de se adquirir um repertório de conhecimentos formais – como a ortografia, a concordância, as nomenclaturas gramaticais e as regras da gramática normativa –, mas questionamos a ênfase dada a esses aspectos enquanto se tangencia aqueles ligados a uma educação linguística mais conectada com a realidade de uso da língua.

Outro ponto a ser discutido, quando falamos de ensino de língua, é a Literatura – disciplina que, no Ensino Fundamental, está atrelada à de Língua Portuguesa. Antonio Candido (2011) pondera que a literatura é um direito de todas e todos. O autor lembra que

são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (p. 176).

Compreendemos, nessa perspectiva, que a literatura é um direito de todos os alunos/as. Para o autor, a leitura literária é um processo que confirma em nós aqueles traços que reputamos essenciais: a reflexão, o conhecimento, a empatia, a inteligência emocional, a resolução de problemas, o senso estético, a compreensão do mundo e do outro, etc. Enfim, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182).

Tendo em vista a imprescindibilidade da literatura na formação de estudantes, temos de fazer uma ressalva à literatura que costuma adentrar as aulas. Quando a leitura literária acontece no ambiente escolar (com atenção para o fato de que, por vezes, a aula de Literatura se volta ao ensino das escolas literárias) fica restrita ao cânone literário (Zilberman, 2017); cânone que é hegemonicamente branco e masculino. É inquestionável o poder dos clássicos sobre nós, como apresenta Calvino (1993), mas – assim como questionam os feminismos – há quantas vozes que não estão sendo ouvidas?

Segundo Bakhtin, não há um significado *a priori* atado à palavra, externo aos falantes. O signo é um espaço onde diferentes grupos sociais disputam significados; ele é a “arena da luta de classes” (Bakhtin, 2009, p. 47). Ainda, conforme Bakhtin, os grupos dominantes tendem a naturalizar os sentidos por eles usados a fim de apagar essa disputa histórica e social. Isso quer dizer que, ao propormos uma literatura que parte de pontos de vista muito semelhantes, estamos contribuindo com o processo de apagamento desses outros pontos de vista, em especial das oprimidas e oprimidos da história.

A partir desses referenciais, perguntamo-nos: Para que serve o ensino de língua materna em uma escola pública da periferia? Voltando à pedagogia freiriana (Freire, 2011), compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura deve ser pautado em uma educação libertadora para a formação de um mundo mais justo. Dessa forma, desejamos que nossos alunos/as sejam capazes de expressar-se nas diferentes esferas de atividade humana – das mais simples e privadas às mais complexas e públicas –; que sejam capazes de compreender o outro empática e criticamente; e que possam desenvolver seu potencial de transformação do mundo por meio da palavra. Aqui compreendemos um sentido amplo de *palavra*: por qual pensamos, questionamos, conhecemos e entendemos o mundo, o outro e a nós mesmos/as, acessamos o conhecimento construído pela humanidade e suas múltiplas culturas, expressamos nossas vontades, posicionamo-nos diante de debates, etc. É nesses termos que apresentamos, na próxima seção, nossa análise da prática de Gabriela.

## **POSSIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA: ANÁLISE DE RELATO DE PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

As práticas descritas neste trabalho fizeram parte de dois projetos realizados ao longo de um ano letivo com três turmas de nono ano nas aulas de Língua Portuguesa. A escola da rede municipal fica em um bairro da periferia da cidade de Canoas, no Estado

do Rio Grande do Sul, município vizinho à capital Porto Alegre. Os/as estudantes dessa escola formam um grupo plural no que diz respeito a gênero e identidade de gênero, à raça, à orientação sexual, a crenças e a questões relativas a transtornos e deficiências. Unem-se, porém, no que se refere à classe: alunas e alunos em sua maioria pobres ou, em menor parcela, de classe média baixa.

Em ambos os projetos a leitura de textos em variados gêneros foi ponto de partida de debates, reflexões linguísticas e produções orais e escritas – prática que costuma orientar o planejamento da professora e com a qual essas alunas e alunos já estavam ambientados/as. O primeiro projeto desenvolveu-se a partir da leitura de *Sejamos todos feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2015); já o mote do segundo foi a leitura de *Pequeno manual antirracista*, de Djamilia Ribeiro (2019), e de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014). As três leituras, embora versem sobre temas diversos e venham de vivências distintas, guardam algo em comum: *narrativas e reflexões sobre o mundo do ponto de vista de uma mulher negra* – perspectivas que, como vimos, não costumam figurar no cânone literário tampouco nos currículos escolares de forma geral. Assim, compreendemos que, de antemão, propiciar acesso a tais leituras possibilita que os/as estudantes se confrontem com novas significações – nos termos de Bakhtin (2009) –, na medida em que signos dados pela literatura branca e cis-hetero-masculina passam a ser disputados por novos pontos de vista, os quais podem coincidir ou não com os seus.

No entendimento de Raewyn Connell (1993), “em geral, a posição daquelas e daqueles que carregam o fardo da desigualdade social é um ponto de partida melhor para entender a totalidade do mundo social do que a posição daqueles que desfrutam de suas vantagens” (p. 39). Conforme anteriormente apresentado, o pensamento feminista crítico de Connell inspira-nos a pensar o currículo e seus conteúdos ao centralizar os processos de ensino-aprendizagem nas experiências de sujeitos historicamente invisibilizados; nesse caso, em específico, nas vozes de mulheres negras, buscando combater um movimento histórico de racismo estrutural e institucional. Segundo Cida Bento (2022, p. 56), “é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados”. Com essa busca ativa pela problematização da branquitude nos currículos, então, de início, e de modo relativo, pode-se reparar algumas injustiças por meio da representatividade – fazendo-se ouvir aquelas historicamente silenciadas. Adiante, e de forma generalizada, impacta-se positivamente todas e todos os envolvidos, a partir da ampliação de horizontes e sensibilização com as desigualdades.

A escolha pela obra de Adichie, *Sejamos todos feministas* (2015), foi motivada por uma proposta da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em razão do Dia Internacional da Mulher, em 8 de março, a SME propôs que as escolas trabalhassem, durante esse mês, o combate à violência contra a mulher. Diante dessa proposta e da proximidade de Gabriela com a agenda feminista, foram mobilizados diversos textos de diferentes gêneros para levantar o tema nas aulas. Na esfera literária ouviu-se e analisou-se a

canção *Maria da Vila Matilde*<sup>3</sup>, interpretada por Elza Soares. Em intertextualidade com a canção de Elza, mas na esfera jurídica, lemos a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006). Para conhecer melhor a pessoa por trás do nome da lei, assistimos ao *TED Talks*<sup>4</sup> de Maria da Penha<sup>5</sup>. Esse texto dialoga com o de Adichie (2015) em termos de gênero discursivo para além de seu conteúdo, posto que a obra *Sejamos todos feministas* é a transcrição de seu *TED Talks*.

Ainda que *Sejamos todos feministas* (Adichie, 2015) seja uma leitura curta para um/a leitor/a mais experiente, em se tratando de leitores/as em formação do Ensino Fundamental pode-se afirmar que se configura como uma leitura extensiva – aquela que demanda mais tempo do que uma aula, por exemplo, para ser realizada. Sendo assim, professora e estudantes firmaram um contrato de leitura: um prazo determinado para concluir a leitura integral ou de parte da obra. Os/As alunos/as acessaram a versão digital da obra em suas casas e, na data marcada, compartilharam suas leituras em formato de seminário, com o qual já estavam adaptadas/os por ser uma prática recorrente das suas aulas de Língua Portuguesa.

Aqui cabe um detalhamento acerca da escolha do seminário. Ao pensar nas práticas letradas da escola em contraste com as práticas letradas não escolares, podemos suscitar questionamentos. O que fazemos quando lemos um livro em um contexto não escolarizado, por exemplo? É bem provável que “preencher uma ficha de leitura” ou “escrever um resumo” não sejam as respostas mais comuns. Como, portanto, avaliar e acompanhar uma leitura extensiva em sala de aula, fugindo desses gêneros tradicionalmente escolarizados, que pouco dialogam com as práticas letradas da vida? Dentre várias possibilidades há o seminário. Nos seminários, costumeiramente propostos pela professora-autora, alunas e alunos podem: citar e comentar trechos do texto; relacionar a obra ou trechos dela com sua vida; fazer uma reflexão a partir da obra; tirar dúvidas; analisar a linguagem; elogiar ou criticar a obra com justificativas; responder perguntas da professora ou de colegas, etc. Em suma, ações mais ou menos semelhantes àquelas que temos na “vida real” ao lermos uma obra. Estudantes e professora sentam-se em círculo e, de forma horizontalizada, tomam a palavra para compartilhar suas leituras. O seminário é também espaço inclusivo, mesmo para aqueles/as que não leem ou têm dificuldades de leitura, pois nele todas e todos ouvem e podem falar. Ainda que demonstrar que a obra foi lida seja parte dos critérios de avaliação e componha parte importante da nota, nenhum aluno/a é impedido/a de participar; pelo contrário, são encorajados/as a expressar e debater ideias.

<sup>3</sup> *Maria da Vila Matilde (Porque se a da Penha é brava, imagine a da Vila Matilde)*

Cadê meu celular?  
Eu vou ligar pro 180  
Vou entregar teu nome  
E explicar meu endereço  
Aqui você não entra mais  
Eu digo que não te conheço  
E joga água fervendo  
Se você se aventurar [...]

<sup>4</sup> Espécie de minipalestra organizada pela fundação estadunidense sem fins lucrativos Sapling.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TRSFdaBbvs>

Nesse sentido, sinalizamos a consonância com as reflexões de bell hooks (2020). Quando discute a importância do diálogo para a pedagogia feminista engajada, hooks defende uma prática que reconheça tanto a capacidade de todas e todos de agregar aos debates quanto a necessidade de construir a escuta e o silêncio ativos. Para bell hooks (2020), na formação de comunidades de aprendizagem deve-se honrar não somente a habilidade de expressar-se: “Estudantes que são excelentes na escuta ativa também contribuem muito para formar a comunidade. [...] E, claro, há momentos em que o silêncio ativo, a pausa para pensar antes de falar, acrescenta muito à dinâmica da sala de aula” (p. 40). Assim, no formato em que são propostos os referidos seminários, viabiliza-se a possibilidade de que aquilo que é compartilhado – e ouvido de forma respeitosa e construtiva – não diga respeito somente às obras lidas, mas às vidas vividas por alunas e alunos.

Além do seminário, das análises e dos debates feitos em aula, um grupo de alunas e alunos produziu, também, um minidocumentário tendo como tema a desigualdade de gênero. Os/aos estudantes roteirizaram, gravaram e editaram um vídeo que tem início na análise da canção de Elza Soares e que avança na discussão proposta por meio de entrevistas a colegas, professoras e professores. O vídeo foi publicado no canal do *YouTube* da escola e exposto para as demais turmas<sup>6</sup>. A ideia do minidocumentário surgiu justamente do engajamento dos/as estudantes em relação ao debate sobre o machismo.

Sob uma perspectiva da educação linguística, observamos, nesse desdobramento, o texto em razão da vontade enunciativa, isto é, as escolhas linguísticas mobilizadas pelas alunas e alunos partem daquilo que querem dizer (Rojo, 2005). Se dizem o que querem dizer é porque existe um contexto de interlocução real, em que todas as pessoas envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem-avaliação da língua efetivamente dialogam. Desde uma perspectiva feminista crítica, identificamos o engajamento em seu sentido freiriano, que se imbuí da mobilização de resistências para a “reivindicação da justiça” (Freire, 2022, p. 58). Assim como a maioria dos/as participantes da pesquisa da qual o presente relato faz parte, a professora-autora Gabriela identificou no engajamento de alunas e alunos um indicativo de sucesso de sua prática pedagógica feminista. Trata-se de um envolvimento que é, ao mesmo tempo, parte do processo de ensino-aprendizagem e efeito de sua ação docente (Dalmaso-Junqueira, 2024).

A partir da análise da canção *Maria da Vila Matilde*, da leitura da Lei Maria da Penha, do visionamento do seu *TED Talks* e do seminário de *Sejamos todas feministas*, surgem outros dois pontos que valem destaque. Ambos dizem respeito à identificação de alunas e alunos com os textos explorados e analisados. Em primeiro lugar chamamos atenção para o fato de que, ao longo das propostas, emergiram muitos relatos espontâneos. Estudantes compartilharam experiências de violência doméstica vivenciadas em seus lares; histórias de abandono paterno; identificações com os relatos de Chimamanda Ngozi Adichie (2015); e indignação – principalmente das adolescentes, mas não exclusivamente – em relação à violência de gênero (seja ela de forma física,

<sup>6</sup> EMEF General Osório. DOC: Maria da Vila Matilde – Elza Soares e outras mulheres fortes. *Youtube*, 28 abr. 2022. 19min57s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=48si-Fn\\_9pM&t=36s](https://www.youtube.com/watch?v=48si-Fn_9pM&t=36s)

como no caso de Maria da Penha, seja ela de forma mais simbólica, como no caso de Adichie (2015)).

O segundo ponto a ser destacado, e complementar ao supraexposto, diz respeito à participação de um aluno em especial. Esse aluno, que apresentava dificuldades de aprendizagem e era acompanhado pela equipe de Atendimento Educacional Especializado da escola, tinha uma participação muito baixa nas aulas: recusava-se a fazer as atividades, não gostava de se envolver, não solicitava nem aceitava ajuda. No dia do seminário, entretanto, pediu a palavra, fazendo a ressalva de que não havia lido. Em sua fala, formulou críticas e expressou indignação em relação à violência e à desigualdade de gênero. Depois, escreveu um texto curto sobre o assunto. Alguns dias depois da atividade, outra professora da escola relatou que esse mesmo aluno vivenciara um caso de violência doméstica que sua mãe tinha sofrido. Observamos, diante disso, o enunciado – o “texto vivo” – conversar com a realidade do estudante, provocando-o à reflexão e à participação. Percebemos, com isso, contribuições muito mais significativas para seu processo de aprendizagem da língua, bem como para seu processo de emancipação, do que o mero exercício escolar da oração e da frase, desprovidos de sentido e descolados da realidade.

Identificamos aí repercussões “para além” do conteúdo da educação tradicional – efeitos de práticas pedagógicas que não se enquadram em avaliações padronizadas e que tampouco podem ser antecipadas pela docência que as planeja. Observamos, em verdade, a constituição das comunidades de aprendizagem conforme defendidas por bell hooks (2020). Conforme já explicitado, como espaços seguros para que se possa demonstrar não saber e mostrar-se vulnerável, hooks (2020) pensa as comunidades de aprendizagem sob os princípios da parceria, empatia, colaboração e horizontalidade. Para a autora, “Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações” (p. 67).

Ainda nesse mesmo ano letivo e com as mesmas turmas, desenvolveu-se um projeto que circundou as leituras de *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019) e *Quarto de Despejo* (Jesus, 2014). Os/as estudantes poderiam escolher uma das duas obras para ler e, conforme contrato de leitura, compartilhar suas percepções sobre o livro no seminário. Dos seminários sobre essas obras nas turmas, emergiram falas muito potentes.

Mais de uma aluna, por exemplo, emocionou-se e chorou ao mencionar trechos com os quais se identificava ou identificava uma vivência de algum/a familiar. Entre esses trechos, destacaram-se aqueles em que Carolina Maria de Jesus narra a fome. Uma dessas estudantes trouxe o relato de que, ao compartilhar partes de sua leitura de *Quarto de Despejo* com a mãe, essa lhe contou já ter passado por situações de fome e de extrema pobreza tal qual a autora descrevia. Essa confissão da mãe foi uma descoberta por parte da aluna, que chorou ao saber que alguém tão perto de si pudesse ter vivido tamanha violação de direitos.

Transcendendo o espaço físico escolar e extrapolando o exercício da leitura obrigatória, a prática letrada proposta manifesta a criação da comunidade de aprendizagem, um espaço seguro para demonstrar sensibilidade e em que o conteúdo

de estudo se mostrou ser também conteúdo do viver. Os/as estudantes construíram vínculos com a narrativa e, mais, compartilharam sua leitura não somente com colegas e professora, mas com a família.

Outra estudante, em suas ponderações, concluiu que *Quarto de Despejo* era muito interessante porque as pessoas ou poderiam conhecer uma realidade muito distinta da sua ou poderiam se reconhecer naquela narrativa. Se voltarmos a Candido (2011) lembraremos do papel humanizador da literatura. Nessa esteira, a leitura de Carolina Maria de Jesus promove a empatia, porque nos coloca no lugar do outro, fazendo conhecer outras vivências e, assim, desnaturaliza a realidade de cada um/a de nós. A literatura também constrói identidade na alternância entre conhecer o outro e o mundo e reconhecer-se. Como também aponta Candido (2011), a literatura é transgressora porque não pretende manter o *status quo* e porque escancara as contradições da sociedade ao fazer ecoar a voz daquelas e daqueles que nem sempre são ouvidos.

Identificamos que a leitura da história de Carolina, um texto autobiográfico das vivências de uma mulher negra, mãe, moradora de favela e catadora de papel, logrou estabelecer conexões para o reconhecimento das realidades próprias e alheias, assim como para o pensamento crítico e a conscientização coletiva. Com essa prática criou-se uma produção de sentidos simultânea, em que não são entendidos como separáveis os conteúdos da literatura e aqueles que dizem respeito à sensibilização e à politização feminista interseccional.

Isso posto, é possível afirmar que o formato do seminário e a leitura feminista de mulheres, principalmente de mulheres negras, contribuíram para uma educação linguística que extravasa o *modelo bancário* que visa a *depositar* conteúdos gramaticais. Como prática, o seminário permite que alunas e alunos entrem em contato com diferentes textos em diversos gêneros discursivos, escritos em variados níveis de formalidade da língua – os quais foram motivo de análise nas aulas. Além disso, os/as estudantes desenvolvem habilidades ligadas à oralidade diante da necessidade de elaborar e expressar falas para um público que os/as escuta e os/as avalia necessariamente nessa ordem, pois há, no seminário, uma interlocução real. Embora alunas e alunos saibam que estão sendo avaliados/as nos aspectos de compreensão de leitura e de expressão oral, para trocar experiências de leitura professora e estudantes primeiramente se escutaram.

A escuta feminista, conforme propõem Debora Diniz e Ivone Gebara (2022), e a escuta ativa, para bell hooks (2020), integram parte significativa daquilo que entendemos por pedagogia da esperança feminista. É pelo exercício da atenção à expressão do outro e da outra que se torna possível apreender a vida alheia e distinta das nossas “[...] para, junto a elas, reclamar o reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos” (Diniz; Gebara, 2022, p. 14).

É bem verdade que nem sempre o que emana dos debates e da escuta resulta em uma reflexão positiva. Por vezes, a exposição e a compreensão das injustiças incorrem no desalento. Esse foi o caso de um estudante que lera *Pequeno manual antirracista* e que, ao ouvir as falas de colegas, resignou-se: para ele, a vida era assim, não havia o que fazer em relação às desigualdades. Nesse momento, a professora-autora interveio. Aproveitando a fala do aluno, foram provocadas discussões sobre outras possibilidades

de mundo, o conceito de utopia, de revolta, de revolução, pautando a sociedade historicamente para trazer à tona que nem “sempre foi assim” e, portanto, que nem sempre precisa ser assim. A reflexão foi acolhida pela turma no geral, que se motivou com o debate de forma bastante comovida. Ainda que não se possa precisar os ecos materiais da discussão na vida de alunas e alunos, como muito do que é proposto pelo trabalho docente, entendemos, concordando com Eduardo Galeano (2012), que “compartilhar o desalento é uma forma de trabalhar pela esperança coletiva que se baseará também nas debilidades humanas, não somente em nossas potências”.

Percebemos essas reflexões e debates em sala de aula como parte do projeto societário de Paulo Freire (2022, p. 126), quando afirma que, na docência, é preciso realizar a “denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável” como parte da utopia implicada em uma pedagogia da esperança. Ao estudar e debater o racismo, o machismo e a pobreza em sala de aula, professora e estudantes estão acessando a “feira do mundo” (Freire, 2011, p. 27). Fazem-no, entretanto, e por meio da mediação docente, de forma a alimentar a esperança como “imperativo existencial e histórico” (Freire, 2022, p. 14), de forma a permitir sonhar. Paulo Freire (2022) determina os sonhos como motores da história: “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo [...]. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (p. 126).

Essa esperança é também adjetivada sob a perspectiva feminista. Em um trabalho de reparação, que não pode mudar as injustiças e desumanizações ocorridas no passado, mas que se dispõe a um “refazer da história” (Diniz; Gebara, 2022, p. 139), as práticas aqui relatadas integram esse sonho. Trazem ao centro da sala de aula as vozes que historicamente dela foram ocultadas e provocam estudantes a refletirem de forma crítica sobre suas experiências. São práticas pedagógicas feministas movidas “por indignação e criatividade” (p. 225), que foram propostas por Gabriela e extrapolaram seus planos de forma transformadora. São, sim, manifestações da pedagogia da esperança feminista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar a análise de dois projetos educativos desenvolvidos pela professora-autora Gabriela no ensino de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola pública. Valorizando vozes historicamente marginalizadas, as práticas realizadas envolveram a leitura de obras feministas e antirracistas escritas, cantadas e apresentadas por mulheres negras. Como objeto de análise de uma pesquisa mais ampla, esse relato integra o que concebemos como uma pedagogia da esperança feminista, que vem sendo criada cotidianamente por professoras e professores da educação básica brasileira, de maneira corajosa e criativa, a despeito da (ou em resistência à) onda conservadora que assola o país (Dalmaso-Junqueira, 2024).

Mediante a análise relacional das práticas narradas, foi possível explicitar um trabalho docente de constituição de comunidades de aprendizagem; uma premissa crítica e feminista para a educação. Os projetos propostos, desde sua concepção, buscavam não apenas ampliar o repertório literário e as competências leitoras dos/as estudantes, mas também fomentar espaços de diálogo sobre relações de gênero, raça e classe, assim como constituir-se como ambientes solidários e seguros para a exposição de vulnerabilidades.

Sinalizamos, também, a relevância dos seminários como práticas de compartilhamento de leituras que refletem uma abordagem pedagógica crítica de estabelecimento de relações significativas entre leitura e realidade; leitura da palavra em seu sentido amplo, pela qual torna-se possível pensar, questionar, (re)conhecer e compreender o mundo, o outro e a nós mesmos/as. Ainda, em termos curriculares e linguísticos, ao promover a leitura de obras que transcendem e desafiam o cânone branco e cisheteronormativo, compreendemos estar desafiando também estruturas curriculares tradicionais e promovendo o pensamento crítico e o desenvolvimento linguístico e cidadão, mobilizando os/as estudantes a desnaturalizar desigualdades e a imaginar possibilidades de mudança.

Diferentemente do que discursos conservadores vêm reiterando acerca do que deveria ser ensinado nas escolas (mantendo-se restrito ao que “interessa” em termos neoliberais e conservadores, não à suposta “doutrinação ideológica”), posicionamo-nos em defesa de uma pedagogia que carregue perspectivas feministas interseccionais e críticas de forma transversal e inegociável. Compreendemos que as aulas de Língua Portuguesa e Literatura também devem ser campos permeados pela luta por reparação, interrupção de desigualdades e promoção de direitos. Nesse sentido, visualizamos os feminismos interseccionais como uma contribuição extensa para a realização e expansão da educação crítica, por sua capacidade de agregar aos sonhos ao valorizar a pluralidade das vivências e oferecerem um espaço seguro para o engajamento e a construção coletiva de esperança. Apostamos na pedagogia da esperança feminista como instrumento de transformação da realidade e, como vimos aprendendo, ela pode se dar, também, na aula de Literatura e Língua Portuguesa.

## FINANCIAMENTO

Este estudo foi realizado no escopo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Processo 88887.954247/2024-00, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) – 098/2024 – Chamada INCT – MCTI/CNPq/Capes/FAPs nº 58/2022.

## REFERÊNCIAS

- ACKER, Sandra. Gender and teachers' work. In: *Review of Research in Education*, Washington: American Educational Research Association, v. 21, p. 99-162, 1995.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AHMED, Sara. *Living a feminist life*. Durham: Duke University, 2017.
- ANGELO, Graziela Lucci de. Um olhar sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa. *Moara*, Belém, n. 26, p. 196-209, ago./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/3320/3344>.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC: Consed: Undime, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, 2006.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CONNELL, Raewyn. *Schools and Social Justice*. Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 36, p. 853-872, dez. 2022. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1655>
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. *Pedagogia da esperança feminista: aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2024.
- DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Falar sobre gênero é falar lá no oito de março” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol21iss1articles/ferreira.pdf>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, n. 15, v. 42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GALEANO, Eduardo. *Contracorriente: Eduardo Galeano em entrevista con Aurelio Alonso – Cubavisión*. Entrevistador: Aurelio Alonso. Havana: Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos, 2012. 1 vídeo (1h 3min). Publicado pelo canal La Nueva República, Youtube: @LaNuevaRepublicaMx
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- HUNTINGTON, Samuel. Conservatism as an ideology. *The American Political Science Review*, n. 51, p. 454-473, 1957.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os GUARDIÕES DE SONHOS: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARCUSCHI, B. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. *Rev. de Letras*, v. 1/2, n. 26, jan/dez, p. 44-49, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16638>.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOELLER, Kathryn. *The Gender Effect: capitalism, feminism, and the corporate politics of development*. Oakland: University of California Press, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura; língua estrangeira e moderna*. Rio Grande do Sul, 2009.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SUASSUNA, Livia. A mediação docente no processo avaliativo da produção textual. *Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 70-91, jul./dez. 2015.
- WEINER, Gaby. *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, Frederico Westphalen/RS, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

#### **Autor correspondente**

Bruna Dalmaso-Junqueira

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, Brasil. CEP 31270-901

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Av. Me. Benvenuta, 2007 – Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil

[dalmaso.junqueira@gmail.com](mailto:dalmaso.junqueira@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

