


**AUTORAS****Amanda Oliveira Rechetnicou**  amanda.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), do Campus Santa Maria da Boa Vista. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Viviane Cristina Vieira  vivianecvieira2@gmail.com

Professora associada da Universidade de Brasília (UnB), departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Editora do periódico Cadernos de Linguagem e Sociedade. Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS-UnB) e do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC-UnB/CNPq). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com o projeto Estudos Críticos do Discurso nas práticas de aprendizagem de português como língua materna.

COMO CITAR

Rechetnicou, A. O. & Vieira, V. C. (2021). Letramentos críticos, gênero social e intersecções: uma análise discursiva de uma experiência de leitura de escritoras negras em uma escola. *Calidoscópico*, 19(4): 481-493. 10.4013/cld.2021.194.04

FLUXO DA SUBMISSÃOSubmissão: 31/08/2021
Aprovação: 25/11/2021**DISTRIBUÍDO SOB**

Letramentos críticos, gênero social e intersecções: uma análise discursiva de uma experiência de leitura de escritoras negras em uma escola

Critical literacies, gender and intersections: a discursive analysis of a reading experience of black women writers in a school

RESUMO / ABSTRACT

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise discursiva crítica de uma experiência em uma escola com ênfase em possibilidades e potencialidades da leitura crítica de escritoras negras.

A partir disso, buscamos discutir sobre uma prática de letramentos críticos voltada para a conscientização

sobre questões de gênero e interseccionalidades, como raça e classe. Com base em perspectivas teórico-metodológicas dos estudos críticos do discurso, dos estudos sobre gênero e (de)colonialidade e da abordagem etnográfica e

colaborativa de pesquisa, este trabalho analisa representações de uma roda de leitura e debate realizada em 2017 em um Centro de Ensino Fundamental situado em Ceilândia-Distrito Federal (DF). A análise aqui apre-

Palavras-chave:
Discurso; letramentos críticos; gênero social

sentada indica como uma possível contribuição da leitura de literatura produzida por escritoras negras, no contexto escolar, a promoção de práticas de contestação frente a discursos hegemônicos e coloniais de gênero e raça, com potencial de de-legitimação de ideologias racistas e sexistas.

This article aims to present a critical discursive analysis of an experience in a school with an emphasis on possibilities and potentialities of critical reading by black women writers. From this, we seek to discuss a critical literacy practice aimed at raising awareness about gender

and intersectional issues, such as race and class. Based on theoretical-methodological perspectives from critical discourse studies, studies on gender and (de)coloniality and the ethnographic and collaborative

research approach, this paper analyzes representations of a reading and debate cycle held in 2017 in an Elementary School located in Ceilândia-Federal District (DF). The analysis

Keywords:
Discourse; critical literacies; gender

presented here indicates as a possible contribution of the reading of literature produced by black women writers, in the school context, the promotion of practices of contestation against hegemonizing and colonial discourses of gender and race, with the potential to de-legitimize racist and sexist ideologies.

1. Introdução

A escola é uma das várias instituições que tem sustentado ideologias que servem à manutenção de relações coloniais de gênero. É comum (ainda) encontrarmos nesse contexto livros e materiais didáticos que apresentam mulheres brancas apenas em posições sociais do espaço privado, como mães, por exemplo. Quando representam mulheres negras, elas aparecem como escravas (em referência histórica) ou empregadas domésticas. Casais são apenas heterossexuais. Comportamentos e modos de ser específicos são ensinados (nem sempre de maneira explícita) segundo uma lógica dicotômica e binária, sexista, racista e cis-heteronormativa^[1], desde as brincadeiras e jogos na aula de Educação Física aos processos de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Os conhecimentos que circulam nesses espaços, em grande parte, não referenciam as produções científicas e os saberes de mulheres, principalmente quando são mulheres negras, afrodescendentes, trans ou indígenas. “Quando se faz, as referências são de mulheres brancas de países do Norte” (Curiel, 2017, p. 152). Do mesmo modo, as obras literárias lidas na escola, desde muito tempo, têm sido apenas os cânones masculinos. Algumas autoras brancas aparecem no estudo do período Modernista, como Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles, enquanto as autoras negras pouco ou nenhum acesso discursivo encontram no ensino da literatura.

No entanto, também é preciso considerar a escola como um espaço de disputas. Também podemos encontrar nela discursos e práticas pedagógicas de docentes que se engajam numa abordagem questionadora dos processos de normatização de gênero, que criam projetos na escola alinhados à perspectiva da diversidade, à luta antirracista e às reivindicações dos movimentos feministas. Segundo Bento (2011, p. 558), “há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos” no espaço escolar. E é sobre isso o foco deste trabalho: a escola como um lugar potencial de agência, por meio de práticas de letramentos críticos na perspectiva dos estudos de gênero social, considerando interseccionalidades como sexualidade e raça.

Sendo assim, neste artigo, temos como objetivo apresentar algumas potencialidades da leitura crítica de escritoras negras como prática de letramentos críticos voltada para a reflexão sobre questões de gênero e interseccionalidades, como raça e classe. Apresentamos alguns resultados de uma pesquisa^[2] etnográfica-discursiva e colaborativa realizada

entre 2017 e 2018 em uma escola participante do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), do Distrito Federal, que teve como intuito investigar representações discursivas de gênero e intersecções em uma experiência pedagógica de leitura, na perspectiva dos letramentos críticos. Portanto, apresentamos um recorte de uma análise discursiva desenvolvida sobre uma roda de leitura e debate referente ao livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, de Cristiane Sobral, para apontar possibilidades e potencialidades.

Para interpretação dessa análise, tomamos com base estudos sobre gênero e (de)colonialidade e os estudos críticos do discurso. Para tanto, nas próximas seções, apresentamos primeiramente uma discussão que busca situar o âmbito escolar no debate sobre (de)colonialidade e questões de gênero e interseccionalidades. Explicitamos, na sequência, algumas concepções relevantes sobre os estudos críticos discursivos adotados neste trabalho. Em seguida, traçamos uma breve discussão sobre a abordagem dos letramentos críticos, relacionando-a ao Programa Mulheres Inspiradoras. Por fim, apresentamos considerações importantes sobre o percurso metodológico e, posteriormente, a análise discursiva que selecionamos para discussão neste artigo.

2. Situando a escola no debate sobre gênero e (de)colonialidade

Considerando o cenário de disputas no âmbito da educação e da instituição escolar, conforme mencionado anteriormente, é importante situar nossas escolas brasileiras num contexto em que as formas coloniais de dominação (dos modos de poder, saber e ser) ainda permanecem, mesmo após o fim das administrações coloniais (Grosfoguel, 2016) no século XIX. Por isso, trazemos para discussão aqui o conceito de *colonialidade*, proposto por Quijano, em 1989, para compreendermos as relações de dominação nas esferas econômicas e políticas que se dão ainda hoje (Ballestrin, 2013) na América Latina, incluindo o Brasil.

Conforme explica Maldonado-Torres (2007, p. 127), o *colonialismo* tem a ver com as relações políticas, econômicas e de soberania de um povo sobre outro, como é caso do período histórico do Brasil como colônia de Portugal. Diferentemente disso, a “*colonialidade* se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno”, referente ao modo pelo qual se articulam conhecimentos, autoridade, trabalho e relações intersubjetivas no mercado capitalista mundial contemporâneo. Sobre isso, Curiel (2020) explica que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias não se transformou significativamente com o fim do colonialismo na América Latina. Segundo a autora, o que aconteceu, na verdade, foi uma transição do

[1] *Cis-Heteronormatividade* é entendida aqui como a ordem sexual fundada no modelo conservador moral cristão cis-heterossexual, familiar, reprodutivo, regulador das relações sociais, que estabelece um sistema de dominação por meio de violências simbólicas e físicas, principalmente para quem foge às normas de gênero.

[2] Trata-se da pesquisa de Doutorado da Autora 1, intitulada “Discurso e letramentos críticos com perspectiva de gênero social e intersecções: uma experiência em escola-campo” (Rechetnicou, 2021) –, realizada no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Autora 2, como mencionado na terceira nota de rodapé deste artigo.

colonialismo moderno à colonialidade global, que se reproduz numa tripla dimensão (Ballestrin, 2013) de forma dialética: nas relações de poder, do ser e do saber.

A *colonialidade do poder*, conceito desenvolvido por Quijano e, posteriormente, ampliado por Mignolo e outras/os pesquisadoras/es, diz respeito a “um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global” (Grosfoguel, 2008, p. 126). Essa concepção chama a atenção para as relações raciais, sexistas e de exploração do trabalho como princípios organizadores das múltiplas hierarquias que sustentam o sistema-mundo (Grosfoguel, 2008) capitalista contemporâneo.

A partir do conceito de *sistema moderno colonial de gênero*, Lugones (2008) reconhece a relação dialética que existe entre a colonialidade do poder e a colonialidade de gênero. As categorias de raça e gênero social, em intersecção, são constitutivas de grande parte das formas de dominação e de exploração que configuram o capitalismo colonial moderno. As mulheres que foram colonizadas, não-brancas, têm sido historicamente exploradas sexualmente e no trabalho para sustentação da lógica capital e colonial.

A *colonialidade do ser*, por sua vez, é um conceito que, segundo Maldonado-Torres (2007), responde à pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida pelas pessoas neste sistema-mundo, isto é, refere-se ao modo como constroem maneiras de ser e subjetividades a partir disso. Nessa lógica, alguns seres humanos importam mais do que outros. Discursos sobre inferioridade e superioridade de povos e nações foram criados para justificar a colonialidade do ser, que permanece até hoje em torno de ideologias que constituem o racismo estrutural, por exemplo. Para ilustrar isso, Maldonado-Torres (2007) toma o fato de que muitas pessoas negras têm buscado formas de embranquecimento estético e cultural como saída para se livrarem do estigma social e desses processos de “inferiorização”.

Já a *colonialidade do saber* diz respeito, especificamente, ao controle da produção do conhecimento, de classificações e de hierarquias. Conforme explica Curiel (2020), a modernidade ocidental eurocêntrica também produziu um tipo de racionalidade técnico-científica e epistemológica, que se coloca como único modelo válido de produção do conhecimento; um conhecimento dado como neutro, objetivo, universal e positivo. Esse é um conceito fundamental para problematizarmos a escola. A depender da perspectiva adotada, os saberes/conhecimentos que são ensinados são “transmitidos” numa lógica chamada por Paulo Freire (1987) de “educação bancária”, pautada nessa colonialidade. Em se tratando de educação, estamos falando de ensino-aprendizagem de conhecimentos. Mas quais conhecimentos e produzidos por quem?

Compreendemos que essas três dimensões possuem uma relação dialética, mas gostaríamos de chamar a atenção para a *colonialidade do saber* com o intuito de melhor pensarmos sobre as problemáticas socioeducacionais

que envolvem questões e relações de gênero (e suas intersecções correlatas). Como dito anteriormente, pouco do que é lido nos livros didáticos ou nas aulas de leitura referenciam mulheres, menos ainda se forem mulheres negras, indígenas, trans ou com outras identificações que, historicamente, têm sido silenciadas, apagadas, destituídas de acesso discursivo em favor da legitimação do conhecimento produzido por homens brancos.

Neste trabalho, temos como foco **a prática de leitura de obras de escritoras negras na escola e, por isso, consideramos relevante discutir como a colonialidade do saber têm atuado no processo de marginalização da literatura produzida por essas autoras.** Escritoras como Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis não adentraram o cânone literário e não têm sido estudadas/lidas na escola simplesmente por serem *mulheres e negras*. Por muito tempo, mulheres brasileiras tiveram pouco ou nenhum acesso ao âmbito literário como escritoras. A produção de Maria Firmina dos Reis, por exemplo, no século XIX, durante o Romantismo, só começou a ser reconhecida nas últimas décadas.

Invisibilizar essa produção literária no contexto da escola é uma das formas de manutenção da colonialidade do saber. Sendo assim, quando nos propomos – falando aqui da perspectiva docente – a executar uma proposta político-pedagógica de reconhecimento e valorização da literatura de escritoras brasileiras, em especial, escritoras negras, na sala de aula, estamos indo na contramão da colonialidade. Isso faz da escola um espaço potencial para contribuir com o esforço de decolonizar conhecimentos/representações/discursos, a partir da leitura crítica.

O conceito de *decolonialidade* é discutido, no campo das epistemologias do Sul, como fundamental para estudos e práticas que visam resistir a esses projetos de poder atuais. Walsh (2013, p. 25) explicita que o termo decolonial/decolonialidade pretende marcar uma distinção em relação ao significado do prefixo “des” (em descolonial/decolonialidade), que pode ser interpretado como “desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Isto é, passar de um momento colonial para outro não colonial”. No entanto, a proposta aqui é, na verdade, “colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir”. Esse conceito aponta, portanto, para as possibilidades de luta contínua em que podemos identificar e visibilizar construções alternativas (Walsh, 2013). Para fundamentar este trabalho, buscamos dialogar com essa perspectiva.

3. A abordagem discursiva crítica no cenário dos estudos decoloniais

Quando falamos em saberes/conhecimentos ensinados na escola, estamos falando de perspectivas, crenças, valores, histórias, normas particulares, isto é, discursos ou representações específicas sobre as coisas e as pessoas no

mundo. Diante disso, situamos esta pesquisa no campo dos estudos críticos do discurso, que se constituem de abordagens significativas para investigação de questões discursivas, que denotam as relações entre linguagem e sociedade. Neste trabalho, tomamos proposições dos estudos desenvolvidos no campo da Análise de Discurso Crítica (ADC) europeia, da ADC feminista e da ADC que se desenvolve no Brasil e em outros países da América Latina.

A ADC toma por base principalmente concepções teórico-metodológicas da Ciência Social Crítica (CSC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os estudos discursivos críticos feministas, por sua vez, partem dessas mesmas bases para articular, mais especificamente, uma vertente analítica guiada por princípios, teorias e proposições feministas, com foco na investigação da maneira pela qual gênero opera como uma categoria opressora em muitas práticas sociais. Já os estudos que são produzidos numa perspectiva do Sul, do Brasil e da América Latina, têm cada vez mais se direcionado para a construção de uma crítica decolonial.

Com base nessas abordagens, compreendemos linguagem como forma de prática social. Seu uso situado, materializado em textos, faz parte de eventos sociais, tem efeitos causais e pode provocar mudanças em nosso conhecimento sobre o mundo e, consequentemente, na maneira como agimos e somos (Resende, 2019). Nessa abordagem, o discurso funciona a partir de três modos dialético-relacionais: a) modo de representar; b) modo de agir e interagir; e c) modo de identificar (-se). Tais modos estão associados a três momentos de ordens do discurso (discursos, gêneros discursivos e estilos, respectivamente) que denotam o complexo funcionamento da linguagem como prática social (Fairclough, 2001).

Nessa perspectiva, os modos de representação estão associados a valores, crenças, normas, histórias, isto é, a discursos no sentido mais concreto de como representamos aspectos do mundo. Nesse sentido, estão associados **às maneiras pelas quais as pessoas se relacionam entre si e com o mundo, o que depende das identidades, relações sociais e posições que elas ocupam no mundo** (Fairclough, 2003). Sendo assim, os modos de representação estão associados ao campo do conhecimento e, consequentemente, à colonialidade do saber. Em nossas sociedades, marcadas pela dimensão colonial moderna, os discursos válidos, geralmente, são aqueles de quem são dotados de privilégios epistêmicos. Tais discursos/conhecimentos/saberes, de modo recorrente, atuam na produção de identidades/identificações de homens e mulheres a partir de marcadores da diferença que naturalizam e legitimam opressões.

Já os modos de (inter)ação social estão ligados à maneira pela qual usamos os gêneros discursivos para agir e interagir no decorrer de eventos sociais. Gêneros do discurso, nessa perspectiva, constituem tipos particulares de interação, seja entre pessoas, organizações ou grupos individuais. Nessa perspectiva, são compreendidos como modos de ação social e, por isso, implicam relações com os outros e sobre os outros, porque o significado acional se relaciona com o

eixo do poder (Fairclough, 2003). Por isso, de maneira relacional-dialética, podemos associá-los à ordem da colonialidade do poder e, consequentemente, ao sistema moderno colonial de gênero social (Lugones, 2008). As relações entre as pessoas neste sistema-mundo envolvem estruturas hierárquicas de poder, exploração do trabalho e relações de dominação baseadas em categorias como gênero, raça, etnia e sexualidade que, dentre outras coisas, são constitutivas da colonialidade do poder e do capitalismo global.

Já os modos de identificação se referem a estilos/identidades e aos significados identificacionais. Segundo Fairclough (2003), estilos constituem o aspecto discursivo das formas de ser, o que diz respeito ao modo como articulamos discursos e gêneros para nos identificarmos e identificarmos as pessoas em nossa vida em sociedade. Estão associados à colonialidade do ser, aos processos de subjetivação, dos modos de vida particulares. Muitos discursos/representações/saberes operam na sustentação de formas colonizadas de construção identitária/identificacional, especialmente para mulheres.

Durante a análise discursiva, buscamos considerar as dinâmicas dialético-relacionais do discurso como constitutivas de processos e práticas sociais do sistema-mundo moderno-colonial para contribuir com nosso estudo sobre problemáticas socioeducacionais de gênero e interseccionalidades. Isso se faz necessário no processo de refletir sobre os estudos críticos do discurso a partir das epistemologias do Sul. Isso implica, segundo Pardo (2019), desenvolver um estudo que valorize nosso próprio fazer científico, “gerar teorias e métodos próprios” (p. 52) e analisar o discurso tomando como referência nosso próprio contexto situado.

No entanto, como também afirma a autora, essa abordagem não significa “menosprezar o conhecimento adquirido, tampouco se trata de não usá-lo” (p. 51), em se tratando das epistemologias do Norte. Na verdade, essa proposta busca despertar um pensamento crítico acerca das possibilidades de produzirmos teorias, epistemologias, metodologias e análises que contribuam para a decolonialidade do conhecimento. Na prática da pesquisa que desenvolvemos, “trata-se, no campo dos discursos, de recusar universalidades; no campo dos estilos, de recusar o papel subalterno e o privilégio, e de reconhecer humildemente as alteridades, e no campo dos gêneros, trata-se de falar outra língua, de livrar-se do jargão tanto quanto possível, de transitar outros espaços discursivos, de empreender autoria coletiva”. (Resende, 2019, p. 42).

4. A perspectiva dos letramentos críticos e a questão de gênero social

Neste artigo, fazemos um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), que propõe a realização de um projeto pedagógico de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos críticos. Nessa esteira, tal projeto desenvolve sequências didáticas

que incluem o estudo de gêneros discursivos – como, por exemplo, biografia, diário e entrevista –, e, com isso, promove a análise de elementos textuais numa abordagem funcionalista e reflexiva, que considera os efeitos discursivos e ideológicos na produção e circulação dos textos.

Suas principais ações são: o estudo de biografias de mulheres do Brasil e do mundo; a leitura de obras literárias de autoria feminina; e a produção autoral de biografia da “minha mulher inspiradora”. A leitura de obras de autoria de mulheres, em especial, de autoras negras – Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral –, pode ser considerada uma das partes mais significativas. Essa ação teve/tem como finalidade **não apenas ampliar o repertório de leitura, mas também impulsionar o desenvolvimento da leitura crítica, política e consciente sobre modos de ser, viver e agir do nosso tempo, nosso lugar, do nosso momento histórico.**

Nessa perspectiva, vale enfatizar que compreendemos *letramentos críticos* como aqueles “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos

“Nessa perspectiva, busca-se desenvolver no espaço da escola ações de leitura crítica e escrita consciente e política, voltadas para o questionamento das relações de poder e das representações ideológicas”

e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2009, p. 108). Práticas de letramentos críticos são, nesse sentido, aquelas que consideram o caráter social e ideológico dos discursos e dos textos que usamos para agir na sociedade.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver no espaço da escola ações de leitura crítica e escrita consciente e

política, voltadas para o questionamento das relações de poder e das representações ideológicas que circulam nas práticas sociais e discursivas, materializadas em gêneros do discurso. Entende-se que agentes sociais, nesse caso, estudantes, têm condições discursivas de questionar e resistir certos modos de ação, representação e identificação que lhes são desfavoráveis. Essa abordagem leva em conta que as pessoas usam a linguagem “no mundo social, com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos [que] constroem significados para agir na vida social” (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 37). Essa perspectiva, inclusive, se aproxima do modelo ideológico proposto por Street (2014).

Esse *modelo ideológico* reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos socioculturais e sociodiscursivos. Com isso, rejeita uma visão etnocêntrica e hierárquica, que privilegia uma forma particular de letramento. Nessa perspectiva, as práticas letradas estão relacionadas às relações de poder e ideologia, portanto, não são simplesmente tecnologias neutras. Essa

concepção não implica desconsiderar, é claro, as práticas escritas privilegiadas, mas busca reconhecer as orais e de diferentes culturas. O modelo ideológico foca na natureza social e no caráter múltiplo dos letramentos, rejeitando a grande divisão entre fala e escrita. Segundo Street (2014, p. 24), “as relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos do contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção da linguagem ou aspectos estruturais isolados”, como ocorre nas ações tradicionais da educação linguística.

De igual modo, os letramentos críticos capturam a complexidade sociocultural e histórica que envolvem os usos da linguagem, para levar à problematização de discursos hegemônicos e eurocentrados, que marginalizam as práticas de letramentos que não são dominantes. No cenário da escola, essa abordagem visa construir uma educação transformadora e humanizada. Desenvolver ações de letramentos críticos, nesse sentido, implica “trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem a fazer escolhas éticas entre os discursos (...). Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados anti-éticos que desrespeitem a diferença” (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 38).

Também é preciso considerar que, no interior dos eventos de letramento escolar, representações específicas são (re)produzidas e geram efeitos causais sobre processos identificacionais. Vale dizer que consideramos *eventos de letramento* na perspectiva de Street (2014), como atividades ou ocasiões particulares em que o letramento exerce um papel fundamental na interação entre participantes e seus processos interpretativos, isto é, “ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial” (Street, 2014, p. 18). Esses eventos estão associados a relações de poder, constituindo-se como um lugar de operação de ideologias em que identidades (ou identificações) de gênero são construídas. Como afirma Silva (2006, p. 83), “a identidade de gênero social é (...) articulada e rearticulada a cada evento de letramento, num fenômeno sociocultural que, como tal, atua como um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais”.

Reiteramos, nesse sentido, a concepção de escola como um espaço social de tensões políticas. Os eventos e as práticas de letramento tanto podem servir para sustentar quanto para subverter representações discursivas de gênero. Como indica Silva (2006, p. 78), quando “considerados como prática social, ou seja, como discurso (...) podem favorecer as transformações, ao veicularem um sentido fortalecedor”. Isso depende, sobretudo, dos projetos de letramento desenvolvidos. Sendo assim, “defender projetos de letramento na perspectiva da prática social é abrir espaço para as novas identidades (...), é fazer dos eventos discursivos lugar de luta contra os mecanismos que naturalizam e legitimam a assimetria presente nas relações entre os gêneros sociais; é fazer desses eventos uma oportunidade de consciência crítica

e tomada de posições". (Silva, 2006, p. 79-80). Entendemos o PMI como uma proposta que surgiu dessa necessidade de se construir eventos de letramentos críticos na escola voltados para os processos identificacionais de gênero social. Por isso, podemos considerar esse espaço como potencial para reexistir às representações que naturalizam e legitimam assimetrias, conforme explicita Silva (2006).

5. Aspectos relevantes sobre o percurso teórico-metodológico

Como afirmado anteriormente, a análise que apresentamos neste artigo se situa no âmbito do Programa Mulheres Inspiradoras e, mais especificamente, do *Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras*. Esse Programa de Ampliação foi desenvolvido em 2017 e contou com a participação de quinze escolas, de seis Regiões Administrativas do DF (Ceilândia, Gama, Plano Piloto, Riacho Fundo, Taguatinga e Samambaia), com trinta docentes selecionadas/os para integrar oficialmente a proposta de ampliação. Tendo sido bem sucedido, tal programa se tornou política pública do GDF em 2018. O *Programa Mulheres Inspiradoras* tem como meta ampliar a realização desse projeto pedagógico nas escolas públicas, contemplando estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do DF até 2021.

Neste artigo, a análise apresentada na próxima seção é parte de uma pesquisa realizada durante o Programa de Ampliação. Trata-se de uma como pesquisa etnográfico-discursiva colaborativa, realizada entre 2017 e 2018, a partir de uma proposta colaborativa de realização de rodas de leitura e rodas de conversa em uma escola, o Centro de Ensino Fundamental 50 (CEF 50)^[3], uma escola pública que se localiza em Ceilândia (DF) e atende estudantes da comunidade local e arredores, incluindo do Setor Habitacional Sol Nascente, uma área de altos índices de vulnerabilidade social.

Durante a pesquisa, realizamos cinco encontros para discussão dos livros indicados pelo PMI e duas rodas de conversa, posteriormente. Na análise, foram consideradas apenas as rodas de leitura de obras de escritoras negras, de acordo com os objetivos da investigação: dois livros da Cristiane Sobral, *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*; e *Quarto de despejo*, da Carolina Maria de Jesus. Em nossos encontros, os temas eram levantados de acordo com a temática abordada pelo poema ou trecho (no caso dos textos em prosa) escolhido como preferido por cada participante. Isso permitia que a leitura fosse intrinsecamente associada às suas experiências e realidade, fazendo com que as questões sobre gênero e intersecções surgissem de modo mais natural e levassem em consideração seus conhecimentos e estudos realizados em sala de aula e no contexto das

outras ações do PMI desenvolvidas na escola.

Em média, participaram entre 15 e 20 estudantes, a depender de cada encontro, e o diálogo que construímos foi muito relevante não apenas para a pesquisa, mas para nossa vida pessoal e social. Essas/es estudantes tinham, em sua maioria, idade entre 13 e 15 anos e cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, com exceção de algumas que faziam o 8º ano. Para registro, foram realizadas gravação em áudio e notas em diário de campo. Os dados gerados foram utilizados com aprovação prévia das/dos participantes, por meio do TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido), para participantes menores, e do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), para maiores e para responsáveis de participantes menores. A pesquisa possui também aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, por meio de parecer consubstanciado emitido via Plataforma Brasil.

Neste artigo especificamente, trazemos uma das análises discursivas empreendidas sobre a segunda roda de leitura e debate (RL), referente ao livro de Cristiane Sobral, *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, realizada no dia 21 de setembro de 2017, com 16 discentes, um docente, uma pesquisadora e uma advogada convidada. Trata-se da análise do momento do debate centrado no poema "Escrava de estimação" (Sobral, 2016, p. 44), escolhido por uma das estudantes para debate.

Esse poema fez com que a roda se direcionasse para uma discussão sobre a questão interseccional de gênero, raça, e classe, considerando reflexões sobre o período histórico da escravidão no Brasil e seus efeitos na vida de mulheres negras no período pós-abolição. A roda de leitura e debate foi potencial, por um lado, como evento de letramento crítico, e por outro, se mostrou um método possível na construção de uma pesquisa colaborativa e de uma prática teórico-metodológica dialógica.

6. Leitura crítica e conscientização sobre questões de gênero-raça-classe

No momento de interpretação desse poema, a aluna Bel (1), no excerto abaixo, relaciona o período de escravidão no Brasil à violência sexual sofrida pelas mulheres africanas ou afrodescendentes nesse período. No Excerto I, podemos observar as primeiras percepções de algumas alunas a esse respeito:

Excerto I

(1) **Bel:** Eu gostei dele pelo simples fato de ela ter falado da escravidão e ter falado que, tipo, quando era antes, na escravidão, muitos homens usavam as escravas como uma escrava de estimação, tipo, pra abusar delas, eles abusavam das escravas, porque eram deles, eles podiam,

[3] É válido dizer que o número que usamos é fictício, com o objetivo de anonimizar a escola, assim como os nomes usados para identificar participantes da pesquisa.

né? Eles pensavam assim, né, que ele podia porque ele pagou por ela, né? E eu acho muito... ai... é muito pesado, porque, porque ele trata ela como se fosse um bicho, um animal que ele pode fazer tudo que ele quiser, a hora que ele quiser, como se ela não tivesse sentimento, como... ela não é nada, ela é só uma coisa que eu posso usar dela quando eu quiser.

(2) Raquel: Ela é um objeto, né?

(3) Bel: Sim, um objeto.

[...]

(4) Professor: (...) Você tocou no assunto, você disse que é um assunto pesado, assunto historicamente complicado, que é exatamente o fato de que as negras eram utilizadas para o estupro mesmo, os patrões, os donos de engenho não pensavam nessas mulheres, nessas escravas como mulheres, ou como tratavam suas esposas, porque na verdade essa também era outra forma de submissão. As esposas também eram maltratadas, mas aí a gente entra em outra discussão, mas é fundamental você pensar que pra eles, isso era permitido.

(5) Pesquisadora: Falando disso, a gente vê também que até hoje isso tem reflexo na sociedade, porque você falou de estupro e se eu não me engano, os índices de estupro, se a gente olhar os dados, são maiores entre as mulheres negras até hoje.

(6) Maya: Isso era lucrativo, né, professor? Porque aí eles, elas tinham filhos e eles viravam escravos pra eles.

(7) Professor Pedro: Ah, e isso, isso é bem importante.

(8) Bel: Eu ia falar isso também, que quando eles estupravam as escravas, eles não consideravam os filhos, então eles, tipo, acabavam se tornando escravos como ela.

Esse trecho do debate exemplifica o processo dialógico que construímos para contribuir com a reflexão sobre as principais temáticas do poema. O professor, as estudantes participantes e a pesquisadora buscaram refletir em colaboração sobre implicações históricas da escravização nas questões de gênero-raça. Nesse contexto, podemos encontrar falas das alunas que denotam os potenciais das rodas de leitura e debate para ampliar a compreensão e conscientização sobre pautas sociais importantes.

Em (1), por exemplo, a estudante Bel interpreta a expressão “escrava de estimação” usada no poema com sentido voltado para a questão do abuso e da violência sexual a que eram submetidas as mulheres que foram escravizadas. Ademais, relaciona isso com o aspecto de serem consideradas como propriedade privada dos homens brancos que sustentavam seu poder por meio do trabalho escravo. Por isso, Bel assim como Raquel (2) reconhecem que essas mulheres eram representadas de forma desumanizada, como “bicho, animal” ou “objeto”. Elas avaliam de forma negativa todos esses sentidos interpretados no poema, refutando essas representações e demonstrando o quanto consideram ruim e condenável a prática de violência sexual contra as mulheres negras no período histórico da escravização.

Por isso, podemos fazer a análise sob a ótica do *sistema de avaliatividade*. A Teoria da Avaliatividade tem base no arcabouço teórico da Linguística Sistemática Funcional (LSF) e serve bem aos propósitos dos estudos discursivos críticos. Essa abordagem compreende que, em suas relações interpessoais, agentes sociais utilizam um conjunto de recursos semânticos para expressar avaliações afetivas, de comportamento e apreciações das coisas, marcando um grau de intensidade para essas construções avaliativas, mais ou menos positivas ou negativas.

O termo *avaliatividade* corresponde à tradução de *appraisal*, que se refere à organização sistêmica do modo como as pessoas expressam pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes sobre outras pessoas, eventos, objetos, fenômenos etc. O modo como construímos essas avaliações é um dos principais objetivos da investigação com base nesse sistema, que é composto por três subsistemas: *atitude, engajamento e gradação*.

Neste momento da análise, ao falar em refutação das representações discursivas levantadas no debate, estamos nos referindo ao subsistema de *engajamento*, que se refere aos recursos semânticos que produtoras e produtores de texto empregam para negociar posicionamentos, valores e a argumentatividade de suas proposições e propostas. Geralmente, as estruturas de engajamento constituem-se a partir de recursos léxico-gramaticais que marcam a posição de comprometimento ou não de quem enuncia em relação às múltiplas vozes que constituem seu texto, segundo a noção de dialogia.

Dentre as categorias de engajamento, nos interessa aqui a de *contração por refutação*, que diz respeito aos recursos usados para se assumir uma posição contrária. A partir da *negação* e da *contraexpectativa*, pode-se construir sentidos que refutam outras vozes, posicionamentos e representações. Na negação, uma determinada voz ou posição alternativa é levantada no texto para ser negada, rejeitada ou colocada como algo retoricamente equivocado. A contraexpectativa, por sua vez, constrói sentidos de discordância, em que a posição de quem enuncia é posta como contrária a outras vozes.

No caso do exemplo do Excerto I, ainda que não haja marcadores textuais explícitos de avaliação, as alunas levantam certas representações não para endossá-los, e sim para refutá-las, como sendo discursos e valores sociais ruins, não aceitáveis, por estarem associadas a formas de opressão contra as mulheres que foram escravizadas. Quando Bel (1) afirma: “E eu acho muito... ai... é muito pesado, porque, porque ele trata ela como se fosse um bicho, um animal...”, nesse caso, ela deixa explícita sua avaliação negativa desses modos de representação, assumindo sua posição contrária a essas vozes, o que podemos entender como um processo de refutação por contraexpectativa.

As alunas reconhecem que essas mulheres eram destituídas de sua humanidade por meio dessas representações discursivas. A esse respeito, como explica Lugones (2014), a dicotomia hierárquica do humano versus não humano

se tornou uma ferramenta normativa para oprimir as pessoas colonizadas. Segundo a autora, “a ‘missão civilizatória’ colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através da exploração inimaginável, da violação sexual, do controle da reprodução e do terror sistemático” (p. 938). Essa “missão” justificava a colonização das pessoas, sobretudo, das mulheres indígenas e negras, a partir de um processo sistemático de desumanização. Vale também compreender com a autora que, na imposição desse sistema moderno colonial de gênero, “a desumanização é constitutiva da colonialidade do ser” (p. 938). Ela era necessária para instaurar e sustentar a colonização e exploração dos corpos e da força de trabalho dessas pessoas, consideradas “não-pessoas”.

Ainda no Excerto I, podemos observar que Maya (6) e Bel (8) relacionam, ainda nessa esteira do debate sobre o período de escravização, o estupro ao objetivo dos “senhores” de aumentar sua mão de obra escravizada: “Isso era lucrativo, né? Porque aí eles, elas tinham filhos e eles viravam escravos pra eles”. Esse é um aspecto que elas levaram para a roda com base em conhecimentos adquiridos anteriormente (na própria escola ou em outros contextos) e que foram associados ao debate no processo de interpretação do poema. A esse respeito, Nascimento (2019, p. 260) afirma: “a sua capacidade produtiva, determinada pela condição de mulher, e, portanto, mãe em potencial de novos escravos, afirmava a sua função de reprodutora de nova mercadoria para o mercado de mão de obra interno. Assim, a mulher negra era também vista como uma fornecedora de mão de obra em potencial, concorrendo com o tráfico negreiro”.

Ainda segundo a autora, a capacidade reprodutiva da mulher negra era o “suporte para a instituição escravocrata” e “justamente por isso, recai sobre ela o peso da dominação senhorial” (p. 247). Além disso, essa representação “ativa” como reprodutoras também tinha o papel de reforçar os valores constituintes da moral cristã, os quais, por um lado, desumanizavam as mulheres escravizadas, considerando-as malignas por sua suposta sexualidade ativa, e por outro, naturalizavam para “as mulheres brancas das classes mais altas o papel de esposa” e do ideal de pureza sexual, “com a vida sexual restrita à maternidade” (p. 250).

Lélia Gonzalez (2011, p. 19), nesse mesmo sentido, destaca que existe um dito popular brasileiro que sintetiza bem essa situação: “Branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar.” Conforme a autora, as mulheres negras, ao serem abolidas de sua humanidade, “são vistas como corpos animalizados: (...) são os “burros de carga” (do qual as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, constata-se como a exploração socioeconômica se faz aliada da superexploração sexual das mulheres amefricanas”. Essas representações ainda circulam na sociedade colonial-moderna em que vivemos, como forma de manutenção da colonialidade do ser e de suas outras dimensões, de forma articulada.

Na sequência, o debate segue com reflexões sobre as implicações atuais desses processos de escravização, como pode ser observado a seguir, no próximo excerto:

Excerto II

(9) Pesquisadora: Mas você acha que isso só acontecia na época da escravidão? Como é que você passa esse texto pra hoje?

(10) Bel: Pra hoje? Ah, eu não sei, sei lá, é tipo, é claro que ainda tem os estupros com as mulheres e os homens acham que quando eles estão, tipo, eles acham que pode fazer o que eles quiserem com as mulheres, porque eles... porque eles não têm senso, é, do que tão fazendo. Ah, eu não sei...

[...]

(11) Pesquisadora: Porque quando ela falou da escravidão, a gente vê que isso não ocorre só na escravidão, porque, quando vem a abolição, o que acontece com essas mulheres negras?

(12) Rosa: Elas não têm pra onde ir.

(13) Pesquisadora: Isso mesmo. Vocês já devem ter estudado alguma coisa sobre a formação das favelas, que é o que vai acontecer depois da escravidão. E a gente vai ver isso na Carolina Maria de Jesus. O que vai acontecer é isso, a mulher negra vai ser associada ao abuso sexual e à exploração trabalho também. (...).

[...]

(14) Raquel: São os padrões? Os estereótipos que a gente tem na sociedade da mulher morena, do corpão que é pra servir o homem como uma escrava de estimação. Ela se torna o bichinho dele, isso tanto em relação ao sexo, tanto em relação aos afazeres de casa mesmo.

(15) Professor Pedro: Mas é essa imagem mesmo que a gente tem, que tem colocado da mídia de modo geral.

(16) Rosa: Que é o país da variedade.

(17) Professor Pedro: Sim, da variedade cultural.

(18) Lélia: Do carnaval, né?

(19) Maya: De mulheres negras bonitas.

(20) Raquel: E que é uma coisa que todo mundo convive maravilhosamente bem.

(21) Maya: Que a gente não é racista. Mas o que vocês tavam falando mostra que tem muita gente no Brasil racista, que acha que a mulher negra é um objeto, uma escrava de estimação, igual fala no poema.

Sobre esse exemplo, chamamos a atenção para a dificuldade encontrada pela aluna Bel de relacionar a época da escravização com o nosso momento atual (na colonialidade), para avaliar as opressões que ocorrem contra as mulheres negras hoje. Quando questionada a respeito disso, Bel (10) demonstrou certa dificuldade em se expressar sobre o tema: “Ah, eu não sei”. Em momentos como esse no debate, tanto o professor, quanto as outras participantes e pesquisadora auxiliavam na reflexão sobre as possibilidades

de interpretação dos poemas e de discussão dos temas evocados. Desse modo, ao colaborar com as discussões na roda, a pesquisadora pôde desenvolver uma experiência mais profícua com as/os participantes, por meio do diálogo, sobre as temáticas interpretadas por meio da leitura dos poemas de Cristiane Sobral. É válido, nesse sentido, olhar para o papel de docentes e pesquisadoras/es no processo de contribuir para a formação de um pensamento crítico e consciente na escola. Na abordagem dos letramentos críticos, com foco no diálogo, o processo de decolonizar saberes é constituído de forma colaborativa e solidária.

Podemos observar que, nesse diálogo, após as contribuições de cada participante da roda, Raquel (14) reconhece a constituição sócio-histórica de estereótipos baseados em gênero-raça-classe e como tais representações reforçam as relações de exploração sexual (“isso tanto em relação ao sexo”) e do trabalho (“tanto em relação aos afazeres de casa mesmo”) que se associam às vivências de muitas mulheres negras. Nesse processo, ela distancia seu posicionamento do que está sendo marcado como representações de outra voz. Aqui também a aluna levanta representações das quais ela demonstra certo distanciamento. Esse recurso reforça os movimentos de refutação que são recorrentes no debate. Como anteriormente, tais modos de representar, que favorecem opressões contra mulheres negras, são colocados em debate para serem problematizados, refutados, contestados.

Podemos associar a refutação de vozes/discursos/representações ao cenário de *acentuação da diferença*, com enfoque no *conflito, na problematização, na contestação de sentidos*, segundo Fairclough (2003). A estratégia de refutação por contraexpectativa, recorrente no debate, foi a forma usada por participantes da roda para marcar a diferença entre seu posicionamento e outras representações reproduzidas e legitimadas socialmente por vozes particulares (nem sempre identificadas explicitamente no debate).

No debate, a partir da fala de Raquel (14), discutimos sobre a questão do mito da democracia racial, tema que surgiu na roda após a leitura de outro poema – *Preto no Branco* (Sobral, 2016, p. 45). Participantes da RL relacionaram os dois poemas lidos até então, numa interpretação que associa modos de representar mulheres negras no período escravocrata aos estereótipos (representações específicas) que são reproduzidos socialmente hoje. Na fala de Raquel (14) e de Maya (19), por exemplo, podemos observar essa associação, em termos do que elas percebem nas práticas sociais como representações das mulheres negras de tons de pele mais claros, aquelas, geralmente, chamadas de “mulata”: “da mulher morena, do corpão que é pra servir o homem como uma escrava de estimação” (Raquel, 14); “mulheres ne-

gras bonitas” (Maya, 19), ligadas ao Carnaval.

Essa relação feita pelas alunas é bem interessante de ser considerada, já que reconhece o papel da manutenção de representações estereotipadas para justificar opressões de gênero-raça na modernidade-colonialidade. Ressaltamos, com isso, o quanto rodas de leitura e debate, nessa perspectiva que desenvolvemos no CEF 50, podem ser potenciais na construção de um espaço para a contestação discursiva na escola, que possibilita a problematização e conscientização sobre questões como o aspecto histórico-social das representações que são reproduzidas em nossas práticas socioculturais para mulheres negras e até mesmo para outras identificações interseccionais, como é o caso dos estereótipos.

A esse respeito, Lélia Gonzalez (2019) argumenta que o estereótipo das mulheres negras, ou “mulatas”, ligadas ao Carnaval – esse mencionado pelas alunas no exemplo do Excerto II – é um dos principais usados para justificar a exploração sexual que é vigente ainda hoje. Gonzalez (2019) se refere ao mito da democracia racial e a como ele oculta uma representação para as mulheres negras usada para legitimar o estupro e a violência sexual. Isso porque, segundo a autora, do outro lado do “endeusamento carnavalesco”, está o cotidiano dessas mulheres, em que as representações são outras. Nele, elas são identificadas a partir das “atividades domésticas, artísticas, servis, (...) [como] ‘expertas no sexo’” (Gonzalez, 2011, p. 19), o que tem sido usado para sustentar a exploração socioeconômica, ligada ao trabalho, e à superexploração sexual. O termo “mulata”, inclusive, atua justamente no sentido de naturalizar essa objetificação e exploração sexual inerente ao sistema colonial-moderno de gênero.

No Excerto II, também podemos observar que participantes refutam representações que legitimam a ideia de que, no Brasil, vivemos em uma democracia racial. Nesse exemplo, a fala de Maya (21) reitera o que havíamos discutido no momento do debate do poema anterior – *Escrava de estimação* – para acentuar os efeitos do racismo na vida das mulheres negras. A estudante começa apontando um dos discursos típicos marcados pelo mito da democracia racial: “Que a gente não é racista”. Lélia Gonzalez (2019, p. 240) expressa que a ideia de democracia racial no Brasil é justamente naturalizada por meio deste pensamento: “Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano? Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um”.

Mas vale destacar que, na RL, a estudante Maya não está reproduzindo esse pensamento. Ela está refutando explicitamente a representação que nega o racismo

“Na abordagem dos letramentos críticos, com foco no diálogo, o processo de decolonizar saberes é constituído de forma colaborativa e solidária”

no país, afirmando com ênfase sua presença em nossa cultura: “tem muita gente no Brasil racista”. E o exemplo disso dado por ela é o das questões que foram abordadas anteriormente sobre a exploração e opressão das mulheres negras. Por um lado, ela reconhece a relação interseccional entre racismo e gênero, num movimento de conscientização sobre os temas abordados nos poemas de Sobral. Por outro, ela nega as vozes que afirmam não existir racismo no Brasil ou que vivemos em uma democracia racial, o que constitui refutação por negação.

Esse pensamento/mito tem fundamentado, como discutimos, a exploração do corpo, da sexualidade e do ser das mulheres negras, como uma forma potencial de manutenção da colonialidade do ser no sistema colonial-moderno de gênero. Mas não se restringe a isso. Precisamos lembrar que a colonialidade opera de forma dialética em três dimensões. Sendo assim, o mito da democracia racial também afeta as vivências dessas mulheres no que tange à colonialidade do poder e do saber.

No que diz respeito às relações de poder, os ideais identificacionais que foram criados e legitimados historicamente para a manutenção da exploração do trabalho. O critério de gênero-raça, nesse sentido, faz com as mulheres negras “sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, resultado de patente discriminação” (Nascimento, 2019, p. 261). Essas são também implicações do período escravocrata que atuam ainda hoje, num processo de sustentação da colonialidade do poder nas relações contemporâneas. Nascimento (2019, p. 261), a esse respeito, enfatiza: “a mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão.

Dessa maneira, a ‘herança escravocrata’ sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra”. A autora explica que a representação e atuação dessas mulheres como trabalhadoras domésticas em áreas urbanas ou como trabalhadoras nos espaços rurais, “ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra como por seus antepassados terem sido escravos”. Essa é uma questão, inclusive, discutida em uma das rodas de conversa realizadas durante a pesquisa, em 2018, como mostra o Excerto III a seguir:

Excerto III

(22) Luís: Complementando o que a gente falou em relação a cargos de mulheres negras, a gente pode perceber que o SBT e a Globo são totalmente preconceituosos. Em relação a cargos você pode olhar uma mulher negra, ela sempre está no patamar mais abaixo. Tem o Carrossel, tem várias outras novelas, a mulher que limpa a escola, ela é negra, tem novelas também da Globo toda quase toda empregada é negra, assim...

(23) Raquel: E só aparece personagem negro, negra protagonista se ela for do corpão, narizinho fininho...

(24) Cecília: Não querendo entrar muito no tema de no-

vela, mas já entrando, tem uma novela que tá passando na Globo que ela se passa em Salvador. E a gente sabe que Salvador é uma cidade que tem muitas pessoas negras e não tem representatividade nenhuma.

O excerto acima reitera o que apontamos como uma possibilidade significativa no trabalho de leitura de obras de autoria feminina negra na escola. Aqui Luís (22), Cecília (24) e Raquel (23) problematizam a questão do acesso das mulheres negras a posições de trabalho de maior prestígio social, o que confirma seu processo de conscientização sobre as opressões baseadas em gênero, raça e classe, desenvolvido a partir das ações de leitura crítica das quais participaram no ano anterior na escola, durante o PMI.

O trabalho como forma de dominação e exploração é uma das preocupações centrais das feministas negras e decoloniais, já que sua experiência se diferencia das lutas das mulheres brancas e de classe média pelo espaço público. As mulheres negras, em especial, têm ocupado um lugar nesse espaço, mas um lugar desprivilegiado em relação à população economicamente ativa. O que se observa facilmente são as diferenças salariais e a dificuldade de alcançarem trabalhos de maior prestígio social. Mesmo que haja nos dias atuais uma melhoria quanto ao nível de escolaridade dessas mulheres, muitas ainda se situam no âmbito do trabalho doméstico.

Em relação à colonialidade do saber, a intelectual negra bell hooks (1995) explica que, historicamente, essas mulheres têm sido associadas ao corpo e não ao conhecimento, o que tem levado ao apagamento e silenciamento de suas vozes e saberes em âmbitos legitimados de poder. Mas também é preciso considerar que muitos estudos, hoje, têm cada vez mais valorizado os saberes, os conhecimentos e as experiências de mulheres negras, lésbicas, brancas, pobres e indígenas, dentre outras. O ativismo das feministas negras opera na construção de formas de resistência/reexistência, abrindo potencialmente espaço para o reconhecimento dessas mulheres em diferentes espaços, como no âmbito acadêmico e da intelectualidade.

Diante de toda essa discussão que ora apresentamos, é de suma relevância salientar que trabalhar com obras literárias de autoras negras na escola, nessa mesma perspectiva, é uma forma de desafiar a colonialidade do saber e, consequentemente, as outras instâncias dialéticas da colonialidade. O campo da Literatura ainda é colonizado pelos clássicos literários masculinos e brancos. Ler criticamente autoras que, sobretudo, abordam as vivências da realidade social contemporânea tem apontado possibilidades significativas de ensinar a pensar reexistências no contexto do letramento escolar e, com isso, a construir outras formas de representar, de se relacionar e de ser.

Vimos que, por meio da estratégia de refutação, as/os estudantes problematizaram certas representações sócio-históricas de gênero-raça e que comumente são legitimadas socialmente. Estamos falando, portanto, de *legitimação* de ideologias nas práticas discursivas, segundo

o conceito de Thompson (2011). Dentre os modos gerais de operação da ideologia apresentados pelo autor, a legitimação diz respeito às formas de estabelecer e sustentar relações como justas e dignas de apoio. Por isso, analisar como a legitimação opera nas práticas sociais também interessa aos estudos críticos do discurso.

Isso posto, consideramos que a crítica acentuada por Sobral (2016) no poema contribuiu para que participantes pudessem contestar e desafiar, a seu modo, certas representações que sustentam a colonialidade de gênero-raça. Essas reflexões no contexto da escola compõem um passo importante na construção de letramentos críticos com a perspectiva de desafiar essa colonialidade.

Ao tratar da legitimação, Thompson (2011, p. 90) explicita que, no estudo da ideologia, também interessam as “formas simbólicas contestatórias, críticas”, porque elas podem ajudar a desvelar e realçar as formas simbólicas ideológicas, ou seja, aquelas que “servem para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder”. Como as representações de gênero, raça, sexualidade e outras intersecções do sistema colonial-moderno em que vivemos são inerentemente ideológicas, consideramos relevante conceber o movimento discursivo que emergiu no centro da roda (e que também está presente em outras rodas) como uma forma simbólica contestatória, crítica e potencial no processo de legitimação dessas representações no espaço escolar.

Ainda segundo Thompson (2011, p. 91), essas formas simbólicas contestatórias são relevantes formas iniciais da crítica da ideologia. “A própria existência da ideologia pode provocar sua contradição: as pessoas (...) podem contestar ou denunciar essas formas e relações, podem ridicularizá-las ou satirizá-las, podem esvaziar qualquer força que as expressões ideológicas possam ter em circunstâncias particulares”. O que podemos observar com os excertos trazidos aqui é justamente um movimento discursivo que pode ser interpretado como ações, significados e formas simbólicas contestatórias, potenciais de crítica à ideologia; um primeiro passo necessário e possível na construção de um processo de *de-legitimação* de discursos que parta da escola. Estudantes participantes da pesquisa encontram na ação de leitura e debate de obras literárias de mulheres negras um espaço potencial para contestar, denunciar, ironizar e refutar sentidos, discursos e práticas que legitimam desigualdades e injustiças sociais que configuram as vivências em termos de gênero e interseccionalidades correlatas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a roda se constituiu como um evento de interação social que possibilitou construir nesse espaço um cenário discursivo de contestação com potencial de *de-legitimação* de discursos hegemônicos e coloniais sobre gênero e raça, por meio, sobretudo, da estratégia de refutação. A opção por usar o prefixo “de” em vez do prefixo “des” – em *de-legitimação* –, é semelhante ao que Walsh (2013) explicita a respeito do termo decolonialidade. Compreendemos que a leitura e a reflexão que fizemos nessa roda (e em outras também) teve potencial para levar estudantes à *conscientização* sobre processos

de legitimação discursiva em suas práticas sociais. Trata-se, portanto, de visibilizar alternativas para representar, agir e ser de outros modos, e não, necessariamente, para desfazer ou reverter os modos de legitimação ideológica que são (re)produzidos em nossa sociedade e cultura.

As reflexões do debate do poema “*Escrava de estimação*” denotam como essa perspectiva de leitura pode contribuir para que estudantes sejam capazes de relacionar a história do Brasil, em especial, da escravização dos povos africanos e afro-brasileiros até o século XIX, com discursos atuais que reforçam estereótipos e identificações que sustentam opressões contra mulheres negras. Trata-se de discursos que podemos relacionar à colonialidade em suas três dimensões, como buscamos apresentar neste artigo.

7. Considerações finais

A partir de um breve recorte de uma análise discursiva realizada sobre a discussão de poemas de uma escritora negra, apresentamos neste artigo possíveis maneiras de fazer da leitura e da literatura um caminho para a problematização e contestação de discursos legitimados socialmente sobre gênero-intersecções. Participantes da pesquisa, a partir da experiência de leitura, refutaram representações que buscam “encaixar” as mulheres em padrões sexistas e racistas e que, em alguma medida, reforçam opressões e violências.

Consideramos como uma contribuição possível deste trabalho a análise da roda de leitura como um evento de letramento potencial na promoção de um espaço para o desenvolvimento de práticas de contestação, conforme observamos na escola participante do PMI. A roda propiciou uma forma de reflexão sobre discursos que desfavorecem identificações de gênero-raça-classe. Participantes puderam, nesse espaço, contestar, denunciar, desafiar e, sobretudo, refutar vozes e representações que legitimam desigualdades e injustiças sociais. Isso denota as possibilidades de práticas e eventos de letramentos críticos com perspectiva de gênero na promoção de processos de *de-legitimação* ideológica de discursos, sendo essa uma estratégia possível para fazer com que a escola também seja um lugar para decolonizar o saber.

Compreendendo aqui *de-legitimar* como um processo de conscientização sobre ideologias e discursos que são legitimados em favor de relações de dominação, argumentamos neste trabalho sobre práticas contestatórias na escola como um primeiro passo fundamental para a construção de letramentos críticos. Sob a ótica da refutação – categoria tomada do subsistema de engajamento, da Teoria da Avaliatividade –, analisamos e refletimos sobre esse movimento de contestação como uma forma simbólica e potencial de possibilitar que estudantes desenvolvam consciência linguística crítica (Fairclough, 2001). E, mais especificamente, consciência sobre como discursos e ideologias operam na legitimação de opressões que configuram vivências em termos de gênero e interseccionalidades nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, L. 2013. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, (1):89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BENTO, B. 2011. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, **19**(2):549-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- CARBONIERI, D. 2016. Descolonizando o ensino de literaturas de Língua Inglesa. In: D. M. de. JESUS; D. CARBONIERI. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 121-142.
- CURIEL, O. 2017. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. In: A. S. GUZMÁN; E. C. BORJA.; G. G. ORTUÑO. (Orgs.). *Mujeres intelectuais: feminismos y liberación em América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 149-166.
- CURIEL, O. 2020. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: H. B. HOLLANDA. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 120-139.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 288 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 316 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 253 p.
- GONZALEZ, L. 2011. Por um feminismo afro-latino-americano. *Cadernos de Formação Política do Círculo Palmarino*, (1):12-20.
- GONZALEZ, L. 2019. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: H. B. HOLLANDA. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 237-258.
- GROSGOUEL, R. 2016. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, **31**(1):25-46. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- GROSGOUEL, R. 2008. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80):115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- HOOKS, b. 1995. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, **3**(1):464-478. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- LUGONES, M. 2008. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9):71-101.
- LUGONES, M. 2014. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, **22**(3):935-952. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores. p. 127-168.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, p. 14-56.
- NASCIMENTO, B. 2019. A mulher negra no mercado de trabalho. In: H. B. HOLLANDA. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 259-264.
- PARDO, M. L. 2019. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: V. M. RESENDE. (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 47-62.
- RESENDE, V. M. 2019. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: V. M. RESENDE. (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-46.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 128 p.
- SILVA, L. R. 2006. Análise do Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social. *Signotica (UFG)*, (2):75-88. <https://doi.org/10.5216/sig.v0i0.3637>

SOBRAL, C. 2014. *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*. Brasília, 132 p.

STREET, B. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola. 240 p.

THOMPSON, J. 2011. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 427 p.

WALSH, C. 2013. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: C. WALSH. (Org). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, p. 22-68.