



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras (IL)

Departamento de Linguística, Português e Língua Clássicas (LIP)

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Amanda Oliveira Rechetnicou

**DISCURSO E LETRAMENTOS CRÍTICOS COM PERSPECTIVA DE GÊNERO
SOCIAL E INTERSECÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA-CAMPO**

Brasília-DF

2021



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras (IL)

Departamento de Linguística, Português e Língua Clássicas (LIP)

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Amanda Oliveira Rechetnicou

**DISCURSO E LETRAMENTOS CRÍTICOS COM PERSPECTIVA DE GÊNERO
SOCIAL E INTERSECÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA-CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira

Brasília-DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR297d Rechetnicou, Amanda Oliveira
Discurso e letramentos críticos com perspectiva de gênero social e intersecções: uma experiência em escola-campo / Amanda Oliveira Rechetnicou; orientador Viviane Cristina Vieira. -- Brasília, 2021.
256 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Discurso. 2. Letramentos críticos. 3. Gênero social. 4. Interseccionalidade. I. Vieira, Viviane Cristina, orient. II. Título.

**DISCURSO E LETRAMENTOS CRÍTICOS COM PERSPECTIVA DE GÊNERO
SOCIAL E INTERSECÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA-CAMPO**

AMANDA OLIVEIRA RECHETNICOU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*, defendida em 23 de abril de 2021, com banca examinadora constituída por:

Prof. Dra. Viviane Cristina Vieira

Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno

Prof. Dr. Maria Carmen Aires Gomes

Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Membro efetivo externo

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima

Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Membro efetivo externo

Prof. Dra. Juliana de Freitas Dias

Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno

Agradecimentos

Sou imensamente grata a todas as pessoas que, de perto ou de longe, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha jornada de doutoramento. São muitas as pessoas queridas a quem devo gratidão pelo apoio, afeto e incentivo para que eu pudesse seguir esse caminho sem estar ou me sentir sozinha. Estas são as minhas sinceras palavras de agradecimento:

Sou grata ao Yuri, meu esposo, amigo e companheiro de vida pelo apoio, companheirismo e amparo em todos os momentos da trajetória, que vem desde a graduação; sua compreensão e atenção às minhas necessidades muito contribuíram para tornar este trabalho possível. Obrigada por ter estado ao meu lado nas alegrias e nas tristezas. Obrigada por se fazer presente e não desistir de mim.

Sou grata por ter uma família que tem me apoiado em todos os passos que tenho dado. Gratidão eterna a todas as mulheres guerreiras que contribuíram para minha formação: minha mãe, minha vó Geni (*in memoriam*), minha vó Lucília, tia Conceição, tia Maria, tia Flávia, tia Angélica, tia Andréa e minha sogra, Luísa. Graças dou por ter essas mulheres em minha vida, por tudo que aprendi com elas, por me ensinarem a caminhar, levantar e a dar a volta por cima.

Sou grata, em especial, à minha mãe, Erlaine, por ter me guiado por caminhos íntegros, com esforço inigualável para me proporcionar educação e valores que me fizeram chegar até aqui com força e dignidade. Esse título de Doutora que levo para casa é decorrente de tudo o que fez por mim. Também agradeço ao Huto, meu irmão amado. Seu afeto, carinho e apoio também fazem parte de mim e da minha trajetória. Amo vocês!

Sou grata a meu sogro e minha sogra, Kennedy e Luísa, que me adotaram de tal maneira que a obtenção desse título também conta com sua contribuição. Gratidão por toda ajuda e apoio que sempre deram a mim e ao Yuri, especialmente, durante o período do Doutorado. Nem mesmo sei se algum dia poderei retribuir tamanho afeto e disposição.

Sou grata também aos demais familiares pelo apoio, direta ou indiretamente: meu pai, primas e primos, tias e tios, cunhadas. Agradeço, especialmente, ao meu tio Isaías, por todo o incentivo. Sinto-me feliz por se orgulhar de mim.

Essa jornada também não seria possível sem as pessoas maravilhosas que encontramos na vida acadêmica. Sou grata à minha querida orientadora, Viviane Vieira, que tem sido uma grande companheira nessa jornada, compartilhando saberes e aprendizados que tanto

contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa. Seu acolhimento, sua paciência, sua presteza e dedicação são imensuráveis. Sua contribuição em minha trajetória vai além deste trabalho e alcança minha vida pessoal e profissional.

Sou grata a todos os membros da banca examinadora desta tese: professoras Maria Carmen Gomes, Maria Luiza Coroa e Juliana Dias, e professor Sostenes Lima. Agradeço por terem aceitado gentilmente a fazer parte da banca e pelas contribuições dadas desde a Qualificação.

Sou grata a todas as colaboradoras da escola-campo, estudantes e docentes. Toda a minha pesquisa e esta tese giram em torno da colaboração de todas essas pessoas, conforme o relato que desenvolvo aqui. Aprendi mais do que ensinei, recebi mais do que pude dar, cresci ainda mais como professora e pesquisadora. Esta tese não é só minha. Minha gratidão imensa àquelas a quem chamo neste trabalho de Elisa, Maya, Raquel, Cecília, Bel, Ângela, Patrícia, Lélia, Carol, Glória, Rosa, Ane, Nise, Lígia, Frida, Teresa, Zilda, Joana, Maria, Quitéria, Cora, Helena, Sofia, e àqueles a quem chamo de Augusto, Luís e professor Pedro. Agradeço, em especial, ao professor por sua disposição e parceria.

Sou grata às amigas e aos amigos do grupo de pesquisa sobre o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI). À Manu, que foi companheira constante nessa caminhada; à Valéria e ao Atauan, que partilharam comigo experiências grandiosas durante o período do curso de formação do PMI. E, em especial, à querida Gina Vieira Ponte de Albuquerque, por me ouvir, por ter me ensinado tantas coisas que tenho levado para a minha vida profissional e por ser essa mulher inspiradora que tenho buscado seguir como exemplo.

Aproveito para agradecer às minhas amigas pessoais, por terem sempre me incentivado: Bruna, Nara, Maria Claudia e Hellen. Agradeço à Hellen também pela revisão do Abstract. Incluo meus agradecimentos ao meu amigo, Paulo, com quem compartilho muitas experiências da vida acadêmica e profissional.

Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, às professoras e aos professores com quem cruzei, às coordenadoras, às servidoras e aos servidores da Secretaria, bem como aos grupos de pesquisa envolvidos. Gratidão por todo auxílio prestado e por todo conhecimento compartilhado, tão necessário para que a caminhada se tornasse mais leve. Agradeço também à CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa durante parte do Doutorado.

Por fim, gostaria de agradecer a todas as mulheres que cruzaram meu caminho e que deixaram, nesse percurso, algum conhecimento, alguma experiência, algum aprendizado. São muitas as mulheres, em especial, que contribuíram para esta pesquisa e, inerentemente, para a minha vida profissional e pessoal. Em agradecimento, dedico esta tese a todas essas mulheres.

Sou grata às muitas mulheres que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmas e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução feminista no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas feministas, estamos coletivamente em busca de meios para fazer esse movimento acontecer. Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher ou uma criança, que talvez se imaginasse completamente sozinha, começou uma revolta feminista, começou a dar nome à sua prática, começou, enfim, a formular uma teoria a partir da experiência vivida.

bell hooks

Resumo

Nesta tese, apresento resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar representações discursivas de gênero social, e interseccionalidades, em uma experiência pedagógica de leitura, com ênfase nas possibilidades e potencialidades de letramentos críticos com perspectiva de gênero. Trata-se de uma pesquisa etnográfico-discursiva e colaborativa realizada em uma das escolas executoras do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI). O estudo discute dinâmicas de leitura crítica de obras literárias de escritoras negras propostas pelo PMI como uma ação político-pedagógica capaz de problematizar ideologias e relações sociais que operam na sustentação da hegemonia do sistema colonial-moderno de poder, incluídas as relações de gênero (LUGONES, 2008). Por meio de abordagens teórico-metodológicas inspiradas nas pesquisas colaborativas (IBIAPINA, 2016); nas perspectivas críticas e decoloniais feministas (LUGONES, 2008; 2014; CURIEL, 2020; SEGATO, 2016; 2017) e nos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2003; LAZAR, 2007; VIEIRA; RESENDE, 2011), este trabalho analisa representações de gênero social e processos identitários observados em rodas de leitura, de debate e de conversa realizadas com participantes da pesquisa em 2017 e 2018 em um Centro de Ensino Fundamental situado em Ceilândia-Distrito Federal (DF). O estudo etnográfico-discursivo e colaborativo indica as seguintes contribuições da leitura crítica de literatura produzida por escritoras negras na escola-campo: a) promoção de práticas de reexistência (SOUZA, 2009, 2011) frente a discursos hegemônicos, normativos e coloniais sobre gênero social, com potencial de de-legitimação de ideologias racistas e machistas; b) desenvolvimento de processos de de-narrativização de representações racistas, sexistas e cis-heteronormativas; c) ampliação de processos de conscientização sobre intersecções de gênero social, raça e sexualidade; e d) reconhecimento, de participantes, acerca de outras formas possíveis de agir, ser e viver para desafiar opressões ligadas à colonialidade de gênero. A pesquisa aponta que projetos didático-pedagógicos de letramentos críticos com perspectiva de gênero social e intersecções podem contribuir para efetivar mudanças significativas no contexto escolar em prol de uma educação mais justa e igualitária, antirracista e antissexista.

Palavras-chave: Discurso. Letramentos críticos. Gênero social. Interseccionalidade.

Abstract

In this thesis, I present the results of a research study which that aimed to investigate discursive representations of social gender, and intersectionalities, in a pedagogical reading experience, with an emphasis on the possibilities and potential of critical literacies with a gender perspective. This is an ethnographic-discursive and collaborative research study carried out in one of the participating executing schools of the Programa Mulheres Inspiradoras (PMI). The study discusses critical reading dynamics of literary works by black women writers proposed by PMI as a political-pedagogical action capable of problematizing ideologies and social relations that operate in support of the hegemony of the colonial-modern system of power, including gender relations (LUGONES, 2008). Through theoretical and methodological approaches inspired by collaborative research (IBIAPINA, 2016); in feminist critical and decolonial perspectives (LUGONES, 2008; 2014; CURIEL, 2020; SEGATO, 2016; 2017) and in critical discourse studies (FAIRCLOUGH, 2003; LAZAR, 2007; VIEIRA; RESENDE, 2011), this work analyzes representations of social gender and identity processes observed in reading, debate, and conversation circles conducted with research participants in 2017 and 2018 at a Primary Education Center located in Ceilândia-Distrito Federal (DF). The ethnographic-discursive and collaborative study indicates the following contributions from the critical reading of literature produced by black women writers in the field school under study: a) promotion of reexistence practices (SOUZA, 2009, 2011) in the face of hegemonizing, normative and colonial discourses on social gender, with the potential to de-legitimize racist and sexist ideologies; b) development of de-narrativization processes of racist, sexist and cis-heteronormative representations; c) expansion of awareness processes about intersections of social gender, race and sexuality; and d) the participants' recognition of other possible ways of acting, being and living to challenge oppressions linked to gender coloniality. The research points out that didactic-pedagogical projects of critical literacies with a perspective of social gender and intersections can contribute to effecting significant changes in the school context in favor of a more just and egalitarian, anti-racist, and anti-sexist education.

Keywords: Discourse. Critical literacies. Gender. Intersectionality.

Lista de ilustrações

Figuras

Figura 1 - Dinâmicas da colonialidade-modernidade e a ordem do discurso.....	41
Figura 2 - Painel-mural do Projeto Mulheres Inspiradoras no CEF 50.....	118

Quadros

Quadro 1 - Síntese das ações do Projeto Mulheres Inspiradoras, conforme desenvolvido em 2014.....	54
Quadro 2 - Síntese dos encontros do curso de formação “Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social	75
Quadro 3 - Rodas de leitura e debate no CEF 50 de Ceilândia	100
Quadro 4 - Rodas de Conversa no CEF 50 de Ceilândia.....	105
Quadro 5 - Cenários de negociação dialógica da diferença.....	135
Quadro 6 - Síntese dos recursos discursivos analisados na RL1	161
Quadro 7 - Síntese das categorias de representação de atores sociais.....	169
Quadro 8 - Síntese da análise da avaliatividade na primeira parte da RL2	173
Quadro 9 - Síntese da de-narrativização identificacional na fala de Maya	194

Sumário

Para iniciar a conversa.....	13
-------------------------------------	-----------

Capítulo 1

Gênero social na escola e o Projeto Mulheres Inspiradoras: um ponto de partida	22
---	-----------

1.1 Gênero, intersecções e relações sociais na escola: reflexões e diálogos.....	23
1.1.1 Situando a instituição escolar no debate colonial-moderno de gênero	23
1.1.2 A (de)colonialidade do saber, do poder e do ser no contexto da escola	29
1.1.3 Educação e gênero numa abordagem discursiva crítica.....	35
1.2 Documentos curriculares e políticas educacionais: um cenário de disputas.....	42
1.3 Na trilha do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma proposta de letramentos críticos	51
1.3.1 Práticas de letramentos críticos e a perspectiva de gênero social	54
1.3.2 Um projeto para letramentos críticos	61
1.3.3 De projeto escolar a política pública: sobre o Programa Mulheres Inspiradoras	74

Capítulo 2

Nos trilhos de Ceilândia: construindo o percurso investigativo.....	77
--	-----------

2.1 Considerações sobre o campo da pesquisa	79
2.1.1 O processo de escolha da escola-campo	79
2.1.2 Uma escola de Ceilândia-DF.....	82
2.1.3 Participantes da pesquisa.....	87
2.2 (Re)Desenhando objetivos para uma investigação discursiva crítica	89
2.3 Por outros caminhos teórico-metodológicos.....	95
2.3.1 As rodas de leitura e debate.....	98
2.3.2 As rodas de conversa.....	103
2.3.3 Pesquisa etnográfico-discursiva colaborativa: um “entrelugar” metodológico	106
2.4 As práticas de letramento na escola-campo	111
2.4.1 Leitura na escola-campo: algumas observações.....	112
2.4.2 A escola-campo e as ações do Projeto MI.....	116

Capítulo 3

Não vou mais: práticas de contestação e de de-legitimação de discursos ideológicos sobre gênero..... 122

- 3.1 *Revolução* e refutação discursiva na configuração do debate..... 123
 - 3.1.1 Refutando vozes e representações sexistas-cis-heteronormativas 125
 - 3.1.2 Reflexões sobre a estratégia de refutação para de-legitimar ideologias..... 134
- 3.2 “*Carma*” e a problematização do relacionamento abusivo 137
- 3.3 “*Medo*” e o processo de sentirpensar sobre violências de gênero 146
 - 3.3.1 O medo e suas implicações práticas 150
 - 3.3.2 Medo, culpa e vergonha: reflexões sobre julgamentos e avaliações morais 153
- 3.4 Práticas de contestação e de de-legitimação: algumas considerações 159

Capítulo 4

Meu cabelo em paz: intersecção de gênero-raça e de-narrativização na roda de leitura163

- 4.1 Diálogos sobre gênero e raça no centro da roda 164
 - 4.1.1 Confrontando vozes e representações racistas-sexistas 166
 - 4.1.2 A representação da “sociedade” como ator social 168
- 4.2 *Escrava de estimação* e a conscientização sobre questões de gênero-raça-classe..... 174
- 4.3 *Fantasia* e o processo de de-narrativizar para ser e reexistir frente ao racismo-sexismo 185
 - 4.3.1 De-narrativizar para ser-viver de outros modos 186
 - 4.3.2 De-narrativizar para desafiar a colonialidade..... 191
- 4.4 De-narrativização e conscientização: algumas considerações 198

Capítulo 5

Para além do quarto de despejo: uma conversa sobre letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções 201

- 5.1 *Quarto de despejo*: a experiência de ler Carolina Maria de Jesus na escola-campo 202
 - 5.1.1 Carolina Maria de Jesus e a inspiração para agir pela leitura e escrita 204
 - 5.1.2 A experiência de Carolina Maria de Jesus e os letramentos 210
- 5.2 Processos de crítica/conscientização nas rodas de conversa 214
 - 5.2.1 Para pensar e saber sobre gênero-raça de outros modos 214
 - 5.2.2 Reconhecimento de outras possibilidades de ser 218
- 5.3 Agentividade e participação ativa de estudantes na transformação de práticas situadas 221
- 5.4 Letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções: algumas reflexões.... 228

Para (não) encerrar...	236
Referências	246
APÊNDICE I	254
APÊNDICE II	255
APÊNDICE III	256

Para iniciar a conversa

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Iniciei minha pesquisa de Doutorado em um momento em que estava dando os primeiros passos da minha trajetória profissional docente. Eu já havia tido algumas experiências bastante desafiadoras, principalmente, quando nos deparamos com escolas que ainda reproduzem frequentemente um ensino que “se resume ao consumo, memorização e armazenagem de informações, que pouco têm relação com as experiências da vida real” (hooks, 2013, p. 26). Escolas que partem dessa perspectiva escolhem ensinar apenas os conhecimentos hegemônicos, excluindo outros modos de saber e, conseqüentemente, outras formas de ser e de se relacionar, servindo à manutenção de opressões e violências, dentre outras coisas.

No entanto, não demorou muito para que eu encontrasse também perspectivas docentes e propostas pedagógicas que andam na contramão disso. Há professoras e professores que não apenas se incomodam com essa abordagem de educação “bancária” (FREIRE, 1987), como

também atuam ativamente na construção de práticas mais críticas no chão da escola. Quando trabalhei no Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Anápolis), por exemplo, encontrei docentes que compartilharam comigo experiências mais críticas, éticas, políticas e conscientes, com vistas a uma educação para a transformação social e para a diversidade.

Nessa época, eu já havia conhecido a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras. Em meados de março de 2016, cursamos a disciplina de Análise do Discurso 1 como alunas especiais na Universidade de Brasília (UnB). Naquele momento, eu não contava que um dia estaria envolvida com um programa que leva a outras escolas inspiração para a leitura crítica, para a escrita autoral e para o debate sobre gênero por meio desse projeto de letramento. Quando, então, em 2017, já aprovada no Doutorado em Linguística, soube sobre o grupo de pesquisa que desenvolveria investigações no âmbito do Programa Mulheres Inspiradoras, o PMI, logo me propus a participar.

Vi no Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), da UnB, uma oportunidade de construir um projeto de pesquisa em que eu pudesse me sentir completamente imersa em práticas críticas e transformadoras, para me aprofundar em ações reais que dialogam com perspectivas que visam decolonizar o conhecimento na escola, considerando inclusive práticas de letramento com foco na temática de gênero e interseccionalidades. Eu havia me identificado com o PMI, pois se mostrou um espaço profícuo para os diálogos dos quais eu almejava participar e colaborar. Era um momento em que, cada vez mais, eu percebia e sentia a necessidade de visibilizarmos propostas educacionais de resistência, ou de reexistência (SOUZA, 2011), e não apenas os problemas que já são/foram evidenciados em inúmeras pesquisas sobre a educação brasileira e o ensino de língua materna.

Por isso, trago para esta tese uma problematização da temática de gênero social no contexto educacional, considerando abordagens que permitem relacionar linguagem e sociedade, tendo em vista maneiras pelas quais discursos hegemônicos/hegemonizantes podem ser subvertidos ou, até mesmo, superados. Busco apresentar resultados de uma experiência de pesquisa que se insere em um campo de estudos que se esforça por problematizar ideologias que (re)produzem relações assimétricas e coloniais de poder sustentadas por justificativas de gênero e interseccionalidades.

Em minha trajetória como professora de Educação Básica, tenho percebido o quanto a abordagem didático-pedagógica que adotamos em sala de aula pode contribuir para reproduzir ou para superar relações sociais desiguais, representações discursivas hegemônicas, bem como processos identitários/identificacionais baseados nessas representações. Sabemos que, historicamente, a instituição escolar tem servido muito mais como instrumento de manutenção

do que de superação de relações de poder, dominação e colonialidade. No entanto, também precisamos reconhecer as vozes de resistência/reexistência (SOUZA, 2011) que, há muito tempo, transitam no espaço da escola, em favor de mudanças discursivas e sociais. São perspectivas que visam tornar esse um espaço mais crítico, solidário, cooperativo e igualitário, que respeita a diversidade que lhe é inerente.

Como professora e pesquisadora, tenho tido cada vez mais interesse pelas relações sociais que se dão no âmbito escolar, principalmente, em termos de gênero social e intersecções, associando essa temática às práticas de leitura e escrita. Docentes e estudantes, muitas vezes, reproduzem – de forma consciente ou não – discursos e práticas que favorecem a sustentação de relações desiguais entre homens e mulheres, pessoas cis e trans, negras e brancas, hetero e homossexuais, para citar alguns binarismos reforçados na/pela escola – como uma extensão do que ocorre na sociedade, de modo mais amplo.

Essa lógica binária tem sido usada para legitimar e naturalizar categorias e sistemas de opressão, que servem aos interesses específicos de uma sociedade estruturada no sexismo, na cis-heteronormatividade e no racismo. Se a escola não adota uma postura crítica e política, acaba se tornando uma instituição que, com suas normas, regulamentos, valores e medidas administrativas, sustenta formas hegemônicas e coloniais de saber, poder e ser. Por isso, reforço a necessidade de lutarmos por uma escola que se faça lugar de transformação dessas práticas. Com base nisso, desenvolvi minha pesquisa de Doutorado tendo em mente não apenas as problemáticas de gênero social na escola, mas também práticas de letramento escolar que perspectivam transformações possíveis nesse contexto.

É aqui que insiro o PMI nos caminhos que trilhei para a investigação de uma proposta crítica de leitura, com base em uma experiência realizada em uma escola-campo participante desse programa, que propõe o desenvolvimento de um projeto pedagógico de mesmo nome, no âmbito da educação pública do Distrito Federal (DF). Tal projeto busca (re)construir e reconhecer representações de mulheres de diferentes áreas de atuação profissional e social, a partir da leitura crítica de livros literários de autoria feminina e da produção autoral sobre mulheres da comunidade local. Desse modo, encontrei nesse projeto um espaço potencial para desenvolver uma trajetória de pesquisa com foco em discursos e práticas que buscam fazer da escola um lugar para resistir a modos de opressão, violência e dominação fundamentados em justificativas de gênero e intersecções.

Adentrar o contexto do PMI também me fez começar a questionar aspectos que poucas vezes eu havia parado para refletir a respeito (o que é decorrente de uma certa “cegueira” provocada por privilégios sociais que possuo por ser mulher branca). A proposta de leitura de

literatura de escritoras negras foi o que chamou a minha atenção para o fato de que a escola e a universidade brasileira, por muito tempo, têm privilegiado os cânones masculinos brancos. Passei a considerar também o quanto o conhecimento ensinado parte de uma perspectiva eurocentrada. No âmbito acadêmico, por exemplo, também refleti sobre como pouco do que havia lido ou usado como referencial em trabalhos anteriores contemplava mulheres intelectuais, e menos ainda intelectuais negras.

Por isso, desenvolver pesquisa no âmbito desse Programa também me fez buscar perspectivas ontológicas, epistemológicas e teóricas mais condizentes com um debate voltado para as possibilidades de desafiar discursos hegemônicos e colonizadores. Nesta tese, busco ecoar vozes de mulheres que conheci a partir do momento em que me propus a problematizar, contestar e desafiar o conhecimento colonizado. Trago, portanto, as vozes de mulheres brancas e negras, de mulheres intelectuais; das mulheres que andaram comigo em uma jornada investigativa no âmbito de um projeto pedagógico que tem foco nelas: Mulheres Inspiradoras.

Trago aqui as “vozes-mulheres” que me fizeram ler outros modos de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar, saber e viver (WALSH, 2013). Meu esforço se direciona para a construção de uma conversa que, de forma consciente e política, dialoga com conhecimentos e experiências de intelectuais mulheres, negras e brancas, acadêmicas, professoras, estudantes, ativistas, feministas, profissionais. Trago, ainda, as “vozes-mulheres” que colaboraram com esta pesquisa, que compartilharam comigo de vívidas experiências, saberes e narrativas, que contribuíram significativamente para que eu pudesse iniciar meu próprio processo de decolonizar meus saberes sobre as coisas e o mundo.

Na medida em que (re)conhecia abordagens epistemológicas, teóricas e analíticas de autoras pesquisadoras e intelectuais da América Latina/Abya Yala¹ e afro-americanas, percebia que elas dão muito mais conta dos meus problemas de pesquisa e questionamentos do que perspectivas de homens brancos que, por tanto tempo, têm tido o privilégio do conhecimento nas universidades ocidentalizadas (GONZALEZ, L., 1988). Nesse sentido, sigo neste trabalho com o intuito de trazer essas “vozes-mulheres” para *sentirpensar* sobre discurso, letramentos críticos, gênero social e interseccionalidades.

Sentirpensar é um termo criado por Torre (2001) e diz respeito à fusão entre pensamento e sentimento na interpretação da realidade, convergindo num mesmo ato de conhecimento a

¹ Como explicitam Miñoso, Correal e Muñoz (2014, p. 13), “Abya Yala é o nome na língua Kuna (pessoas que habitam o território correspondente ao Panamá e à Colômbia) do continente que os colonizadores espanhóis nomearam ‘América’. Significa: ‘terra em plena maturidade’ ou ‘terra de sangue vital’.” O uso desse termo tem sido cada vez mais comum dentre os estudos decoloniais em contraposição ao termo usado pelos colonizadores europeus.

ação de sentir e pensar. Segundo Moraes e Torre (2002), ao conhecermos a realidade, ações e pensamentos são entrelaçados com as emoções e os sentimentos, o que gera uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana. Aí está o processo de sentirpensar que “resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa. (...) Sentirpensar é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento” (p. 6).

Esse conceito, portanto, intersecciona emoção e razão, numa proposta de decolonizar conhecimentos/saberes/discursos. As práticas hegemônicas e colonizadas que constituem o campo do conhecimento nas universidades ocidentalizadas privilegiam a razão (de homens cis brancos heterossexuais) em detrimento da emoção e da experiência, que, em geral, não são reconhecidas como científicas. Por isso, a concepção de sentirpensar, em contraposição, entrecruza emoção (sentir) e razão (pensar), num sentido político e social que se direciona ao esforço por decolonizar saberes e, conseqüentemente, poderes e modos de ser, sobretudo, no campo científico, ainda muito pautado no positivismo.

Utilizo o termo porque o considero coerente com que o que busquei alcançar em minha trajetória de pesquisa, ao sentirpensar sobre outras realidades, sobre as “vozes-mulheres”, principalmente, as vozes de escritoras e pesquisadoras negras, que tanto vêm me ensinando e me mostrando outras formas de compreender a vida e o mundo; “vozes-mulheres” que desafiam discursos hegemônicos e legitimados em favor de opressões sociais, alertando-nos para o perigo de uma história única, como bem salienta Chimamanda Adichie (2019). Entendo, hoje, com Curiel (2017, p. 159), que o “processo de descolonização no âmbito acadêmico (...) deve reconhecer essas vozes e propostas”.

Durante esse percurso, então, defini como objetivo geral *investigar como representações discursivas e identificações de gênero social, e interseções, são (re)construídas em uma experiência pedagógica de leitura crítica de literatura produzida por escritoras negras*. Meu foco se direcionou especificamente, como pode ser observado, para a leitura de escritoras negras, porque considero essa uma pauta de extrema relevância: fazer com que a escola não centre suas práticas de leitura literária apenas em autores (homens brancos ou embranquecidos) que fazem parte do cânone, perpetuando, dessa forma, relações coloniais-modernas do saber. Por isso, busco apresentar neste trabalho uma análise de possibilidades e potencialidades de letramentos críticos com perspectiva de gênero e interseccionalidades em uma escola-campo, considerando os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o potencial de (re)construção de discursos/ representações nas inter-ações entre participantes na escola-campo e nas rodas de leitura, tendo em vista conhecimentos/saberes, identidades/modos de ser e inter-ações sociais/poderes relacionados a aspectos da colonialidade de gênero (violências, opressões) e interseccionalidades;
- b) analisar como representações, (inter)ações e identificações de gênero são constituídas, interpretadas, negociadas ou transformadas ao longo das práticas de leitura realizadas em uma escola de Ceilândia-DF, participante do PMI;
- c) identificar potencialidades e desafios da construção de ações de leitura crítica de literatura de escritoras negras, conforme propõe o PMI, para problematizar relações assimétricas de poder fundadas em “diferenças” de gênero social e intersecções.

Meu trabalho, nesse sentido, se situa no campo de estudos críticos do discurso e feministas. Trago para o diálogo abordagens teórico-metodológicas associadas, em especial, à Análise de Discurso Crítica (ADC) e à Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF), bem como abordagens de “vozes-mulheres” feministas – sobretudo, do feminismo decolonial, negro e afro-latino-americano – que me ajudaram a compreender melhor sobre gênero social numa perspectiva interseccional.

Os capítulos que se seguem narram cada momento dessa trajetória que tem potencial para ampliar o debate acadêmico e social sobre relações de gênero mais justas e solidárias, e sobre práticas de letramentos na educação linguística que sejam mais críticas, políticas e conscientes. Trago nos capítulos experiências e análises que foram tecidas ao longo de meu percurso na escola-campo, no âmbito do PMI, com foco justamente nas experiências, nas histórias e nos saberes situados.

No Capítulo 1, *Gênero social na escola e o Projeto Mulheres Inspiradoras: um ponto de partida*, apresento os passos iniciais da pesquisa. Busco, primeiramente, contextualizar o problema social e a conjuntura sociopolítica que envolvem a investigação, apresentando discussões e abordagens fundamentais que contribuíram para as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que orientaram minha trajetória. Com isso, procuro estabelecer um diálogo profícuo entre problemáticas socioeducacionais e o cenário moderno colonial de gênero no qual nos situamos, relacionando conhecimentos escolarizados à questão da (de)colonialidade do saber, do poder e do ser.

Trato também do contexto de disputas que vivenciamos nas últimas décadas com relação às políticas curriculares nacionais oficiais, no que tange à temática de gênero e sexualidade. Explicito, em seguida, o contexto particular da investigação: o Projeto Mulheres Inspiradoras (enquanto projeto didático-pedagógico) e o Programa Mulheres Inspiradoras

(enquanto política pública no DF). A partir disso, descrevo a perspectiva de letramentos críticos que adoto neste trabalho, situando o PMI como uma proposta dentro dessa abordagem.

No Capítulo 2, *Nos trilhos de Ceilândia: construindo o percurso investigativo*, contextualizo minha experiência de pesquisa na escola-campo, apresentando o processo de construção de um percurso metodológico aberto, principalmente, ao diálogo. Nesse sentido, começo o capítulo tecendo considerações sobre o campo da pesquisa, incluindo o processo de escolha da escola, especificidades do contexto local e informações relevantes sobre participantes do estudo. Na sequência, apresento de forma mais ampla os objetivos de pesquisa que tracei em campo, relacionando-os a conceitos importantes para este trabalho.

Discuto ainda sobre elementos importantes que fizeram com que eu desenvolvesse uma pesquisa etnográfico-discursiva colaborativa. Descrevo a respeito das rodas de leitura e debate e das rodas de conversa, que foram os métodos principais de geração de dados, bem como apresento reflexões fundamentais que configuram os caminhos teórico-metodológicos que trilhei. Ao final do capítulo, faço uma contextualização relevante da prática particular da pesquisa, explicitando de forma mais abrangente as observações realizadas sobre a relação da escola-campo com práticas de letramentos, em especial, de leitura.

A partir do Capítulo 3, apresento as análises discursivas que desenvolvi das rodas de leitura e de conversa realizadas durante o trabalho de campo. No terceiro Capítulo – *Não vou mais: práticas de contestação e de de-legitimação de discursos sobre gênero* –, apresento discussões sobre gênero e intersecções da primeira roda de leitura e debate (RL1), que aborda poemas do livro *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. Busco descrever e analisar estratégias linguístico-discursivas usadas por participantes da pesquisa para contestar e, de certo modo, reexistir a modos particulares de representação que operam na sustentação de ideologias e práticas sexistas, cis-heteronormativas e racistas. Nesse momento, argumento sobre as potencialidades que observei durante as rodas na promoção de práticas de reexistência (SOUZA, 2011), por meio da refutação e contestação discursiva com possibilidades de de-legitimação e conscientização sobre representações hegemônicas e coloniais que circulam nas práticas sociais de estudantes.

No capítulo seguinte, analiso, sobretudo, modos de identificação e questões interseccionais que constituem as falas de estudantes que participaram da segunda roda de leitura (RL2), sobre o livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, também de Cristiane Sobral. Considero, primeiramente, aspectos do início do debate, centrado nas impressões gerais sobre o livro, importantes na definição dos rumos que seguiram as reflexões e discussões nesta

roda. Posteriormente, analiso o diálogo estabelecido em torno de poemas que suscitaram maior discussão e conscientização sobre gênero, raça e classe em intersecção.

O Capítulo 4, *Meu cabelo em paz: intersecção de gênero-raça e de-narrativização na roda de leitura*, apresenta e analisa uma estratégia discursiva significativa que marca o debate: a de-narrativização identificacional, conforme explicito de forma mais aprofundada nas seções que constituem esse capítulo. A partir disso, por um lado, traço discussões a respeito de processos de conscientização sobre narrativas/narrativizações que visam colonizar formas de ser, e por outro, analiso o processo de reconhecimento de outras formas de se identificar, desafiando a colonialidade de gênero. Desse modo, apresento de forma mais explícita potencialidades da leitura crítica de autoras negras na escola para promoção de conscientização sobre possíveis maneiras de decolonizar no contexto escolar modos de ser e de saber.

Por fim, no último capítulo, intitulado *Para além do quarto de despejo: uma conversa sobre letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções*, busco arrematar todas as análises feitas ao longo do trabalho com uma discussão mais aprofundada sobre letramentos críticos na perspectiva que busco defender nesta tese. Para tanto, construo uma discussão sobre a leitura e o debate do livro-diário de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, tecendo considerações relevantes sobre e por que ler escritoras negras brasileiras no contexto escolar. Depois, com base na análise de rodas de conversa, apresento potencialidades da leitura crítica para a agência e o protagonismo estudantil. Trago, sobretudo, uma discussão sobre o que aprendi em todo o caminho de pesquisa percorrido sobre *como e por que* desenvolver projetos de letramentos críticos nessa abordagem.

Nesse caminho, tive uma experiência de pesquisa profícua de aprendizagem, reaprendizagem e desaprendizagem (WALSH, 2013) com estudantes e docentes que prontamente dividiram comigo suas vivências e saberes. Com isso, passei a compreender mais propriamente o que Paulo Freire (2017, p. 31) defende, quando diz que precisamos, como docentes, ter “a humildade necessária para assumir também a criticidade [dos educandos], superando, com ela, a nossa ingenuidade também”. Isso faz parte de uma perspectiva mais solidária na educação, considerando “o ato de educar e o ato de [sermos] educados pelos educandos”.

As experiências que trago a seguir me fizeram reconhecer de maneira mais adequada e mais aprofundada meus próprios privilégios como mulher branca e minha responsabilidade como professora e pesquisadora na promoção de uma educação antirracista e para a diversidade. Como discorre Djamila Ribeiro (2019, p. 18), “o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o

branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar”. No campo escolar, temos a responsabilidade de construirmos uma educação para a diversidade, que inclua a luta antirracista.

Silvio Almeida (2019, p. 52), nessa mesma perspectiva, considera que “por mais que calar-se diante do racismo não faça o indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”. Muitas vezes, professoras e professores optam por se calar diante de temáticas como racismo e sexismo, como se fossem assuntos que não lhes dizem respeito, o que acaba fazendo com que a escola permaneça sustentando determinados conhecimentos como únicos e legitimados, em detrimento de outros. As vivências compartilhadas comigo por estudantes participantes da pesquisa me fizeram ver como nós, docentes, temos sim a responsabilidade de tornar a escola um espaço para o debate e reflexão sobre gênero, raça, classe e outras interseccionalidades, a partir de uma postura didático-pedagógica mais crítica.

Antes de dar início ao primeiro capítulo, gostaria de salientar meu esforço em fugir ao uso do masculino genérico, na marcação de gênero neste trabalho, por considerar essa questão extremamente necessária, como forma de resistir à hegemonia do cis-masculino em estruturas de poder. Como Gonzalez, C. (2017, p. 21), “devido aos meus longos anos de escolarização, fui-me acostumando com o masculino genérico, com a formalidade da escrita acadêmica, com várias arbitrariedades linguísticas que, só agora, me instrumentalizei a contestar, argumentar, problematizar e buscar soluções”. No entanto, também é importante explicitar as limitações e dificuldades que encontrei nesse processo, já que ainda temos muito a debater sobre formas de reivindicar e promover mudanças nas Língua Portuguesa Brasileira a esse respeito. Compreendo que a luta por uma língua mais inclusiva segue em curso e concordo com as reivindicações nessa área, mas como essa questão segue em debate, optei por usos já aceitos na língua, sem deixar de considerar suas fragilidades e limitações.

Tendo isso em mente, optei por adotar diferentes formas para marcar, incluir e identificar gênero nesta tese, para que, dentro das possibilidades, eu pudesse conciliar a coerência textual e a coerência com as minhas próprias perspectivas ontológicas. Nesse ínterim, dei prioridade para termos e vocábulos neutros (sem uso de artigo) em vários momentos. Quando essa forma não foi possível, utilizei, quase sempre, representações em que as mulheres aparecem primeiro e que termos no feminino e no masculino, respectivamente, são separados com o uso de barra, como por exemplo, “as/os pesquisadoras/es”. Vale ressaltar que entendo que as soluções que encontrei nesta tese ainda são passíveis de problematizações e reflexões, as quais estão em curso.

Capítulo 1

**Gênero social na escola e o Projeto Mulheres
Inspiradoras: um ponto de partida**

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Chimamanda Adichie

Minha jornada de pesquisa começa com reflexões sobre problemáticas socioeducacionais que envolvem questões de gênero social, partindo das minhas experiências profissionais e acadêmicas. Tais reflexões me fizeram chegar até o Projeto Mulheres Inspiradoras, quando encontrei um caminho promissor para o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa centrada no diálogo sobre estudos de gênero social e educação linguística, na perspectiva da leitura e escrita na escola, como mencionei nas considerações iniciais.

Nesse percurso, cruzei com perspectivas feministas importantes que me ajudaram a refletir sobre interseccionalidades e sobre o contexto moderno colonial que (ainda) vivenciamos no Brasil. Isso me levou a desenvolver objetivos voltados para a crítica exploratória de processos situados de identificação, representação e (inter)ação relacionados a práticas de ensino-aprendizagem de leitura-escrita abertas ao debate sobre valores, histórias, crenças, normas, relações e colonialidade de gênero, numa abordagem discursiva crítica.

Neste Capítulo, busco contextualizar o problema social e a conjuntura da pesquisa, apresentando discussões e abordagens fundamentais que contribuíram para as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que fui tomando ao longo da trajetória. Em seguida, exponho os principais aspectos que envolvem o contexto particular da investigação: o Projeto e o Programa MI, situando-os no campo dos letramentos críticos.

1.1 Gênero, intersecções e relações sociais na escola: reflexões e diálogos

Desde que comecei a atuar como professora na educação básica e a me interessar pela pesquisa sobre educação linguística, passei a compreender a instituição *escola* como um lugar de disputas. Tenho considerado, por um lado, os limites e as fragilidades da escola em lidar com questões de gênero e intersecções, já que, muitas vezes, as práticas escolares tendem a dizer o que deve ou não ser feito em termos de gênero, sexualidade, raça, classe, etnia, idade etc. Por outro, levo em conta também as possibilidades de enxergar/tornar essa instituição como uma instância de agência e transformação social, pois também considero que ela pode contribuir com a superação de ideologias e práticas hegemônicas a esse respeito, por possuir um enorme potencial de colocar em confronto diferentes perspectivas.

A partir dessa concepção, tenho cada vez mais me interessado em estudar e compreender melhor como são constituídas e negociadas relações de gênero social no espaço escolar, partindo de uma perspectiva feminista e docente. Meu esforço tem se dirigido, nesse sentido, a sentirpensar sobre abordagens teórico-metodológicas, éticas e políticas coerentes com o estudo sobre problemáticas socioeducacionais de gênero e interseccionalidades, sobre as quais discorro ao longo de toda esta tese. Nesta seção, mais especificamente, busco apresentar reflexões sobre a conjuntura da pesquisa com base em diálogos e perspectivas relacionados a estudos de feministas negras, decoloniais, brasileiras e afro-latino-americanas, que fundamentam minha investigação.

1.1.1 Situando a instituição escolar no debate colonial-moderno de gênero

A escola é uma das várias instituições que tem funcionado como espaço de (re)produção e disseminação de ideologias que visam sustentar relações coloniais de gênero. Por esse motivo, deixa marcas expressivas no modo como as pessoas constroem identidades/identificações sociais (LOURO, 2000). 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-heteronormativa², que constrói discursivamente e separa homens/meninos e mulheres/meninas, desde as brincadeiras e jogos na aula de Educação Física aos processos de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Em seu livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Louro (2000) aponta que a escola atua na “produção de meninos” com base em um projeto específico de masculinidade, geralmente forjada no esporte, na competição, na agressividade. Já a feminilidade é ensinada a partir de outros tipos de conduta: a produção da “menina” envolve ensinar a ser dócil, gentil, discreta e obediente. Esses são investimentos escolares com o propósito de produzir “homens e mulheres civilizados e normais”.

Nesse sentido, os conhecimentos que circulam na escola, 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). Desse modo, estudantes seguem desconhecendo intelectuais, pesquisadoras e cientistas (feministas) que também produzem conhecimento e que, muitas vezes, partem de outra compreensão de mundo, que desafia a razão imperial, colonial e capitalista.

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. Isso ocorre porque os aspectos que constituem a modernidade-colonialidade no Brasil também se aplicam ao campo da Literatura e das Ciências.

Além disso, gênero e sexualidade, em geral, ficam restritos à perspectiva biológica. Historicamente, propostas de educação sexual têm estado³ atreladas à marcação das diferenças físicas e anatômicas entre corpos femininos e masculinos, o que, inclusive, tem servido para

² *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.

³ Na próxima seção, discuto como, no Brasil, no âmbito das políticas públicas, ainda hoje enfrentamos uma série de conflitos relacionados ao campo da educação sobre gênero e sexualidade, que têm trazido, inclusive, retrocessos quanto a essa temática nos currículos oficiais (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC).

legitimar desigualdades de direitos sociais e políticos. Essa pauta tem estado incorporada, exclusivamente, às aulas de Ciências e Biologia, com ênfase em temas como reprodução e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, na perspectiva do combate à iniciação sexual precoce e às práticas sexuais não reprodutivas, incluindo a homossexualidade (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Por isso, considero 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, Quijano, em 1989, propôs pensarmos em *colonialidade* 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 colonialismo moderno à colonialidade global.

Além disso, esse conceito está intrinsecamente ligado à ideia de modernidade, instaurada a partir do século XVI (GROSFOGUEL, 2016). A esse respeito, Oyěwùmí (2020) explica que essa ideia evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização e, com isso, o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo. E, nesse contexto, gênero, raça e classe surgiram como categorias fundamentais usadas para explorar as pessoas e estratificar a sociedade, constituindo, assim, os projetos de dominação necessários à manutenção da modernidade-colonialidade.

Noutro sentido, 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/descolonialidade), 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, busco dialogar com o conceito de *sistema moderno colonial de gênero*, desenvolvido por Lugones (2008), que parte dessa perspectiva de decolonialidade que acabo de mencionar. Esse conceito aborda integralmente a relação entre sexismo, racismo e heterossexismo na estruturação e manutenção da colonialidade, diferentemente do que foi feito por Quijano. A autora compreende que, no processo de configuração da colonialidade, a hierarquia entre humano e não humano foi instaurada de forma central, por meio de distinções dicotômicas como homem/mulher, masculino/feminino, homem branco/negro/indígena, mulher branca/negra/indígena, humano/animal e homo/heterossexual.

No colonialismo, essas dicotomias hierárquicas serviam para julgar e condenar, segundo a moral patriarcal, cristã e eurocentrada, as pessoas que foram colonizadas. Dentre essas dicotomias, Lugones (2014, p. 936) salienta a centralidade da noção binária de homem e mulher:

Essa distinção [entre homens e mulheres] tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.

Essa visão foi usada para justificar, de um lado, a exploração do corpo e do trabalho das pessoas que foram colonizadas, e de outro, a “missão civilizatória” empreendida no plano político, social e religioso. No que diz respeito à exploração, as mulheres colonizadas foram consideradas seres inferiores, o que legitimava a violação sexual e a exploração do trabalho, conforme necessário para a sustentação do capitalismo eurocêntrico global (LUGONES, 2008). A “missão civilizatória”, por sua vez, incluía a conversão ao cristianismo e servia para julgar as pessoas colonizadas como “bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas”, a fim de legitimar a escravização e a violência (LUGONES, 2014, p. 937). Ainda segundo Lugones (2014, p. 938), esse tal projeto civilizatório, na verdade, “era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático”.

Além disso, esse sistema de gênero também é heteronormativo, porque o processo de (des)humanização inerente à modernidade colonial, por estar atrelado a uma lógica categorial biológica e binária, criou e cria formas de produção e de controle da heterossexualidade. Lugones (2008, p. 98) afirma que, nesse sistema, “a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado da produção – inclusive de conhecimento – e da autoridade coletiva”. Sendo assim, ela “é compulsória e perversa, provocando uma violação significativa dos poderes e dos direitos” das pessoas. No Brasil e na América Latina, esse paradigma de gênero e sexualidade hegemônico foi instaurado a partir do colonialismo europeu e permanece hoje com a colonialidade.

No contexto escolar, em muitos casos, essas representações hegemônicas e colonizadas circulam de forma acrítica, contribuindo para sustentar as desigualdades necessárias à manutenção do sistema colonial-moderno de gênero. São representações discursivas sobre “vivências do corpo e seus marcadores sociais (pele, raça, sexo, ‘a-normalidades’ e capacidades físicas e mentais, etnia, classe social, idade/ geração, performances)” (VIEIRA, V. 2019, p. 92) que fazem com que a escola, muitas vezes, reproduza uma visão naturalizada das ações e relações sociais que privilegiam homens brancos, cis e heterossexuais, principalmente em espaços públicos e de poder. Em suas práticas pedagógicas, a escola, geralmente, acaba legitimando identidades/identificações essencializadas, segundo uma concepção sexista, cis-heteronormativa e racista, o que possibilita a reprodução de ações e relações de exploração do sistema colonial-moderno, parcialmente sustentadas também por relações normativas de gênero.

Isso ocorre porque, em geral, questões sobre gênero, corporalidades, sexualidade e raça são ensinadas apenas como categorias biológicas e não como socioculturais. Nesse contexto, gênero e sexualidade são trabalhados pedagogicamente a partir de abordagens médicas, biologizantes e higienizantes que representam como normal e saudáveis apenas as práticas e identificações condizentes com a cis-heteronormatividade. Essas concepções, por sua vez, produzem e reforçam as “diferenças” de gênero (e de interseccionalidades associadas), de modo a sustentar desigualdades e opressões associadas à colonialidade. Elas podem, inclusive, ser observadas de modo institucionalizado nos currículos ou nas práticas escolares. Louro (1997, p. 64) observa que

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das “diferenças” de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos imperceptíveis e “naturalizados”, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas

diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos). O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade.

No entanto, ainda segundo a autora, nem sempre esse trabalho pedagógico de construção de identidades/identificações específicas é efetuado de modo explícito, seguindo currículos e regulamentos escolares. Para Louro (2000), as marcas permanentes deixadas pela escola em nosso corpo se referem muito mais às situações do dia a dia, às relações que construímos e vivenciamos com estudantes, professoras e professores, naquilo que chamamos de currículo oculto. Nas práticas diárias, não necessariamente ligadas ao currículo oficial, também se ensina saberes e (inter)ações que podem legitimar preconceitos e formas de opressão.

Um exemplo disso é dado por Bento (2017). A autora relata que, em um curso de formação que ofertava para docentes da Educação Básica, uma professora contou que um aluno “não queria comer porque os pratos azuis estavam todos ocupados. E ele não podia comer em prato rosa”. Então a pesquisadora perguntou “à professora o que fizeram: ‘Demos um jeito e conseguimos um prato branco’” (p. 158). O conceito de currículo oculto, portanto, nos ajuda a (re)pensar sobre a atuação dessa instituição na manutenção do sexismo e da cis-heteronormatividade. A esse respeito, Gomes (2016, p. 100) destaca que “à escola cabe entender que separar brincadeiras entre homens e mulheres, assim como brinquedos, o uso de cores (rosa e azul), ou mesmo certos assuntos para x ou y, pode contribuir para a manutenção e legitimação das desigualdades”.

Concepções e práticas que circulam no cotidiano escolar, que seguem um protocolo de gênero, raça e sexualidade, acabam favorecendo a legitimação de violências e opressões, como “o poder dos homens sobre os corpos das mulheres, criminalizando o aborto, legitimando o estupro, a violência doméstica, o feminicídio, as limitações do direito de ir e vir e de ser/ atuar livremente na sociedade etc.” (VIEIRA, V. 2019, p. 95). Isso faz com que, muitas vezes, a escola seja lembrada como um espaço de sofrimento e terror, afetando, inclusive, os processos de aprendizagem. Ela reforça práticas simbólicas e discursivas que sustentam e naturalizam as violências, que vão muito além do *bullying* (BENTO, 2011).

No entanto, como afirmei no início desta seção, a escola cada vez mais tem se configurado 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. Os debates que estão cada vez mais se constituindo na sociedade brasileira e seus efeitos também podem ser observados nas salas de aula. 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 letramento na perspectiva dos estudos de gênero social, considerando interseccionalidades como sexualidade e raça.

1.1.2 A (de)colonialidade do saber, do poder e do ser no contexto da escola

A depender da perspectiva adotada, os saberes/conhecimentos que são ensinados na escola são “transmitidos” numa lógica chamada por Paulo Freire (1987) de “educação bancária”. Outras abordagens podem ser, mais ou menos, dialógicas, sociointeracionistas, construtivistas ou críticas, para citar algumas. A questão é que, em se tratando de educação, estamos falando de ensino-aprendizagem de conhecimentos. Mas quais conhecimentos e produzidos por quem? Para refletir sobre isso, também busco dialogar com os estudos feministas que recuperam alguns conceitos importantes do projeto de decolonialidade das ciências humanas, antropológicas e sociais, principalmente as concepções de colonialidade do poder, do ser e do saber (CURIEL, 2020), considerando que as relações coloniais modernas se reproduzem nessa tripla dimensão (BALLESTRIN, 2013) de forma dialética.

A *colonialidade do poder*, conceito desenvolvido por Quijano (2000) e, posteriormente, ampliado por Mignolo (2010) 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).

A colonialidade nessa dimensão associa modernidade e capitalismo mundial na criação de uma matriz colonial de poder, que opera sistematicamente no controle da economia, da divisão do trabalho, da autoridade, dos recursos naturais, das relações de gênero e sexualidade, das subjetividades e do conhecimento (MIGNOLO, 2010). Conforme salienta Curiel (2020), essa dimensão implica relações de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo

controle e domínio do trabalho, da natureza, dos meios de produção, do sexo, da reprodução da espécie, da subjetividade, dentre outros.

No entanto, vale destacar que o modo como Quijano relaciona gênero à colonialidade do poder é, segundo Lugones (2008), restrito a uma visão biológica e limitada, já que o autor, ao focar as questões raciais, dá pouca atenção para as relações de gênero e sexualidade na configuração dos processos coloniais. Em alusão às proposições de Lugones, Curiel (2020) explica que raça não determina por si só a configuração da colonialidade do poder. Na verdade, ela é acompanhada pelo gênero e pela heterossexualidade. Por isso mesmo, aquela autora propõe pensarmos a partir da concepção de *sistema moderno colonial de gênero*, conforme apresentei na subseção anterior.

O que Lugones (2008) alcança com esse conceito é o reconhecimento da relação dialética que existe entre a colonialidade do poder e a colonialidade de gênero. As categorias de raça e gênero social, em intersecção, são, nesse sentido, 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 exploradas sexualmente e no trabalho para sustentação da lógica capital e colonial. São elas que, como aponta Miñoso (2014), estão trabalhando desde muito tempo para o sistema capitalista, sob várias formas de exploração e opressão.

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. O autor explica que “se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionada ao rol da epistemologia (...), a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem” (MALDONADO-TORRES, 2007, 130).

Ao explicitar sobre esse conceito, Maldonado-Torres (2007) afirma que, na tradição filosófica europeia, as formulações sobre o “ser” estão relacionadas, em grande medida, aos ideais cartesianos da racionalidade moderna europeia. A famosa frase de Descartes, “Penso, logo existo”, é a base epistemológica do paradigma da modernidade-colonialidade no processo de colonização do ser. Segundo o autor, “de ‘penso, logo existo’ somos levados à noção mais complexa, mas ao mesmo tempo mais precisa, histórica e filosófica: eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo sou (outros não são, estão desprovidos do ser, não devem existir ou são dispensáveis)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

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 como a inferioridade dos povos negros. Para exemplificar 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”.

Essas representações racistas que incidem sobre os modos de ser de pessoas negras também resultam na sustentação do racismo epistêmico, fazendo com que os saberes e os costumes dos povos negros sejam subalternizados, inferiorizados, para legitimar a dominação dos valores brancos/europeus, como únicos possíveis e ideais. Por isso, o conceito de colonialidade do ser denuncia o modo como as relações étnico-raciais configuram as formas de ser e de identificar-se nas experiências que vivenciamos na América Latina/Abya Yala.

Já a *colonialidade do saber* diz respeito, especificamente, ao controle moderno colonial da produção do conhecimento, da criação de classificações e hierarquias (CASTRO, 2020). 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.

A esse respeito, ao problematizar a ciência produzida pelas universidades ocidentalizadas, Lélia Gonzalez (1988) explicita que o privilégio epistemológico sempre esteve nas mãos daqueles que também possuem o privilégio social-econômico. Em decorrência disso, a ciência moderna se constituiu a partir do racismo e do sexismo, “da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (p. 71). Nesse contexto, os discursos que configuram as práticas sociais no sistema-mundo colonial-moderno são notadamente característicos da colonialidade do saber. Esse conceito busca captar as consequências do eurocentrismo e da colonialidade na instauração e na manutenção do racismo e do sexismo epistêmico.

Ballestrin (2013, p. 104) explica que a diferença colonial tem sido cúmplice das ideias de universalidade, neutralidade, objetividade e da lógica do “ponto zero” que marcam a dimensão epistêmica e epistemológica eurocentrada. Como salienta Resende (2019, p. 23), “todo conhecimento é localmente produzido e tem validade situada, mas quando a produção localiza-se no contexto da modernidade europeia, se disfarça sob um manto de universalidade que por vezes compartilhamos sem muita reflexão ao aplicar teorias e métodos”. Por isso, tendemos a reproduzir as ideologias que operam na sustentação da suposta “autoridade do

conhecimento Norte-cêntrica” e da “superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

Lerma (2017, p. 82) discute essa questão em termos de uma divisão geopolítica potencial construída para justificar o que pertence e o que não pertence ao campo do conhecimento. Os territórios coloniais são os que se encontram do “outro lado da linha” e, nestes, os conhecimentos são dados como inexistentes. O campo do conhecimento, por conseguinte, pertence aos que estão “deste lado da linha”, isto é, aos homens (cis) brancos europeus. Segundo a autora, há aí uma geopolítica do conhecimento estabelecida de modo a excluir e subordinar o que é produzido por quem está do “outro lado da linha”.

É importante reforçar que essas três dimensões da colonialidade são dialéticas. Lugones (2008) pontua, por exemplo, que a colonialidade do poder tem impacto nos processos de colonialidade do ser e do saber, e vice-versa, atuando na legitimação de formas diversas de exploração do trabalho, principalmente, no caso das mulheres negras. Já a colonialidade do ser pode atuar como um meio subjetivo para se exercer a colonialidade do poder e do saber, como quando falamos em racismo-sexismo epistêmico. Por isso, concordo com Curiel (2020) de que, na verdade, podemos afirmar que a colonialidade do poder, do ser e do saber, em sua relação dialética, configuram o lado obscuro da modernidade. Ou como explica Segato (2016, p. 24),

a modernidade, com sua precondição colonial e sua esfera pública patriarcal, é uma máquina produtora de anomalias e executora de expurgos: ela positiva a norma, contabiliza punições, cataloga as doenças, patrimonializa a cultura, arquiva a experiência, monumentaliza a memória, fundamentaliza as identidades, reifica a vida, mercantiliza a terra, equaliza as temporalidades.

Compreendo que essas três dimensões possuem uma relação dialética, mas gostaria 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). Na subseção anterior, falei a respeito de como os conhecimentos no campo das Ciências e da Literatura ensinados-aprendidos na escola ainda seguem fortemente uma lógica moderno-colonial de gênero.

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. Como salienta Grosfoguel (2016, p. 25), “essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros

conhecimentos e outras vozes críticas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Nessa perspectiva, os conhecimentos produzidos por mulheres, mulheres negras e homens negros, mulheres e homens trans, povos indígenas e pessoas camponesas, por exemplo, são vistos apenas como crenças, opiniões, percepções intuitivas ou subjetivas, portanto, não são entendidos nem mesmo como conhecimento.

Neste trabalho, dou ênfase para a prática de leitura de obras de escritoras negras na escola e, por isso, considero 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 porque foram *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.

Apenas no início do século XX, as escritoras brasileiras começaram a ganhar maior visibilidade na Literatura, mas a produção literária reconhecida passou a ser apenas a das escritoras brancas. Ainda assim, a história da nossa literatura nesse período carrega marcas de sexismo que não podem ser desconsideradas. Júlia Lopes de Almeida, por exemplo, foi uma das idealizadoras da Academia Brasileira de Letras, mas não pôde assumir nenhuma cadeira simplesmente por ser mulher. Já no caso das escritoras negras, podemos afirmar que Carolina Maria de Jesus e tantas outras escritoras foram negadas pelo cânone literário brasileiro apenas por questões de gênero, raça e classe. Essa problemática ainda persiste nas vivências das autoras contemporâneas, como Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Lívia Natália, Esmeralda Ribeiro, para citar algumas. Uma das consequências disso é a dificuldade que elas encontram para ter acesso ao mercado editorial, apostando, então, cada vez mais, em publicações independentes.

O projeto de construção de uma literatura nacional empreendido a partir do século XIX era enviesado pela concepção estereotipada e racista dos homens brancos que detinham o privilégio da escrita literária. Esse projeto, nesse sentido, negava a participação ativa dos universos de significação dos povos negros e indígenas. Permitir que esses povos falassem de si, de seu próprio lugar de fala, como agentes do discurso, representava um obstáculo à identidade e literatura nacional (MIRANDA, 2013). Nesse contexto é que se constitui o apagamento da memória, da identidade e da produção de conhecimento desses povos em nossa história e literatura. A isso chamamos de epistemicídio. Como explicita Sueli Carneiro (2005, p. 97),

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

No caso das mulheres negras, o epistemicídio ocorre em dupla dimensão. A intelectual negra brasileira Lélia Gonzalez (2011, p. 14), sobre o sistema ideológico racista-sexista, afirma: “ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história”. Por isso, a necessidade de considerarmos que tanto raça, quanto gênero, sexualidade, classe constituem a episteme moderna colonial (CURIEL, 2020).

Manter as escritoras negras à margem do cânone, como mencionei a respeito de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e outras autoras, ou invisibilizar sua produção literária no contexto da escola são formas de manutenção do epistemicídio. 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 e conscientização sobre práticas “que deslegitimam, desconhecem e invisibilizam o pensamento próprio das mulheres negras” (LERMA, 2017, p. 336).

Concordo como Mignolo (2010, p. 11) que “se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é a de descolonizar o conhecimento”. A escola pode contribuir com essa tarefa, a partir de práticas pedagógicas que colocam em sala de aula as histórias que foram silenciadas, as subjetividades que foram reprimidas, as linguagens e os saberes que foram subalternizados pela ideia de modernidade e racionalidade (MIGNOLO, 2010). Levar para a aula de Português como língua materna a

autoria de mulheres negras, por exemplo, faz desse espaço um lugar de luta e reexistência contra o racismo-sexismo e o epistemicídio.

Por fim, considero relevante notar que essa abordagem coaduna com as políticas educacionais afirmativas, como a Lei 10.639, de 2003, quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e com as políticas que abarcam a diversidade e a luta antirracista. Existem docentes na educação básica que se opõem ou resistem a essas políticas. Há quem argumente que são temáticas que não cabem à sua área de atuação docente. Há quem argumente que falar de racismo é papel apenas de professoras/es negras/os – com base numa visão equivocada de lugar de fala. O que minha experiência de pesquisa em uma escola-campo de Ceilândia-DF me mostrou é que certamente, na posição de docente, optar por me silenciar quanto a essas questões na escola me faz ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (ALMEIDA, S., 2019) e do sexismo. Uma das falas da aluna Patrícia, participante da pesquisa, em uma de nossas rodas de conversa, é bastante significativa:

O projeto me ajudou a perceber que não é porque eu sou branca que eu não posso lutar contra o racismo. Porque eu não sou uma pessoa negra, eu não consigo saber exatamente o que uma pessoa negra passa, mas tudo isso eu tive oportunidade de ver, as situações que elas passam, as atitudes que as pessoas têm com as pessoas negras simplesmente pela cor dela, as indiferenças que elas passam e tudo isso eu vi nos livros. E a gente vai levar isso por um bom tempo.

Incluo aqui também a interseccionalidade em termos de aspectos como sexualidade, sexo, etnia, classe, territorialidade, capacidade física e intelectual, tamanho e idade, para citar algumas. Todas essas categorias sociais também precisam ser e têm sido tratadas na escola. Como professora de Língua Portuguesa de Ensino Médio, considero importante defender projetos e propostas político-pedagógicas que abarquem a diversidade, em favor da superação dos mecanismos que perpetuam desigualdades por meio da colonialidade do saber. E defendo ainda a leitura de obras literárias de escritoras brasileiras, sobretudo, negras na escola como uma prática crítica e criativa para acessar outras visões de mundo – as perspectivas das “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008) que nos fazem ler outros modos de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar, saber e viver (WALSH, 2013).

1.1.3 Educação e gênero numa abordagem discursiva crítica

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, situo 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, tomo 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.

Quando comecei a desenvolver mais propriamente minha pesquisa em campo, passei a considerar mais veementemente a importância de adotar uma abordagem mais condizente com o contexto situado. Concordo com Resende (2019), Pardo (2019) e Vieira, V. (2019) de que é preciso pensar os estudos discursivos a partir de nosso próprio contexto sócio-histórico, geográfico, cultural, pessoal e de vivências com a colonialidade. Por isso, a perspectiva crítica de estudos do discurso que fundamenta este trabalho é constituída por abordagens científicas transdisciplinares, que se abrem para o diálogo com diferentes propostas epistemológicas e analíticas, o que é importante para os caminhos que tomei na realização da pesquisa.

A ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2005; RESENDE, RAMALHO, 2006; RAMALHO, RESENDE, 2011) toma por base principalmente concepções teórico-metodológicas da Ciência Social Crítica (CSC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os estudos discursivos críticos feministas (LAZAR, 2005; 2007; TALBOT, 2005; MAGALHÃES, 2005), 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, compreendo a 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, conseqüentemente, na maneira como agimos e somos (RESENDE, 2019). Nessa abordagem, o discurso⁴ 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

⁴ Estou me referindo aqui ao sentido mais abstrato e amplo de *discurso*. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 17), “o termo ‘discurso’ tem dois significados em ADC. Como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo”. Nesse segundo caso, refere-se aos modos de representação.

discurso (discursos, gêneros discursivos e estilos, respectivamente) e a três significados (significados representacional, acional e identificacional, 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. Segundo Fairclough (2003), tais discursos estão ligados ao significado representacional, que diz respeito aos processos materiais de nossa experiência e aos processos mentais, como pensamentos, sentimentos e crenças. Os modos de representação, 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; PARDO ABRIL, 2013). Isso reforça o fato de que esses modos discursivos são organizados numa complexa relação dialética, em que podem ser misturados, articulados e tecidos de maneiras particulares e, assim, desencadear (ou não) mudanças sociais.

É importante considerar que um mesmo aspecto do mundo pode ser representado de diferentes maneiras, sendo que a articulação de diferentes discursos está ligada a posicionamentos e interesses particulares. Quando se representa algo, se escolhe fazer de um modo em vez de outro (FAIRCLOUGH, 2003), com escolhas lexicais e processos específicos. E por meio disso, discursos particulares podem ser legitimados, ideologias podem ser naturalizadas e relações de poder mantidas.

Sendo assim, os modos de representação estão associados ao campo do conhecimento e, conseqüentemente, à colonialidade do saber. Em nossas sociedades, marcadas por essa dimensão colonial moderna, os discursos válidos, geralmente, são aqueles (re)produzidos por homens brancos ocidentais, ou seja, aqueles que são dotados de privilégios epistêmicos, como únicos capazes de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para as pessoas. 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. Desse modo, estudar gênero numa perspectiva discursiva implica se atentar para as relações entre as pessoas, considerando que o modo como interagem e se identificam no mundo se associa a representações sobre o que entendem por masculino e feminino.

As representações de gênero social, constituídas pela lógica binária e estabelecidas para sustentação da modernidade-colonialidade, tendem a oprimir identidades/identificações dissidentes, por serem consideradas “anormais”. Representações androcêntricas, sexistas, racistas, cis-heteronormativas se conectam a discursos morais, religiosos, médicos, científicos,

jurídicos, pedagógicos, dentre outros. Tais discursos são usados para explicar nossas subjetividades e afetividades, a partir de uma lógica binária, categorial e hierárquica, fundamentada nas diferenças de sexo (LUGONES, 2008). Desse modo, instauram e sustentam modos de ser-viver normativos e específicos como verdades sobre o corpo, bem como dissimulam sua atuação na configuração de marcadores para a distribuição de poder na estrutura social colonial-moderna.

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. Essa concepção relaciona os diversos gêneros ao contexto em que estão situados, como formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011) de se relacionar em práticas sociais, integrando ações, linguagem e pessoas (FAIRCLOUGH, 2003).

Os gêneros discursivos, portanto, são compreendidos como modos de ação social e, por isso, estão associados ao significado acional/relacional. Entende-se, assim, que os gêneros implicam relações com os outros e sobre os outros, porque o significado acional se relaciona com o eixo do poder (FAIRCLOUGH, 2003). Como explicam Ramalho e Resende (2011, p. 59, grifo das autoras), tal perspectiva “nos ajuda a compreender gêneros (...) *segundo as maneiras pelas quais a mensagem contribui para a negociação de relações sociais entre os/as participantes do discurso*”. O uso de gêneros, desse modo, são formas de exercício do poder e, por isso, se associa a mudanças nas ações e relações da vida social contemporânea.

Por conseguinte, de maneira relacional-dialética, podemos associá-los à ordem da colonialidade do poder e, conseqüentemente, 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. Trata-se, nesse sentido, de processos de identificação, ou seja, do modo como as identificações se vinculam a discursos particulares e às (inter)ações das pessoas no sistema-mundo. Essa concepção tem grande relevância nesta tese, como veremos a partir do Capítulo 3, durante as análises empreendidas

Considero que as relações de gênero social estão muito mais associadas a processos identificacionais e vivências corporais do que a um dado biológico, restrito a aspectos anatômicos e fisiológicos, como buscam legitimar certas representações particulares de gênero e sexualidade. Estamos falando de um processo social ligado à produção de significados, estilos de vida, modos de ser, performatividades, subjetividades, ações e relações sociais. A esse respeito, Louro (1992, p. 57) explica que “daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes”.

Os modos de identificação (estilos), nesse sentido, 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. Por exemplo, conforme explicita Lugones (2008), durante o processo de instauração da modernidade-colonialidade, as mulheres burguesas brancas foram “excluídas da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento e de quase toda a possibilidade de controle dos meios de produção” (p. 98) por meio de representações discursivas que legitimavam para essas mulheres formas particulares de ser, como pessoas frágeis, incapazes de atuar no âmbito público, submissas e dependentes. Essas são representações que serviram para colonizar os modos de ser-viver, as subjetividades e as afetividades das mulheres brancas: “a fictícia e socialmente construída fraqueza de seus corpos e mentes cumpre um papel importante na redução da participação e retirada dessas mulheres da maioria dos domínios da vida, da existência humana” (p. 98).

Outro exemplo significativo é do racismo que leva muitas mulheres negras a procurarem formas de embranquecimento estético, construindo para si próprias identificações que reiteram a colonialidade do ser. Segundo Nascimento (2019a, p. 268), como nossa sociedade racista “privilegia padrões estéticos femininos (...) cujo ideal é de um maior grau de embranquecimento”, o trânsito afetivo dessas mulheres “é extremamente limitado”. A mulher ideal – em geral, para casar – é branca, hétero, pura, generosa, submissa e silenciosa, conforme os discursos eurocristãos hegemônicos. Por isso, algumas mulheres negras acabam buscando formas de embranquecimento, na tentativa de sofrer menos com o preterimento afetivo e outras formas de opressão sexista-racista.

Esse é um exemplo que representa bem a realidade brasileira, em que ideologias que constituem o mito da democracia racial contribuíram para legitimar o embranquecimento estético (algo que irei discutir melhor nas análises do Capítulo 4), o que sustenta em grande

medida a colonialidade do ser em nosso país. Essas ideologias também estão relacionadas a outros mitos como o do eurocentrismo, que forja identificações bastante problemáticas no Brasil. Como salienta Vieira, V. (2019, p. 86),

várias ideologias (que são representações, portanto discursos particulares a serviço de opressões) estão atreladas ao “mito do eurocentrismo/ etnocentrismo” e precisam, defendemos, ser investigadas em busca da crítica e da conscientização (ou, mais apropriado, da de-colonização) de crenças, valores, normas, discursos, comportamentos que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser nas práticas sociais e vivências no sistema-mundo moderno/ colonial (...).

Aproveito para salientar a importância do conceito de *ideologia* para os estudos discursivos críticos. Ideologias são compreendidas como significações da realidade, construídas em várias dimensões das práticas discursivas, que contribuem para (re)produção ou transformação das relações de dominação. Nos estudos discursivos críticos, o conceito de ideologia é visto como essencialmente negativo e de natureza hegemônica, como “sentidos a serviço do poder” (THOMPSON, 2011, p. 16). Esses sentidos são (re)produzidos por meio de estratégias linguísticas que servem à universalização de discursos particulares que estabelecem e sustentam sistemas de dominação, exploração e colonialidade.

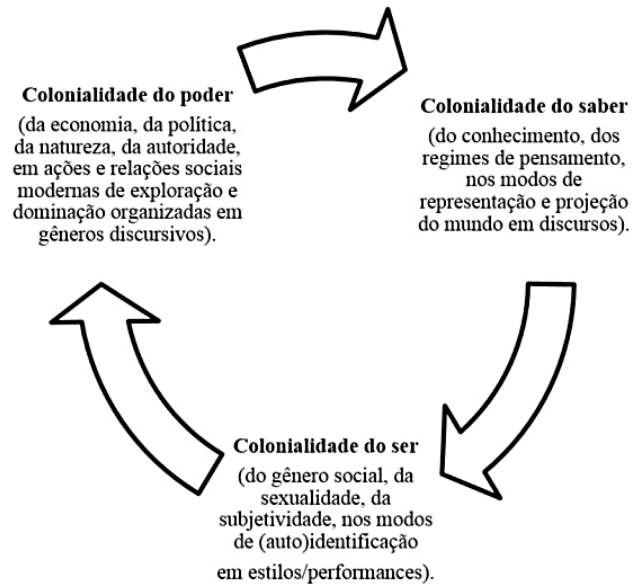
Os estudos feministas discursivos críticos, inclusive, tomam uma posição abertamente política que se preocupa com a desmistificação de ideologias sobre gênero e sua materialização no discurso. Segundo Lazar (2007, p. 147), “a ideologia de gênero⁵ é hegemônica, pois muitas vezes não aparece como forma de dominação, mas como amplamente consensual e aceitável para a maioria das comunidades”. Por isso, o objetivo dos estudos críticos do discurso de viés feminista é “mostrar as formas complexas, sutis e, às vezes, não tão sutis, nas quais premissas de gênero e relações de poder hegemônicas (...) são produzidas, sustentadas, negociadas e desafiadas discursivamente em diferentes contextos e comunidades” (p. 152).

Também é preciso destacar que esses três modos discursivos, em sua relação com as dimensões da colonialidade, são dialéticos. A esse respeito, Resende (2019, p. 36) afirma que a colonialidade do saber, por exemplo, está associada a representações que colonizam o ser, “nos levando a padrões de identificação que limitam nossa ação, e então também à colonialidade do poder – agimos conforme padrões capitalistas, racistas e sexistas”. Nessa esteira, Vieira, V. (2019) representa as dinâmicas do discurso como constitutivo de processos e práticas sociais do sistema-mundo moderno-colonial, inclusive para adotarmos em nossos

⁵ “Ideologia de gênero” aqui é compreendida por Lazar (2007) a partir de uma abordagem feminista crítica, fazendo referência às ideologias que sustentam práticas e relações assimétricas de poder fundadas em “diferenças” de gênero que são naturalizadas e legitimadas socialmente.

estudos sobre problemáticas sociais de gênero e interseccionalidades. A figura a seguir, elaborada pela autora, apresenta essas dinâmicas:

Figura 1 - Dinâmicas da colonialidade-modernidade e a ordem do discurso



Fonte: Vieira, V. (2019, p. 90).

A Figura 1 evidencia essa abordagem relacional-dialética dos modos de representação, ação e identificação com as dimensões da colonialidade. Durante minha análise discursiva, busco considerar essa relação, até porque ela se faz necessária no processo de sentir-pensar 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. Ballestrin (2013, p. 108) destaca que “o processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese

práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias”. 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).

Diante disso, situo meu trabalho de investigação no âmbito desse movimento, desse esforço por construir no campo dos estudos críticos do discurso uma abordagem que se preocupa com o nosso próprio contexto e com as experiências situadas. Sem desconsiderar as contribuições dos estudos europeus, como os de Fairclough (2001, 2003) e Lazar (2005, 2007), trago para o diálogo que construo aqui outras vozes intelectuais da América Latina e do Brasil, como citei ao longo desta Seção.

1.2 Documentos curriculares e políticas educacionais: um cenário de disputas

A questão sobre quais conhecimentos/saberes ensinar (ou não) na escola implica considerarmos também os currículos oficiais, ou seja, aqueles documentos que, explicitamente, dizem quais conteúdos, temas, abordagens, pesquisas e projetos serão abordados na escola. Daí a importância de falar um pouco sobre o cenário de disputas acerca dos currículos oficiais nos últimos anos no Brasil, principalmente, porque se relaciona com a conjuntura do período de realização da pesquisa de campo, entre 2017 e 2018.

Esses conflitos têm estado associados, em grande parte, ao avanço do conservadorismo moral (cristão) na conjuntura sociopolítica do país, como bem aponta Segato (2016). Segundo a autora, o Brasil é um dos países em que o discurso moral(ista) no campo da política tem disseminado uma prática que visa “demonizar” e punir quem concorda com a tal “ideologia de gênero⁶”, em nome da “defesa do ideal de família” (SEGATO, 2016, p. 15). Trata-se de um projeto político no campo da educação com o objetivo de sustentar a colonialidade do saber,

⁶ Rita Segato (2016) aqui faz referência à expressão “ideologia de gênero” usada no senso comum no contexto de grupos conservadores brasileiros que se baseiam em discursos e ideologias biologizantes, religiosas (cristãs) e que se alinham a posicionamentos políticos de direita ou extrema-direita. Essa expressão, portanto, não carrega os mesmos sentidos expressos por Lazar (2007), conforme explicitarei na nota de rodapé anterior a esta. A referência de Segato (2016) que cito aqui, nesse sentido, traz a expressão que acabou sendo apropriada por esses grupos/discursos/posicionamentos, os quais atribuíram a ela significado oposto àquele usado nos estudos feministas, com denotação pejorativa, em nome da tal defesa da família patriarcal cristã e dos projetos políticos associados a isso.

mais especificamente, e as colonialidades do poder e do ser, de modo mais amplo, que constituem o sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2008).

Nesse cenário, as disputas ocorrem justamente porque pesquisadoras/es, ativistas e movimentos sociais negros e afrodescendentes, feministas e de pessoas LGBTQI+ não têm deixado de lutar por uma educação básica mais crítica no Brasil, integrada à Diversidade. Como afirma Gomes (2016, p. 99), “preocupações em torno das questões de gênero, orientação sexual e respeito à diversidade sempre estiveram presentes nas reflexões acerca de um currículo mais crítico no sistema escolar”. O debate no âmbito das pesquisas acadêmicas envolvendo gênero e sexualidade tem cada vez mais se fortalecido e se conjugado à luta pela garantia do direito à educação para a igualdade de gênero, raça e orientação sexual.

Essa preocupação passou a ganhar visibilidade em meados dos anos de 1990, nas pesquisas educacionais, com foco em reivindicações para a superação de discriminações sociais, no âmbito do Estado e das políticas públicas, conforme afirmam Vianna e Unbehaun (2004). Têm sido grandes os esforços investidos “em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais” (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 76).

Em 1996, a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) levou à incorporação da ideia da transversalidade na organização do trabalho didático, o que representou uma conquista relevante na construção de uma escola mais política e democrática. Ainda que de maneira não aprofundada, foi inovadora a inclusão de temas que se fundamentam em princípios constitucionais, como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e o pluralismo de ideias.

Conforme explicam Vianna e Unbehaun (2004), os PCN são o primeiro texto jurídico-normativo da área da educação no Brasil em que questões de gênero são apresentadas de forma mais atenta, evidenciando aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares, bem como na constituição de identidades de crianças e adolescentes. Além disso, os Cadernos com Temas Transversais, nesse documento, apresentam diferentes temas a serem incorporados aos componentes curriculares do trabalho educativo, dentre eles, a Orientação Sexual – tema que, nos PCN, abrange também uma discussão sobre gênero social.

Em sua análise dos PCN, as autoras, dentre outras coisas, demonstram que esse documento faz referência à articulação entre a pluralidade cultural e relações de gênero, incluindo aspectos sobre discriminação e injustiças contra mulheres nas mais diversas

dimensões da vida social e cotidiana. O documento assume como objetivos combater relações sociais autoritárias, questionar padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres e concepções tradicionais de masculino e feminino, entre outros.

Contudo, a presença dessas temáticas, como salientam as autoras, oscilam entre a timidez e o desvelamento, pois muitos aspectos não são tratados de forma aprofundada, com maiores questionamentos ou reflexões. Em sua análise discursiva crítica dos PCN, Gonzalez, C. (2017, p. 113) aponta que questões de gênero e sexualidade são desveladas, mas de maneira “restrita a uma visão binária e, por vezes, essencialista”. Segundo a autora, em alguns momentos, o texto faz uso equivocado do termo gênero; não há orientações significativas para tratamento dos temas sexualidade e gênero na escola; e o conceito de gênero é explorado apenas no tópico Orientação Sexual. Além disso, há “um apagamento de outros sujeitos que o termo ‘gênero’ poderia abarcar” (p. 115), para além das mulheres cis. Gonzalez, C. (2017, p. 116) também aponta que “o documento tende a manter a associação ‘gênero’ e ‘doença’, disseminando e legitimando discursos hegemônicos biológico-higienistas e terapêuticos”.

Nesse contexto, é de se esperar que as normativas posteriores aos PCN ampliassem a discussão, desfazendo as fragilidades e contradições que podem ser encontradas nesse documento. No entanto, o que vimos nos últimos anos, pelo contrário, foi um enorme retrocesso no país quanto ao debate público sobre o currículo, em torno de normativas como o PNE (Plano Nacional de Educação) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Como explicitam Monteiro e Ribeiro (2020, p. 4), “enquanto em 1997, a Educação brasileira vislumbrava a possibilidade de se trabalhar questões de Sexualidade e Gênero na escola, vinte anos depois, o quadro é outro”.

Desde 2014, o Brasil vem regredindo no que tange a essa agenda. Conforme mostra o documento *Igualdade de gênero na educação e liberdade de expressão*, publicado em 2018, a partir do 3º ciclo do Brasil na Revisão Periódica Universal (RPU) do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), uma das problemáticas que podemos encontrar nesse cenário diz respeito ao texto do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Senado Federal, que definiu diretrizes e metas para a educação até 2020.

O PNE substituiu a expressão “desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da *igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual*” por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na *irradicação de todas as formas de discriminação*” (grifos meus). Essa mudança não proibiu o debate sobre gênero na escola, mas limitou a perspectiva e tem dificultado o desenvolvimento de políticas, no âmbito da educação,

em favor dos direitos das mulheres, mulheres negras e população LGBTQI+. Ainda segundo essa publicação,

em 2015, grupos religiosos e conservadores elegeram um grande número de representantes no Congresso Nacional e isso se repetiu nos estados e municípios. Esses grupos removeram dos planos estaduais e municipais de educação objetivos e estratégias para tratar do tema de desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual que buscavam enfrentar as discriminações existentes nas escolas. Em alguns casos, governantes locais não apenas excluíram as políticas públicas, mas criaram leis que proíbem os professores de abordar temas como gênero e diversidade. A defesa é que a escola deve ser um lugar neutro e que não deve formar cidadãos com pensamento crítico. (p. 11)

Furlani (2011), Gomes (2016) e Monteiro e Ribeiro (2020) concordam que essas mudanças no campo das políticas públicas são resultado da crescente onda de conservadorismo e do fundamentalismo religioso no país, em especial, no campo político. Gomes (2016, p. 101) afirma, por exemplo, que um dos principais argumentos usados para legitimar a retirada de gênero e sexualidade do PNE foi o da “ameaça à concepção tradicional de família cristã e aos seus valores e preceitos, como se coubesse à Igreja regular a vida social e íntima das pessoas, por meio de práticas e discursos da moral e da política”.

Segundo a autora, agentes desses discursos partem de uma acepção moralista, sexista e heteronormativa, que “prega” a volta da submissão das mulheres a um papel social restrito ao lar e a concepção familiar patriarcal, “como se uma família constituída por dois homens, ou duas mulheres não se fundamentassem em valores humanos, éticos, morais e cristãos” (GOMES, 2016, p. 102). De acordo com Monteiro e Ribeiro (2020), discursos de ódio, atos de repressão sexual, censura a museus e exposições artísticas, o debate político sobre o Projeto Escola sem Partido – já arquivado – ou outros que ainda seguem em tramitação no Congresso, também fazem parte desse cenário de repercussão dos ideais conservadores e religiosos cristãos nas políticas públicas do país.

Nesse mesmo contexto, ocorreram as discussões para a construção e aprovação da BNCC. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o início do processo de construção desse documento curricular. Como explica Moura (2018), ainda em 2015, foi divulgada a primeira versão da base para consulta pública. Em 2016, a segunda versão foi liberada, após ter recebido inúmeras contribuições de especialistas de 35 universidades brasileiras. Em abril de 2017, então, foi divulgada aquela que deveria ser a última versão da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Após receber várias críticas, o texto dessa terceira versão também foi modificado e o documento, por conseguinte, foi homologado apenas em dezembro de 2017. Já em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o documento

referente ao Ensino Médio. Nesses textos, também podemos observar a repercussão dos discursos conservadores cristãos.

Segundo Moura (2018), em abril de 2017, professoras e professores “contra a ‘ideologia de gênero’ requereram aos membros da bancada da bíblia no congresso nacional que interrompessem imediatamente o trâmite da BNCC até que as referências à suposta ‘ideologia de gênero’ fossem removidas” (p. 51-52). Como resultado, temos hoje uma base curricular fortemente influenciada pela “Frente Parlamentar Evangélica, pela Frente Parlamentar Católica, pela Frente Parlamentar Mista em defesa da Vida e da Família, da Câmara e do Senado” (p. 55).

Esses são apenas alguns aspectos que denotam como a BNCC, em sua versão final, é baseada em discursos fundamentalistas, conservadores e moralistas, que não só divergem de várias políticas públicas, pesquisas, estudos e projetos acadêmicos, “mas também do longo processo de mobilização dos movimentos sociais não só do Brasil como também do exterior” (GOMES, 2016, p. 98). Ela vai de encontro a propostas de pesquisadoras/es importantes como Guacira Lopes Louro (1997, 2000). Mesmo que contribuições críticas e democráticas tenham sido reivindicadas, o texto final acabou sendo definido pelas ideologias das pessoas religiosas do Congresso e dos governos.

No processo de revisão da versão que foi homologada, foram retiradas do texto as referências e discussões associadas a gênero, enquanto sexualidade e educação sexual são tratadas sob a ótica exclusivamente biológica. Monteiro e Ribeiro (2020), em sua análise da BNCC, apontam que, inclusive, o trecho que defendia o respeito à orientação sexual foi suprimido. A autora e o autor também destacam que, nas duas versões anteriores do texto, gênero e sexualidade eram abordados a partir de uma visão mais crítica e reflexiva. No entanto, na versão final e atual,

no trecho sobre articulação dos componentes curriculares e as áreas do conhecimento, há uma referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), que descreve os temas que devem transpassar os conteúdos curriculares. Sexualidade e gênero foram excluídos. Na página 19 da versão original modificada, no item 9 das Competências Gerais da Educação Básica, que fala do respeito às diferenças e à coletividade, mais uma vez foram eliminadas as palavras gênero e educação sexual. Originalmente, a promoção do respeito e valorização da diversidade incluía a “diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, *gênero, orientação sexual*, religiosa ou de qualquer outra natureza” (Brasil, 2018, p. 11). Em outro trecho (EF08CI11), foram suprimidas as palavras diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual (Brasil, 2018, p. 349). (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 16).

Sendo assim, o texto que vigora faz menção à sexualidade e gênero apenas na área de Ciências da Natureza, mais especificamente para o 8º ano do Ensino Fundamental, restringindo o ensino sobre sexualidade aos anos finais. Isso está relacionado com o fato de que a educação sexual tem sido limitada à faixa etária da adolescência (GOMES, 2016; FURLANI, 2011). Ainda segundo Monteiro e Ribeiro (2020), o documento esquematiza um quadro de habilidades em que sexualidade aparece apenas como tema para estudo na área da “Vida e Evolução” e dos “Mecanismos reprodutivos”, com base em uma dimensão biológica, restrita a aspectos relacionados à anatomia e fisiologia da reprodução humana. Além disso, a visão médico-higienista também pode ser observada na abordagem das questões referentes às DST. Desse modo, “a BNCC revestiu-se de uma preocupação de Sexualidade enquanto controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, preocupação antiga que já havia sido superada” (p. 16), na medida em que aspectos culturais, sociais, políticos e psicológicos passaram a ser associados à compreensão sobre gênero-sexualidade, no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Desse modo, “a nova direita, representada por facções mais conservadoras de igrejas” (SEGATO, 2016, p. 17) tem atuado na instauração e sustentação de práticas e políticas públicas pautadas numa visão biológica e religiosa (patriarcal e cristã) de gênero, sexo e sexualidade. Marcadores binários com base no argumento biológico e médico, nesse contexto, são unificados ao discurso moralista religioso, na tentativa de proibir na educação o debate crítico e democrático sobre vivências e experiências do corpo. Estamos falando de discursos/saberes (ligados à colonialidade do saber) sendo usados para colonizar formas de ser, (inter)subjetividades e afetividades. A “justificativa biológica e religiosa”, nesse sentido, atua potencialmente na legitimação de diferenças (coloniais) de poder baseadas em gênero-sexualidade, como se elas fossem, supostamente, naturais ou essenciais. Mais do que isso, essas justificativas legitimam práticas injustificáveis de violação e expurgo. São práticas que, dentre outras coisas, naturalizam violência, dominação, exploração e colonização do corpo e do ser.

Marcadores binários com base no argumento biológico, por exemplo, representam como supostamente naturais diferentes princípios de agência, que, segundo Moore (2000), constroem identificações para pessoas do sexo masculino como ativas, agressivas e poderosas, enquanto pessoas do sexo feminino são retratadas como essencialmente passivas, submissas e destituídas de poder. Esse sistema binário, por conseguinte, produz homens e mulheres a partir de um modelo excludente e misógino, em que ser homem implica não ser mulher, o que serve para criar e manter papéis sociais de gênero que privilegiam homens (cis, heterossexuais e brancos) na estratificação social. Por sua vez, pessoas que apresentam identificações/identidades que

fogem às normas de gênero e heterossexualidade, como homossexuais, bissexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros e outras identificações, são representadas como anormais, promíscuas, pecaminosas ou até mesmo não humanas.

Isso, definitivamente, representa um grande retrocesso no campo das políticas educacionais que se referem ao currículo oficial, inclusive, em relação ao que encontramos nos PCN. Certamente, isso também impacta no modo como a escola trabalha pedagogicamente gênero e sexualidade. Por conseguinte, influencia no modo como as relações sociais são construídas nesse espaço ou no modo como as pessoas vivenciam as experiências escolares. Como bem coloca Bento (2017, p. 198), “as inúmeras teses e pesquisas produzidas por pesquisadores(as) de universidades brasileiras apontam que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças que apresentam comportamentos ‘não adequados’ para os ‘costumes heterossexuais’”. Daí a necessidade de questionarmos uma base curricular textualmente “genericada” e “sexualizada” (LOURO, 1992), construída a partir de ideais conservadores cristãos, de binarismos biologizantes e essencialistas, mantenedores das formas de colonialidade e do sistema colonial-moderno de gênero que configura a sociedade brasileira contemporânea.

Felizmente, no contexto da educação distrital, podemos falar de um currículo mais crítico e consciente. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB) entrou em vigor em 2013 e foi elaborado por profissionais da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), constituindo-se como um importante marco da educação pública distrital. No Caderno de Pressupostos Teóricos, o CMEB apresenta como um dos Eixos Transversais a *Educação para a Diversidade*. Em análise mais aprofundada desse documento, Gonzalez, C. (2017, p. 131) acentua a importância de a diversidade ser tratada aqui como *eixo* e não como *tema* transversal, um avanço em relação aos PCN. Segundo a autora, “a disputa para transformar a Diversidade em um tema Estruturante foi uma escolha política, pois envolvia mudar a noção da Diversidade como ‘tema’ para transformá-la em um Eixo que serve de base e ponto de partida para todo o trabalho pedagógico”.

Desse modo, o documento propõe que questões de gênero, raça e sexualidade sejam trabalhadas como eixos estruturantes dos projetos e das ações pedagógicas das escolas públicas do DF. Propõe, pois, que as narrativas sociais, historicamente excluídas pela escola – como as “das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras” (p. 36) –, sejam integradas à organização curricular, para a construção de práticas pedagógicas mais éticas, críticas e democráticas.

O documento propõe a adoção de uma nova postura na educação e na organização curricular, diferente da postura considerada tradicional, prescritiva e normativa dos currículos dominantes na escola. Os eixos transversais são entendidos como estratégias pedagógicas capazes de promover o trabalho com “narrativas historicamente negligenciadas” no âmbito educacional, buscando alcançar uma transformação nas práticas de ensino e no modo como se identifica e se conduz o trabalho com os temas transversais, o que também coaduna com uma proposta que visa decolonizar os conhecimentos que circulam na escola e na educação distrital.

Nessa abordagem, o CMEB abarca várias identidades a serem perspectivadas em sua proposta de Educação para a Diversidade: “além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais” (p. 38). O texto oficial, ainda que faça uso do masculino genérico, coloca em evidência pessoas que, em geral, não aparecem no currículo, principalmente quando se adota uma perspectiva tradicional de organização curricular, assumindo, desse modo, um compromisso com o enfrentamento de abordagens excludentes e hierárquicas que marcam a escola. Como afirma Gonzalez, C. (2017, p. 134), “ao nomear e lexicalizar esses sujeitos (...), o documento afirma as novas crenças que pretende colocar em jogo, afirma novas vozes e sua posição política de comprometimento com a mudança”.

É desse modo que o Currículo em Movimento abre possibilidades para que a escola integre temáticas de gênero, raça, etnia, sexualidade e outras:

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais (...). Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos (CMEB, 2013, p. 41).

Assim, o texto esclarece o que entende como diversidade, elencando as questões que devem ser consideradas efetivamente na prática pedagógica. Essa definição mais explícita do que deve integrar o currículo escolar contribui para que a educação para a diversidade se torne menos abstrata e mais propensa a impactar de fato a sala de aula. Ainda que o texto apresente pontos a serem questionados no que tange especificamente à abordagem sobre gênero⁷, é válido

⁷ Para uma análise mais aprofundada do CMEB, ver Gonzalez, C. (2017), em sua tese de Doutorado, intitulada “Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas de superação da heteronormatividade”. A

destacar sua abertura para o trabalho com gênero, raça e orientação sexual. O Currículo ressalta os contornos políticos envolvidos nesses temas e o protagonismo dos movimentos feministas para a consolidação dessas pautas sociais. Com isso, “traz novos paradigmas e novos discursos à luz e amplia o debate no que diz respeito aos conceitos de gênero e sexualidade” (GONZALEZ, C. 2017, p. 130).

O Currículo em Movimento tem contribuído, no contexto do Distrito Federal, para um cenário favorável ao desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para a igualdade de gênero, raça e orientação sexual, também alinhadas à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), aos PCN, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e à Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006). Desse modo, juntamente com essas outras normativas nacionais, tem favorecido o surgimento de vários projetos de letramentos críticos com perspectiva de gênero social no Distrito Federal, como o *Heroínas sem Estátua* e o *Mulheres Inspiradoras*.

*Heroínas sem Estátua*⁸ é um projeto desenvolvido na conjuntura da educação pública do DF, criado por uma professora de Língua Portuguesa, com alunas e alunos de uma escola de Ensino Médio, com o objetivo de reconhecer mulheres que estão fora dos livros didáticos. A proposta enfatiza a produção literária de autoras brasileiras e estrangeiras e a atuação de mulheres de diferentes áreas, a exemplo da artista mexicana Frida Khalo, e de Tereza de Benguela, líder quilombola do século XVIII.

O *Mulheres Inspiradoras*, por sua vez, também ancora o debate sobre gênero, diversidade e educação linguística nos documentos oficiais citados anteriormente. Ao propor um projeto pedagógico interdisciplinar de leitura e escrita crítica e autoral (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018), partindo do diálogo sobre gênero social, o MI atende à perspectiva de Educação para a Diversidade ensejada no Currículo em Movimento. Nesse contexto, trabalha com a leitura e a escrita voltadas para a compreensão de fenômenos sociais como o racismo e o sexismo, atentando-se para as experiências subjetivas, corpóreas e emocionais de mulheres. O debate promovido pela leitura de obras literárias de autoras, principalmente, negras promove na sala de aula o que o CMEB aponta como o reconhecimento de “narrativas historicamente negligenciadas”, entendendo que “a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças,

autora analisa o modo como gênero e sexualidade são representados no documento, destacando os aspectos pertinentes e também as fragilidades do texto.

⁸ Ver informações em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/02/projeto-Heroi%cc%81nas-sem-esta%cc%81tua.pdf>

valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades.” (CMEB, 2013, p. 36).

1.3 Na trilha do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma proposta de letramentos críticos

Conheci o Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) em meados de março de 2016, quando cursava uma disciplina como aluna especial na Universidade de Brasília (UnB). Em 26 de março de 2017, tive um encontro com a autora do Projeto, Gina Vieira Ponte de Albuquerque, que foi de suma importância para que eu pudesse conhecer de forma mais abrangente como surgiu a proposta. A partir daí, passei a desenvolver um projeto de pesquisa com foco nessa prática pedagógica particular no contexto de sua ampliação na rede pública do DF.

Com isso, pude trilhar uma trajetória de investigação e análise para sentirpensar sobre práticas críticas e transformadoras na educação linguística, que, inclusive, resistem aos retrocessos na conjuntura sociopolítica da educação brasileira que mencionei anteriormente. Tornou-se possível relacionar questões discursivas – sobre crenças, valores, atitudes, relações sociais, subjetividades, poderes e saberes – a questões educacionais, alinhadas a uma proposta de educação para a liberdade (FREIRE, 1981; hooks, 2013) e que também visam decolonizar práticas pedagógicas, especialmente, de letramento.

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi criado em uma escola de Ceilândia-DF, em 2014, com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Projeto Interdisciplinar (PD). Partiu, sobretudo, de uma perspectiva de educação para a transformação social, pautada na igualdade política, simbólica, econômica, social e de gênero, bem como no respeito aos saberes, identidades e culturas locais.

Com base em bell hooks⁹ e Paulo Freire, o Projeto foi desenvolvido objetivando, dentre outras coisas, romper com o sistema de “educação bancária”. Freire (1987) afirma que, na visão “bancária” de educação, educadoras e educadores falam da realidade como se fosse algo estático, compartimentado e comportado. A partir disso, empreendem uma atividade de narrar ou dissertar sobre essa realidade, que é completamente alheia à experiência existencial de estudantes. Essa concepção é potencialmente uma das “manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância”, pois, nela, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 33). Nessa perspectiva,

⁹ O nome de *bell hooks* é grafado em letras minúsculas pela própria autora e intelectual negra, estadunidense, como uma forma de resistência aos títulos acadêmicos. Trata-se de um pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua bisavó materna.

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, p. 33).

Buscando se direcionar rumo a caminhos que pudessem transpor esse modelo educacional, a professora idealizadora do Projeto reuniu diversas propostas pedagógicas para romper com as abordagens prescritivas de estudos linguísticos, baseadas em exercícios de cópia e memorização, que “depositam” conteúdos gramaticais de forma descontextualizada e sem relações com o texto e o discurso. Com isso, lançou-se a um trabalho pedagógico que exigiu pesquisa e seleção de materiais, de textos, de leitura e mapeamento das obras literárias de autoria de mulheres, de construção de sequências didáticas, de instrumentos de avaliação e de parcerias.

No Projeto Mulheres Inspiradoras, convergem as propostas da Pedagogia de Projetos; dos letramentos críticos (ROJO, 2009; STREET, 2014); de sequências didáticas para o trabalho com gêneros textuais/discursivos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); dos estudos de gênero social-cultural; e, ainda, da Literatura, com vistas ao reconhecimento de obras literárias de autoras brasileiras e estrangeiras. Essas abordagens fundamentam o PMI de modo interdisciplinar, com vistas ao engajamento crítico em práticas de letramentos, bem como ao debate e questionamento sobre as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, como o sexismo e o racismo (hooks, 2013).

Além disso, vale ressaltar que a proposta teve início a partir de um processo crítico-reflexivo e de autoavaliação por parte da autora do Projeto como docente de Língua Portuguesa. Como afirma hooks (2013, p. 36), docentes “que abraçam o desafio de autoavaliação serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profundo plenamente”. Albuquerque (2020) relata que começou a redimensionar a sua prática profissional, buscando renovar suas práticas pedagógicas e construir propostas de ensino de leitura e escrita que pudessem fazer mais sentido para suas alunas e seus alunos.

Quanto à escolha da temática de gênero, voltada para o trabalho de reconhecimento de mulheres inspiradoras em diferentes áreas de atuação, Vieira, V. B. (2017, p. 59), em sua pesquisa sobre o Programa de Ampliação do PMI, explica que a docente

(...) por um tempo se permitiu apenas acompanhar os movimentos dos estudantes nas redes sociais, e nesse processo, foi identificando comportamentos agressivos relacionados a cyberbullying e manifestações de ódio entre os alunos que a assustavam. O mais impactante, entretanto, foi um vídeo postado por uma aluna sua, de 13 anos, no qual a menina se apresentava executando uma coreografia de forte apelo sexual, com roupas que deixavam seu corpo muito à mostra e ao som de uma música cuja letra depreciava a figura feminina ao extremo. G. pensou sobre os riscos que a aluna corria pela possibilidade de aquelas imagens serem associadas a sites de pornografia ou pedofilia, e na chance de arrependimento tardio por parte da aluna, pois uma vez postado na internet, o conteúdo se torna público e disponível por muitos anos. Esse incômodo a levou a pensar sobre a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico de conscientização com os estudantes.

Foi nesse contexto que a professora propôs o desenvolvimento de um projeto pedagógico que, segundo seu Plano de Curso, tem como objetivo geral proporcionar a possibilidade de discussão e reflexão sobre equidade de gênero, representação de mulheres na mídia, cyberviolência e violência contra as mulheres, a partir de práticas pedagógicas “que privilegiem a leitura, a produção de textos autorais e o protagonismo juvenil”. O PMI se trata, portanto, de um projeto de letramento com temática de gênero, de modo a considerar tal tema como um eixo estruturante para práticas mais significativas e críticas de leitura e escrita.

Dado o objetivo central de questionar e problematizar representações e identificações de mulheres, é relevante ressaltar aqui que o Projeto MI, conforme desenvolvido inicialmente, enfocava apenas mulheres cisgênero. No entanto, já há desdobramentos do Projeto voltados para as perspectivas LGBTQI+, uma questão que foi/tem sido abarcada por docentes que fazem parte do Programa. Rodrigues e Melo (2018), por exemplo, apontam as possibilidades de trabalho voltadas para as dissidências sexuais e de gênero no PMI, ou seja, as possibilidades de gênero que estão fora do binarismo “homem-mulher” e as possibilidades de sexualidade que não hetero-cis-normativas. Segundo os autores, “a discussão sobre dissidências sexuais e de gênero na escola tem, no PMI, um lugar fértil, um campo aberto de onde podem brotar concepções plurais de ser humano.” (p. 181). Faço essa ressalva para enfatizar que o Projeto MI apresenta potencialidades para o debate de outras representações/identidades de gênero não-binárias e não heteronormativas.

A proposta, conforme desenvolvida inicialmente, promoveu, em primeira instância, o estudo da biografia de dez mulheres, chegando até a publicação de um livro que reuniu os textos autorais das alunas e dos alunos participantes. O Quadro 1 – Síntese das ações do Projeto Mulheres Inspiradoras, conforme desenvolvido em 2014 –, a seguir, sintetiza as principais ações promovidas:

Quadro 1 - Síntese das ações do Projeto Mulheres Inspiradoras, conforme desenvolvido em 2014

Ações	
Estudo da biografia de dez mulheres do Brasil e do mundo	Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha Fernandes, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns.
Leitura de seis obras literárias de autoria feminina	<i>O diário de Anne Frank</i> <i>Eu sou Malala</i> <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> (Carolina Maria de Jesus) <i>Não vou mais lavar os pratos; Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz; Espelhos, Miradouros e Dialéticas da Percepção</i> (Cristiane Sobral)
Entrevista com mulheres da comunidade local	Mulheres que se destacaram por sua atuação em diferentes frentes: professora, escritora e atriz, mulheres negras que superaram o preconceito racial, estudantes de Medicina, Direito e outras.
Mesa Redonda	Com a participação do juiz da Vara de Violência Doméstica do Núcleo Bandeirante (DF) e com uma delegada da Delegacia de Atendimento à Mulher do DF.
Campanha de combate à violência contra a mulher	Campanha realizada nas redes sociais com o lema: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”.
Produção de biografia da “minha mulher inspiradora” e publicação do livro	Escolha, pelas estudantes, de uma mulher do próprio círculo social que elas considerassem inspiradora, para entrevistar e transformar a entrevista em uma biografia. As biografias foram publicadas em um livro impresso.

Fonte: autoria própria, com base no Plano de Curso do PMI.

Como pode ser observado, o Projeto parte de um tema/problema propulsor centrado em representações de mulheres e faz uso das vantagens da Pedagogia de Projetos para articular ações pedagógicas de leitura e escrita, oralidade e escuta, análise linguística, interação, cooperação, participação e construção de conhecimentos outros no espaço da escola. Na próxima subseção, faço uma discussão sobre o que entendo por letramentos críticos, para situar melhor minha perspectiva sobre esse projeto pedagógico nas subseções seguintes, nas quais apresento as principais ações desenvolvidas e seu contexto de ampliação no Distrito Federal.

1.3.1 Práticas de letramentos críticos e a perspectiva de gênero social

Nos estudos linguísticos, várias teorizações e propostas voltam-se para a questão do(s) letramento(s). Segundo Soares (2003), esse conceito se refere ao “estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (p. 19). Sendo assim, letramento “não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico” (p. 115, grifo da autora). Na mesma esteira, Rojo (2009) explica que as práticas de letramento buscam recobrir os usos e as práticas de linguagem que envolvem as ações de ler e escrever em contextos locais ou globais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Nesse sentido, um dos objetivos da escola é

possibilitar que seus estudantes participem das várias práticas sociais que se utilizam das diversas formas de letramento, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2008).

Ao situar sua proposta no âmbito dos Novos Estudos do Letramento, Street (2014) argumenta que uma das teses centrais dessa perspectiva é a compreensão de *letramento como prática social*. Essa concepção se preocupa em entender “como as pessoas usam [os textos] e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (BUNZEN, 2014, p. 9). Rejeita-se, nessa perspectiva, a visão de letramento como uma habilidade “neutra” à medida que o compreende “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Com isso, Street (2014) indica que, na verdade, há diferentes abordagens de letramento nos estudos linguísticos e na Pedagogia. Aproveito, então, para apresentar brevemente algumas considerações sobre quatro dentre essas abordagens.

Antes disso, vale ressaltar que, apesar de estar falando da educação escolar, não me limito a pensar que letramento ocorre apenas nesse contexto. Por essa razão, opto por usar o termo no plural, reconhecendo a multiplicidade das práticas de letramentos na vida social. Concordo com Kleiman (2005, p. 5) quando afirma que esse “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Como explica Street (2014), a escola é apenas o local onde se concretiza o letramento escolarizado e, portanto, privilegiado. Sendo assim, trata-se de uma das ocorrências de letramentos que, quando não reconhece “a multiplicidade de práticas letradas” (p. 30), acaba estigmatizando outras formas existentes.

As abordagens que discuto a seguir, em geral, assumem essa multiplicidade e, por isso mesmo, Rojo (2008) as considera como sociais, críticas e, conseqüentemente, de suma importância para o cenário escolar. São elas: “a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos, b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos e c) os letramentos críticos” (p. 590).

Os *multiletramentos* levam em conta as várias mídias existentes e a diversidade linguística e cultural. Segundo Rojo (2008), essa perspectiva visibiliza os letramentos das culturas locais, ao mesmo passo que coloca seus agentes em contato com os letramentos valorizados e institucionais. A autora defende o termo *multiletramentos* como um conceito mais adequado para definir “os dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades (...): a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Essa abordagem é estudada no âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres e desenvolvida no Brasil, sobretudo, por Rojo (2012). Segundo a autora, agrega-se aqui a perspectiva dos *letramentos múltiplos* ao aspecto multissemiótico da cultura digital. Ou seja, objetiva-se promover a relação entre os textos das culturas locais – multiplicidade cultural – com os textos multimodais dos letramentos contemporâneos – multiplicidade semiótica (ROJO, 2012). Desse modo, considera-se que o trabalho da escola deve estar voltado para as possibilidades práticas de que estudantes se transformem em criadoras/es de sentido, a partir da leitura e produção de diferentes gêneros de textos e tecnologias.

Busca-se ainda desenvolver um espaço para a leitura crítica, capaz de transformar os discursos e as significações das práticas sociais. A autora destaca como características importantes dos multiletramentos: a) eles são interativos e colaborativos; b) “eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]”]; e c) eles são híbridos, fronteiriços, pois levam em conta diferentes “linguagens, modos, mídias e culturas”. (ROJO, 2012, p. 23).

Podemos observar acima que a autora relaciona esse conceito aos *letramentos múltiplos*. Conforme apontam Barton e Hamilton (2000), não existe uma forma única de práticas letradas, mas múltiplos letramentos que estão presentes em contextos sociais e culturais diversos, considerando-se também as relações de poder ali existentes. Essa é a abordagem que enfoca o local e diversidade cultural. Os letramentos múltiplos, nesse sentido, são aqueles que se atentam “para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos” (SOUZA, 2009, p. 188).

Souza (2009; 2011), ao cunhar e defender o conceito de letramentos de reexistência, toma como base os estudos dos letramentos múltiplos. Dessa concepção, a autora destaca a ênfase nas práticas locais, que contestam a educação hegemônica, que são marcadas, sobretudo, pela “reflexão crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais” (SOUZA, 2011, p. 15). Como afirma Rojo (2009, p. 12), “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais (...) para torná-las vozes de um diálogo”.

Utilizo nesta tese o termo *reexistência* com base nessa perspectiva de Souza (2009, 2011). A autora, em suas pesquisas sobre letramentos no movimento *hip hop*, defende a

concepção de letramentos de reexistência como um conjunto de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade não lineares, heterogêneas e críticas, usadas por agentes sociais para questionar, contestar, criar e propor alternativas aos discursos e espaços socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem. Souza (2009, p. 32) explica que os letramentos que ela caracteriza como de reexistência “mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados”. O termo *reexistência* abarca, para além de ações de resistência, o uso da linguagem como forma de (re)afirmar e criar formas de imprimir indelevelmente identidades sociais (SOUZA, 2009).

Já os *letramentos multissemióticos* são cada vez mais exigidos nas práticas sociais devido às possibilidades que o texto eletrônico traz à leitura. Essa concepção amplia a noção de letramentos ao partir do campo da escrita para a imagem, a música e outras semioses (ROJO, 2009). São letramentos que possibilitam a compreensão da multiplicidade de linguagens que circulam nos contextos sociais de um mundo cada vez mais voltado para as tecnologias de comunicação.

Por fim, os *letramentos críticos*, que mais me interessam neste trabalho, são aqueles “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos 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. 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).

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. Como explica Carbonieri (2016, p. 133),

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos,

ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso.

Essa concepção apresentada por Carbonieri (2016) denota o quanto os letramentos críticos se afinizam com a perspectiva de estudos discursivos que adoto em minha pesquisa e com o esforço por decolonizar saberes no cenário escolar, que é um dos objetivos de práticas pedagógicas mais conscientes e críticas. Com base nisso, neste trabalho, tomo essa concepção de letramentos para refletir sobre possibilidades e alternativas de desempenhar na escola práticas de leitura e escrita sob a perspectiva de gênero social e interseccionalidades, como raça.

Essa abordagem, inclusive, também se aproxima bastante do modelo de letramento ideológico proposto por Street (2014). Quando o autor define letramento como prática social, ele o relaciona a ideologias, crenças e valores, e a partir disso diferencia o *modelo autônomo* do *modelo ideológico*.

O modelo autônomo reduz os letramentos a capacidades cognitivas e se baseia na “grande divisão” entre fala e escrita (STREET, 2014). Esse modelo não leva em conta o contexto social, não se preocupa com aspectos históricos e culturais e não reconhece as múltiplas formas de práticas letradas. Segundo o autor, essa concepção é baseada na ideia de “progresso” e “mobilidade social” que configura a razão imperial, representando essas práticas “em termos de ‘decolagem’ econômica” (p. 44), enfatizando-as apenas como responsáveis por produzir resultados positivos no desenvolvimento econômico. No que diz respeito ao ensino linguístico, o modelo autônomo trata a linguagem como neutra e desvinculada do contexto social. Sobre isso, Street (2014, p. 129-130) explica que, nesse modelo, a linguagem é ensinada a partir dos seguintes meios: a) distanciamento entre língua e agentes sociais; b) ênfase nos usos metalinguísticos; c) privilégio das práticas letradas escritas, “como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores”; e d) “estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros”.

O autor, nesse sentido, relaciona o modelo autônomo às práticas de escolarização do letramento que limitam o ensino da linguagem ao estudo da Gramática Tradicional, desconectada do contexto e da realidade social. Trata-se de uma perspectiva que também converge com o modelo de “educação bancária”, descrito por Paulo Freire (1987), como um

ensino fragmentado, estático, independente da realidade e que trata estudantes como pessoas passivas e apenas receptoras/reprodutoras do conhecimento colonizado e dominante. Street (2014, p. 31) explica que, na colonização, “a população local tinha práticas letradas próprias que foram desvalorizadas e marginalizadas pelo padrão que estava sendo introduzido”. Essas práticas continuam vigentes na modernidade-colonialidade, por meio de perspectivas como as que acabo de mencionar.

Já o *modelo ideológico* reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos socioculturais e sociodiscursivos. Esse modelo 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 atividades 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. Também parte da concepção de linguagem como prática social e, nesse ínterim, relaciona discursos às relações de poder e ideologia. Assim, podemos associar esse conceito ao modelo ideológico defendido por Street (2014).

No cenário da escola, essa abordagem visa construir uma educação transformadora e humanizada, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Com isso, pode ajudar a construir caminhos possíveis para se chegar a uma “educação para a liberdade” (FREIRE, 1981; hooks, 2013). 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).

Considero também que essa perspectiva coaduna a proposta da Consciência Linguística Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), que constrói uma agenda educacional preocupada

com os efeitos ideológicos e discursivos materializados em textos. Essa abordagem de letramentos propõe desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação de estudantes como agentes sociais, conscientes criticamente e capazes de transformar a sociedade a partir disso.

Os letramentos críticos também incluem ações de leituras alternativas para questionar e desafiar discursos que sustentam relações coloniais de poder, incluindo relações de gênero, raça, classe, sexualidade e outras interseccionalidades. Na ação escolar, eles colaboram com o desenvolvimento de uma prática de leitura que, “discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constitui uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constitui variados critérios críticos de apreciação de produtos culturais locais e globais” (ROJO, 2012, p. 27).

Sabemos que a escola tem sido um lugar privilegiado de reprodução de normas, crenças e valores que sustentam uma ordem social hierarquicamente baseada em gênero (LAZAR, 2007). Expectativas sobre comportamentos determinados como masculinos e femininos são veiculadas e reproduzidas por meio de práticas situadas na escola e, dentre essas práticas, estão as de letramento. Em seus estudos, Moss (2007) explicita que as crianças em sala de aula, ao mesmo passo que experimentam diversas e múltiplas formas de letramento, experimentam diversas vivências no que tange às relações de gênero.

No interior dos eventos de letramento escolar, representações específicas são (re)produzidas e geram efeitos causais sobre processos identificacionais. Para Barton e Hamilton (2000), esses eventos são moldados não só pela instituição em si, mas também por 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”.

Reitero, nesse sentido, a concepção de escola como um espaço social de tensões políticas. Os eventos de letramento escolar, nesse contexto, tanto podem servir para sustentar quanto para subverter representações, (inter)ações e identificações de gênero. Como indica Silva (2006, p. 78), quando esses eventos são “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 na escola. Projetos pedagógicos numa perspectiva social e crítica de letramentos podem ajudar estudantes a adquirirem “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que

habitamos e usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23), em especial, no que tange às questões de gênero, sexualidade, raça e outras intersecções. Sendo assim,

Defender projetos de letramento na perspectiva da prática social é abrir espaço para as novas identidades – aquelas que se opõem às identidades tradicionais –, 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).

A seguir, discuto sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras como uma proposta que surgiu dessa necessidade de se construir eventos de letramentos críticos na escola voltados para os processos identificacionais de gênero social, considerando esse espaço como potencial para reexistir às representações que naturalizam e legitimam assimetrias, conforme explicita Silva (2006).

1.3.2 Um projeto para letramentos críticos

Como mencionei, considero o *Mulheres Inspiradoras*, sobretudo, como um projeto pedagógico de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos críticos. Nessa esteira, o 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. Os debates propostos colocam em cena direitos sociais e civis, enquanto as leituras valorizam a escrita, a poética e a estética literária de escritoras. E, ainda, oportuniza o reconhecimento de experiências e narrativas de vida de mulheres da comunidade local que fizeram e fazem história atuando em diferentes áreas de atuação.

Quando comecei o trabalho de campo, pude conhecer melhor as atividades que configuram esse Projeto, as quais foram detalhadamente apresentadas no curso de formação do Programa de Ampliação do PMI e no material oferecido nele: o Plano de Curso (ALBUQUERQUE, 2014a) e um portfólio (ALBUQUERQUE, 2014b), produzido pela autora do Projeto, como parte de seu processo autorreflexivo sobre o trabalho realizado. São três as principais ações pedagógicas de letramentos críticos desenvolvidas: o estudo de biografias, a leitura de obras literárias e a produção autoral de textos biográficos.

Albuquerque (2020, p. 34) situa o PMI como um “projeto de letramento crítico nascido no chão da escola pública de periferia”. A autora explica que o Projeto “teve por objetivo fazer um trabalho intensivo de leitura de obras escritas por mulheres, com a predominância de textos

vinculados ao gênero biografia” para apresentar e reconhecer, na sala de aula, “outras referências a partir das quais [estudantes] pudessem questionar os lugares pré-estabelecidos para as mulheres na nossa cultura e pudessem, também, inspirar-se e vislumbrar outras possibilidades identitárias para si mesmas” (p. 34). O PMI é, portanto, um projeto de letramentos críticos, tendo como principais ações as que apresento a seguir.

1.3.2.1 O estudo das biografias

O estudo começou com dez mulheres: Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Nise da Silveira, Lygia Fagundes Telles, Rosa Parks, Maria da Penha Fernandes, Zilda Arns, Anne Frank e Malala. Esse trabalho pedagógico incluiu a realização de pesquisas e debates em sala de aula, a elaboração de folder e cartazes informativos para divulgação das pesquisas realizadas, e a orientação docente durante todas essas ações.

No processo de escolha das dez mulheres, Albuquerque (2014b) buscou abarcar diferentes experiências inspiradoras, sem hierarquizar essas experiências. Selecionou Anne Frank e Malala por serem pessoas com idades semelhantes às de suas alunas, e que possuem narrativas de vida que dialogam mais proximamente com as vivências e experiências particulares da adolescência. Eventos de letramento escolar, quando vinculados da realidade social da escola e das/dos estudantes, abrem possibilidades para a agência e criticidade.

Na fala de muitas alunas do CEF 50¹⁰ de Ceilândia – onde realizei minha pesquisa –, observei muitos relatos em que elas expressavam se sentirem estigmatizadas por serem adolescentes (cf. Capítulo 5). Segundo elas, pessoas adultas não reconhecem suas vozes e ações por serem novas e consideradas pessoas sem “experiência”. Por isso, o estudo de biografias como a de Anne e de Malala se mostram potenciais para que elas construam identificações críticas sobre si mesmas, para que reflitam mais criticamente sobre suas experiências e vivências sobre gênero, considerando aspectos interseccionais como idade/geração.

A atenção dada a questões de gênero e idade também pode ser observada na seleção das biografias das escritoras Lygia Fagundes Telles e Cora Coralina. Na história biográfica de Cora reside uma importante ação de reexistência ao “sistema de gênero do capitalismo eurocentrado global” (LUGONES, 2008, p. 93): uma maneira dissidente de assumir a velhice. Cora Coralina foge aos ideais culturais de produtividade, os quais servem à manutenção das relações capitais e da colonialidade do poder, e que, por isso, marginalizam as gentes velhas. A autora se

¹⁰ É válido mencionar que o número que uso é fictício, com o intuito de anonimizar (atores d)a escola.

reinventou aos 50 anos de idade e publicou sua primeira obra depois dos 70, num movimento de reexistência por meio da escrita literária.

A seleção incluiu também mulheres negras, como Carolina Maria de Jesus, importante escritora negra brasileira, e Rosa Parks, ativista pelos direitos dos negros e das negras nos Estados Unidos. Essas mulheres são reconhecidas pelo seu legado de uma história de luta, de enfrentamento aos ideais hegemônicos de gênero-raça-classe. Desse modo, ao visibilizar as ações e o conhecimento produzido por mulheres negras e reconhecer sua intelectualidade, o Projeto aponta possibilidades de transformar a escola em um espaço de agência social capaz de subverter as representações hegemônicas brancas, bem como construir formas de enfrentar e resistir à opressão, ao sexismo e ao racismo.

Segundo hooks (2013), as mulheres negras historicamente foram associadas ao corpo e não ao pensar e, nesse contexto racista, sua produção de conhecimento foi sendo apagada, para legitimação da hegemonia epistêmica branca. A autora explica, em *Intelectuais negras*, que no sistema-mundo patriarcal e capitalista, a cultura atua para negar a mulheres a oportunidade de seguir uma vida de produção intelectual. Como Collins (1991), considero a contribuição intelectual das mulheres negras não apenas aquela referente ao conhecimento externado no mundo acadêmico, mas principalmente o que é produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, musicistas e militantes pelos direitos civis.

A invisibilização dos conhecimentos produzidos por mulheres e, principalmente, por mulheres negras, é decorrente do modo como as relações de exploração foram instauradas e são sustentadas nos processos moderno-coloniais. No sistema-mundo colonial-moderno, os projetos políticos hegemônicos se valeram das categorias gênero, raça, etnia e sexualidade para instaurar e manter a hegemonia epistêmica dos homens brancos europeus e heterossexuais. Grada Kilomba (2010) explica que, nesse sistema, o conhecimento tomado como verdadeiro e legítimo serve aos interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal. Daí a importância de projetos didáticos como o PMI que se atentam para as possibilidades de construir na escola um espaço para questionar, problematizar e resistir à lógica colonial, visibilizando os conhecimentos, as produções literárias e as vivências de mulheres negras.

Além disso, a escolha também considerou personalidades que atuaram com coragem na luta por justiça social, como Irena Sendler e Zilda Arns; e, ainda, mulheres acadêmicas, pesquisadoras, como Nise da Silveira, que criou tratamentos psiquiátricos alternativos e contribuiu para a humanização dos hospitais psiquiátricos no Brasil. O MI, portanto, reconhece as experiências e os conhecimentos de diferentes mulheres em diferentes espaços, como a luta

social, a ciência e a literatura. Com isso, abre espaço para se pensar outros saberes, isto é, aqueles que buscam rupturas epistêmicas em relação aos projetos ocidentais coloniais (MIÑOSO, 2014).

O processo de pesquisar e conhecer as biografias e narrativas de vida dessas mulheres objetiva fazer com que estudantes reconheçam formas de ser, pensar e agir diferentes das representações ideológicas constitutivas de estruturas opressoras. Essa ação pedagógica, pois, parte da concepção de que categorias como classe, raça e gênero estão implicadas nos processos identificacionais e na constituição de identidades, que são constituídos também (e não só) no espaço institucionalizado e social da escola. Daí a necessidade de projetos pedagógicos que visem à formação crítica e política diante dos discursos, valores e crenças que sustentam formas de preconceito e opressão.

O estudo da narrativa de vida de Maria da Penha Fernandes, por sua vez, levantou o debate sobre violência doméstica e sobre os direitos das mulheres. Albuquerque (2014b), em seu relato sobre esse estudo, conta que muitas alunas se engajaram no trabalho por terem vivido ou presenciado situações de violência doméstica e, por isso, percebeu o quanto o PMI dialogava com essas experiências:

O grupo que pesquisou a biografia de Maria da Penha, não só produziu o folder, o cartaz e a exposição oral que foram pedidos, mas eles foram às ruas, entrevistaram pessoas sobre a questão da violência contra a mulher, gravaram as entrevistas, produziram gráficos a partir das respostas, exibiram os vídeos na sala de aula, promoveram o debate com a turma. Mais tarde, acabei descobrindo que uma das estudantes daquele grupo tinha, aos 8 anos de idade, perdido a mãe, que foi assassinada pelo marido, o pai da aluna. Fiquei pensando no quanto deve ter sido importante para aquela aluna, ver a escola se preocupar com um assunto com o qual ela tinha que lidar todos os dias. Refleti sobre como o engajamento dela e dos colegas era talvez revelador da necessidade dela de honrar a memória da mãe, que havia sido morta em condições semelhantes as que Maria da Penha havia vivenciado por duas vezes. (ALBUQUERQUE, 2014b).

No Brasil, a violência de gênero levou à morte de quase cinco mil mulheres em 2016 e mais de 500 mil foram estupradas ou sofreram tentativas de estupro, sendo a taxa de homicídios maior entre as mulheres negras (5,3) do que entre as não negras (3,1)¹¹, números esses baseados nos casos que foram registrados. Nesse cenário, são mais do que emergentes ações pedagógicas voltadas para as questões de gênero, raça e classe na escola. Na trilha desse debate, o PMI promoveu uma mesa-redonda que foi composta por um juiz da Vara de Violência Doméstica e por uma delegada titular da Delegacia de Atendimento à Mulher do Distrito Federal. Estudantes

¹¹ Dados retirados do Atlas da Violência, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), referente ao ano de 2016, publicado em 2018.

que participaram tiveram a oportunidade de melhor conhecer e discutir as questões legais e jurídicas que envolvem o tema, o que contribui para que se tornem mais conscientes dos direitos das mulheres.

Além disso, a autora do Projeto desenvolveu com suas turmas a seguinte campanha de combate à violência pelas redes sociais: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”. A campanha estimulou estudantes e toda a comunidade escolar a serem fotografadas com o cartaz que traz o *slogan* para postagem nas redes. Essa foi uma “ação necessária como uma forma de mostrar aos alunos como as Redes Sociais podem ser usadas para o bem, para a promoção da paz e do respeito à diversidade” (ALBUQUERQUE, 2014b).

O PMI, ao propor o estudo de biografias de diferentes mulheres, brancas, negras, adolescentes, idosas, cientistas, artistas, autoras, dentre outras, promove o reconhecimento de possibilidades de subversão aos padrões hegemônicos impostos aos corpos lidos como “mulher”. O estudo de biografias, nesse sentido, inicia o debate – que se desenvolve ao longo de todo o Projeto –, questionando a dominação sexista e racista, problematizando a naturalização e legitimação de papéis sociais de gênero e os discursos hegemônicos/hegemonizantes que universalizam o guarda-chuva “mulher” segundo uma norma específica e única.

1.3.2.2 A leitura de livros literários

As ações de leitura foram realizadas, ora individual, ora compartilhada, contemplando seis obras de autoria de mulheres: *Diário de Anne Frank*; *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai; *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *Não vou mais lavar os pratos*; *Espelhos, miradouros e dialética da percepção*; e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, de Cristiane Sobral. A leitura foi acompanhada de debates sobre temas como direitos das mulheres e racismo. Além disso, as/os alunas/os produziram resenhas dos livros lidos e estudaram as especificidades de gêneros discursivos como diário, biografia, poema e conto literário.

Como modos de (inter)agir na vida em sociedade, os gêneros discursivos podem ser usados, a partir de sua materialidade textual, para resistir às relações de dominação e provocar, em maior ou menor grau, mudança social. Há gêneros usados por instituições e grupos dominantes para ações voltadas à manutenção de discursos hegemônicos, mas há também possibilidades de uso deles para a transformação da sociedade. Ou seja, os gêneros discursivos

podem ser usados para desempenhar ações com vistas a práticas discursivas que constroem representações e identificações alternativas, visando à superação das relações assimétricas de poder. Dentre eles, os gêneros literários, como o poema e o conto, são significativos, para a compreensão de outras representações de mundo.

Bakhtin (2011, p. 285) defende que quando dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos e, com isso, “realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. Por esse motivo, projetos de letramentos que envolvem os gêneros discursivos na sala de aula são importantes não apenas por levar ao conhecimento de suas propriedades estruturais, mas, sobretudo, de seus propósitos sociodiscursivos. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de leitura crítica na escola e para ensinar o emprego deles de forma consciente e crítica nas práticas sociais.

Com relação à escolha das obras, buscou-se também contemplar autoras do mundo – Anne Frank e Malala –, do Brasil – Carolina Maria de Jesus (e Cristiane Sobral) – e da comunidade local – Cristiane Sobral. A escolha dos livros *Diário de Anne Frank* e *Eu sou Malala* também se deu pelo fato de terem sido escritas por autoras com idades similares às das/dos estudantes. Albuquerque (2014b) percebeu que esse foi um fator que contribuiu para motivar a leitura. As obras de Carolina Maria de Jesus e de Cristiane Sobral, por sua vez, foram selecionadas com o intuito de levar ao (re)conhecimento da escrita literária de autoras brasileiras negras, que contemplam temáticas de gênero, raça e classe.

Albuquerque (2014b) realizou, de antemão, um diagnóstico para conhecer o repertório de leitura de suas alunas e alunos, o que revelou dois tipos de leitoras/es: aquelas/es com uma leitura pouco fluente – que era a grande maioria – e um pequeno grupo de leitoras/es fluentes, mas apenas de gêneros típicos do mercado editorial atual (romances de fantasia, por exemplo). Por isso, após o diagnóstico, a docente percebeu que “para trabalhar leitura com um público que envolve alguns poucos estudantes que já são leitores, com um percurso individual rico de obras lidas, e com uma maioria que não lê, seria necessário diversificar as ações voltadas para a leitura” (ALBUQUERQUE, 2014b).

Diante disso, o trabalho realizado passou por uma contextualização das obras até chegar a duas formas de leitura: individual, para que cada participante pudesse ler dentro de seu próprio ritmo e percurso de leitura; e compartilhada, com momentos de leitura em voz alta na sala de aula e debate. Para esta última forma, a docente fez, antecipadamente, uma leitura identificando trechos que poderiam suscitar maior interesse. Albuquerque (2014b) explica:

Registros de Anne Frank que revelavam a sua angústia por estar passando pela adolescência, ou os conflitos com sua mãe, ou ainda a descoberta de sua paixão por Peter foram selecionados visando provocar nos alunos os sentimentos de identificação com o que estava sendo lido, porque, ao longo das aulas, em nossas conversas, eles revelavam essas questões. Destaquei, ainda, trechos em que Anne apresenta o seu relato sobre o que acontecia fora dos muros do Anexo. A guerra e o extermínio aos quais os judeus foram submetidos são relatados por ela com muita propriedade e ajudaram os alunos a compreenderem melhor os assuntos que estavam sendo abordados nas aulas de História. Procedi da mesma forma em relação às outras obras a serem lidas. Selecionei e registrei trechos mais pertinentes a uma leitura em voz alta em sala de aula.

Para a leitura individual, foi permitido levar o livro para casa, por empréstimo. Para o trabalho em sala de aula, havia momentos para ler silenciosamente, bem como momentos de leitura compartilhada e socializada em voz alta. A professora iniciava a leitura e, posteriormente, abria-se espaço para quem desejasse ler para a turma. Por fim, os trechos lidos em sala eram debatidos de modo que cada participante pudesse compartilhar seus sentimentos, suas impressões e os conhecimentos que foram construídos. Esse momento colocava em prática o debate sobre experiências e saberes que dialogavam com as obras literárias lidas.

Essa proposta, nesse sentido, aponta caminhos para a superação da “educação bancária” (FREIRE, 1987; hooks, 2013), já que foca no diálogo. Para Freire (1987, p. 49), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, porque parte “da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações” das/dos estudantes, indo de encontro com um modelo educacional que tende a depositar “conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores”.

A leitura de obras de autoria de mulheres, e chamo a atenção aqui para as obras das autoras negras – Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral –, pode ser considerada uma das partes mais significativas do Projeto MI. Esta ação teve/tem como objetivo 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. É a partir disso que o Projeto passa por ações pedagógicas com potencial de apontar para os eventos de letramentos no contexto escolar como locais que também servem para desmistificar gênero, poder e ideologia (LAZAR, 2005), com vistas à mudança social.

Em minha experiência no CEF 50, pude sentir/pensar a respeito dos efeitos potenciais de leitura de poemas como os de Cristiane Sobral, que trazem representações de mulheres negras, dissidentes dos padrões eurocentrados e que subvertem as representações hegemônicas presentes em obras escritas por e para homens brancos. A aluna Maya, por exemplo, em uma de nossas rodas de leitura e debate, expressou: “Quando eu li os poemas da Cristiane Sobral, eu

me senti representada. Eu pego livros e eu não vejo, tipo, negras. Eu me senti inclusa, assim, em tudo, uma coisa que eu não sentia antes”.

Para a estudante, a experiência com a leitura de Sobral lhe propiciou (re)conhecer uma produção literária com a qual se identificasse, ou seja, aquela que é escrita por mulheres negras, sobre mulheres negras, com vozes e experiências de mulheres negras. Isso tem efeitos potenciais para o reconhecimento de diferentes possibilidades identificacionais: as mulheres negras podem ser autoras e protagonistas (sem estereótipos) na criação estético-literária.

Ações como esta colaboram, sobretudo, para que a escola, num processo de decolonizar o conhecimento, conte outras narrativas sobre as mulheres negras. Num contexto educacional marcado pelo racismo e sexismo epistêmico como o nosso, a única história contada é a da escravidão, numa visão simplista e branca – ou seja, contada pelos homens brancos, aqueles que sempre tiveram o privilégio epistêmico para falar sobre experiências de opressão que jamais vivenciaram (RIBEIRO, D., 2018).

Nas atividades de leitura propostas pelo Projeto MI, as mulheres, em especial, as mulheres negras, são reconhecidas como agentes sociais, que historicamente vêm pensando em resistências/reexistências. Como aponta Ribeiro, D. (2017, p. 26), “mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham de processos de resistências”. Estudantes que participam de propostas assim podem se identificar com intelectuais que atuam ativamente nas lutas sociais, produzindo discursos contra-hegemônicos, denunciando os silenciamentos, enfrentando o racismo e o sexismo e desafiando as epistemologias e identidades/identificações criadas pela modernidade-colonialidade, fundadas em práticas de (auto)exploração internalizadas.

1.3.2.3 A produção autoral

Para a produção final do Projeto, Albuquerque (2014b), inicialmente, forneceu orientações sobre como realizar uma entrevista com a “minha mulher inspiradora”, trabalhando especificamente esse gênero discursivo. Elaborou um material didático com orientações específicas sobre os dados básicos que deveriam ser levantados (como nome, idade, data de nascimento, estado civil, profissão etc.) e com sugestões de perguntas para a entrevista. O material também continha instruções sobre o processo de gravação e de transcrição dos dados. Além disso, estudantes receberam orientações sobre o termo de consentimento, que deveria ser usado para autorizar a realização da entrevista e o uso das informações no Projeto.

Albuquerque (2014b) explicita que instruiu a escolha de uma mulher que, por suas ações, atitudes e postura diante da vida, mais inspirasse outras pessoas a agirem em favor do bem e da coletividade. Necessariamente, deveria ser uma mulher de seu círculo de convívio e, com isso, a maioria escolheu suas próprias mães, avós e bisavós. Este era o momento centrado nas “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008). A produção da entrevista foi direcionada de maneira a gerar dados consistentes que lhes permitissem, em seguida, escrever uma biografia da mulher inspiradora escolhida.

A docente priorizou a escuta sensível em suas orientações. Explicou que o roteiro de perguntas era apenas um material para guiar a conversa, mas que outras questões que surgissem no momento da entrevista também deveriam ser levantadas, para que a mulher inspiradora pudesse falar o que desejasse. Era o momento de ouvi-las. Era um espaço não apenas para as perguntas, mas para a escuta. Como afirma Kilomba (2010), ouvir é o ato de autorização para quem fala. As/Os alunas/os deveriam fazer com que a entrevistada se sentisse à vontade e autorizada a falar.

Segundo a autora do Projeto, essas entrevistas revelaram histórias de mulheres marcadas pela exploração do trabalho infantil, pela vida familiar no campo e pela migração para o Distrito Federal em busca de outras alternativas de trabalho. Também há presença constante de narrativas marcadas por violência e opressão. Diante desse rico material sobre as experiências de diferentes mulheres da comunidade de Ceilândia, Albuquerque (2014b) afirma:

(...) não há dúvidas de que eles vivenciaram uma situação na qual puderam aprender mais sobre a própria história, puderam oferecer escuta sensível a uma mulher que fez diferença em suas vidas. Puderam ver o valor da escrita na preservação de documentos históricos e, o mais importante, perceberam que essas mulheres guerreiras realizam todos os dias uma revolução silenciosa, assegurando o sustento de suas famílias, transmitindo um legado cultural grandioso aos seus filhos, superando histórias de preconceito, machismo, racismo, privações materiais de roda sorte. Essa, talvez, seja uma forma interessante de ajuda-los a ressignificar os seus olhares sobre as mulheres e perceberem a grandeza das contribuições que elas têm a fazer à sociedade.

Com as entrevistas realizadas, gravadas e transcritas, a docente iniciou o processo de orientar a escrita de um texto autoral: a biografia de uma mulher inspiradora. Aqui, suas alunas e seus alunos também receberam orientações por meio de um material didático elaborado pela própria professora, que contemplava desde questões linguísticas, como uso da primeira pessoa e construção de parágrafos em textos narrativos, até sugestões sobre a organização das informações obtidas na entrevista. No material, Albuquerque (2014b) definiu as informações que obrigatoriamente deveriam aparecer, como data de nascimento, idade, estado e cidade de origem e profissão. Orientou que a escrita fosse em ordem cronológica para facilitar a

construção da coerência textual e que houvesse um momento em que se expressasse “o quanto a mulher escolhida é inspiradora”.

O processo de escrita – que compreendeu um período de três meses – passou, então, por várias correções e versões, incluindo orientações sobre o uso da norma padrão de escrita e sobre a narrativa em si. Essa abordagem adotada é fundamentada na proposta de ensino de gêneros textuais/discursivos de Bakhtin (2011) e em proposições didáticas reunidas por Schneuwly e Dolz (2004). Os gêneros discursivos, nessas perspectivas, são compreendidos como formas de ação social, as quais utilizamos para agir (com e sobre) nas mais variadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011). Quando situados no contexto de projetos didático-pedagógicos, são utilizados como forma de articular práticas sociais no espaço da sala de aula, para empreender ações mais significativas de leitura, produção e compreensão de textos, escritos e orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No PMI, o ensino de gêneros ocorre por meio de sequências didáticas de modo semelhante às proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que definem tais sequências como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores propõem as seguintes sequências:

- a) apresentação da situação e do gênero textual/discursivo;
- b) produção textual inicial, a qual servirá para identificar os encaminhamentos para as próximas sequências;
- c) elaboração de módulos de atividades diversificadas em torno da escrita e da textualidade, contemplando os diversos aspectos que configuram o gênero textual/discursivo em foco;
- d) por fim, a produção textual final, com as revisões necessárias empreendidas nos módulos.

O Projeto MI adapta essa abordagem, ancorando suas sequências didáticas também nas proposições de Marcuschi (2008), Geraldi (2002) e Lopes-Rossi (2011), principalmente no que tange à ideia de orientação e revisão colaborativa e, ainda, de publicação do texto, conforme as demandas do próprio gênero trabalhado, como pode ser observado nas sequências propostas, que são:

- a) leitura para conhecer as características típicas do gênero;
- b) planejamento da produção escrita e a coleta de informações;

- c) produção da primeira versão do texto, que direciona os aspectos de escrita e textualidade que devem ser trabalhados;
- d) orientação e revisão colaborativa do texto, com a produção de outras versões;
- e) e, por fim, a produção final para publicação, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

As sequências didáticas permitem criar condições para que estudantes “possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71) e, além disso, compreender como agir e interagir crítica e discursivamente no curso de eventos sociais por meio dos gêneros.

Com as biografias produzidas, o passo final foi organizar o livro “Mulheres Inspiradoras”. Das 110 narrativas, apenas 92 foram autorizadas a serem publicadas no livro. Como explica Vieira, V. B. (2017), algumas das histórias retratadas continham marcas profundas de dor e sofrimento e, por isso, não foram autorizadas pelas famílias a serem publicadas. A coletânea conta com um prefácio escrito por Cristiane Sobral, com uma apresentação de Albuquerque (2015) e com as biografias, que são das dez mulheres estudadas na etapa inicial, de algumas mulheres da comunidade de Ceilândia que foram entrevistadas em uma das ações do Projeto, das professoras da escola e das mulheres inspiradoras de cada estudante.

Para sintetizar o conteúdo do livro, nele encontramos narrativas de vida de muitas mulheres, Maria, Terezinha, Lúcia, Ana, Rosa, Fátima e tantas outras, com saberes e experiências que nos ajudam a olhar para dentro de nossa própria história e realidade. São narrativas de mulheres que lidam com as circunstâncias desafiadoras da vida cotidiana, encontrando diferentes estratégias para lidarem e resistirem à opressão, exploração e dominação.

Vale retomar aqui a epígrafe deste Capítulo, em que destaco uma importante consideração de Chimamanda Adichie (2019), em seu discurso sobre “o perigo de uma história única”. O PMI reconhece o quanto as histórias dessas mulheres importam; o quanto contá-las, narrá-las e valorizá-las tem potencial para construção de letramentos críticos, pensando aqui a partir da concepção de educação para a liberdade (FREIRE, 1981), o que está no centro das propostas pedagógicas críticas e que buscam decolonizar saberes.

Construir um processo aprofundado e minucioso de escrita de biografia de mulheres da comunidade no âmbito da escola permite realizar uma prática que interliga letramentos, gêneros discursivos e gênero social, numa perspectiva crítica e criativa. Esse projeto pedagógico, dessa

maneira, contribui para que estudantes que dele participam reconheçam diferentes narrativas de mulheres que fazem parte de sua vida social. Com isso, articulam-se no espaço da escola outros saberes, saberes de fora, saberes postos à margem, mas que agora são visibilizados e valorizados.

Considero que todas essas etapas, enquanto ações de letramentos críticos, situam o Projeto MI no bojo das perspectivas educacionais voltadas para questões de gênero e para o esforço de produzir práticas pedagógicas decolonizadas. Ao conhecer esta última etapa do Projeto, de produção escrita de biografias as mulheres inspiradoras da comunidade, pude observar um certo direcionamento que se aproxima das pedagogias que visam decolonizar saberes para viabilizar o acesso aos conhecimentos que estão “do outro lado da linha” (LERMA, 2017), bem como aos “processos de intervenção social insurgentes que exercem a contestação, subversão e (re)instituição das narrativas que falam de si” (RAMALLO; PORTA, 2018, p. 260). O PMI propõe o reconhecimento das lutas diárias das mulheres da comunidade local como experiências proíficas para a aprendizagem e reflexão. Isso se configura numa estratégia pedagógica significativa para a formação de pessoas capazes de resistir, transgredir e subverter as relações de dominação raciais e de gênero.

É certo que Albuquerque não fundamentou o Projeto especificamente em uma agenda focada em decolonialidade de saberes/discursos. Não há qualquer menção sobre isso em seus relatos sobre a criação desse projeto pedagógico. No entanto, considero possível discutir sobre o PMI como uma proposta que se abre para as possibilidades de empreender uma prática que se insere no contexto do esforço por decolonizar o conhecimento no âmbito escolar, levando em conta o cenário da educação no país, que geralmente tende a reproduzir e sustentar práticas hegemônicas. Práticas pedagógicas nessa perspectiva, embora não sejam recentes, estão, segundo Ramallo e Porta (2018), mais fortes em sua insurgência na América Latina, incluindo o Brasil. Essas abordagens apresentam uma agenda preocupada em “incorporar outros conhecimentos ao conhecimento eurocêntrico e ocidentalizado” (p. 159).

De acordo com Mignolo e Vásquez (2017, p. 496), uma proposta pedagógica que busca seguir um caminho rumo ao decolonial segue em uma direção diferente da pedagogia tradicional e ocidentalizada, na qual “as disciplinas privilegiam a formação e escolarização disciplinares em detrimento da educação das pessoas”. A noção de educação calcada na modernidade-colonialidade opera uma “violência simbólica que divide e hierarquiza a experiência escolar e a vida” (ANQUÍN; BENSI; DURÁN, 2015, p. 74). Já as abordagens pedagógicas que apostam na decolonialidade privilegiam a emoção sobre a razão, bem como a história pessoal sobre os princípios e métodos disciplinares (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017).

Aqui, os processos educacionais estão ancorados “no fazer coletivo, resistente, cotidiano enquadrado nas experiências locais, regionais e para além das fronteiras políticas” (ESPINOSA *et al.*, 2013, p. 410).

Nisso reside um dos primeiros aspectos que apontam para as potencialidades do PMI na construção de práticas e ações que se aproximam da perspectiva decolonial. Tal Projeto foi criado com o objetivo de se aproximar das vivências e da realidade de estudantes, e não especificamente com foco em atender meramente os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, foi desenvolvido para as pessoas e não para privilegiar a disciplina. Além disso, enfatiza a emoção e a história pessoal local das alunas, das mães, das avós, das professoras, das “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008) da comunidade, bem como das experiências delas na luta diária e coletiva.

Com isso, esse projeto de letramentos não só busca reconhecer como também ressignificar as narrativas e as memórias das mulheres da comunidade. Segundo Walsh (2013), “o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e seu sentido político, social, cultural e existencial como apostas acionais fortemente arraigadas à própria vida e, portanto, às memórias coletivas que os povos têm mantido como parte de sua existência e seu ser” (p. 26). Como disse anteriormente, ainda que o PMI não tenha sido produzido com uma agenda especificamente fundada nas pedagogias que se propõem decoloniais, seu trabalho, ao mostrar que as histórias e as memórias dessas mulheres importam, pois transformam a comunidade local, direcionou-se a um movimento significativamente crítico e decolonizador.

A ação pedagógica de produção autoral de biografias coaduna um dos principais aspectos de uma pedagogia que busca decolonizar os saberes: a ênfase na emoção e na história pessoal (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2007). Como aponta Candau (2013, p. 158), “um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida, tanto pessoais como coletivas, e que elas podem ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional”.

No Projeto MI, dá-se lugar às memórias e narrativas de mulheres que estão conectadas à vida e realidade das/dos estudantes, e não aos conteúdos que privilegiam os conhecimentos/saberes/discursos ocidentalizados e hegemônicos como únicos e prioritários. A aprendizagem ocorre no diálogo com os saberes daquelas que vivenciam no dia a dia situações de opressão, sexismo, racismo e desigualdade social. E, com a publicação do livro de biografias, essas histórias foram reconhecidas e valorizadas, como parte do processo destacado por Candau (2013). As ações de leitura e escrita propostas se constituem a partir de narrativas “produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência (...); como práticas insurgentes que fraturam

a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”. (WALSH, 2013, p. 19).

Aproveito, ainda, para destacar que, ao apresentar as potencialidades do PMI, não estou apontando-o como um projeto pedagógico milagroso e que serve de “receita” para a prática docente. O Projeto, na verdade, aponta possibilidades, inclusive para novos questionamentos e novas ações, para construir na escola um espaço de agência social e de transformação, considerando as relações de gênero social e interseccionalidades correlatas. Ele é, na verdade, um exemplo de que é possível e necessário pensar uma educação linguística que também se constitui por temáticas de gênero.

1.3.3 De projeto escolar a política pública: sobre o Programa Mulheres Inspiradoras

O Projeto MI nasceu em uma escola pública, como vimos, mas não se limitou a esse espaço. Assim que começou a receber prêmios nacionais e internacionais, passou a ganhar ainda mais notoriedade. Dentre esses prêmios, estão o 1º Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos. Foi a partir disso que o Projeto chamou a atenção de executivos da CAF – a Corporação Andina de Fomento – e da OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura –, os quais propuseram uma parceria com o GDF – Governo do Distrito Federal – para ampliação desse trabalho pedagógico na rede pública de ensino do DF.

Foi criado, então, o *Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras*, em 2017, a partir do Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável, estabelecido entre o GDF – por meio da SEEDF e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) – a CAF e a OEI¹². A CAF entrou com recursos financeiros, a OEI ficou responsável por intermediar e gerenciar os recursos, enquanto o GDF, segundo o documento que regulamenta o Convênio, assumiu a responsabilidade pelo Programa Mulheres Inspiradoras e por responder devidamente ao uso das contribuições do acordo firmado.

¹² Mais informações e detalhes sobre essa parceria e o desenvolvimento do Programa podem ser encontradas na dissertação de Albuquerque (2020), intitulada *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica* e na dissertação de Vieira, V. B. (2017), *Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da análise de discurso crítica*, ambas pesquisas desenvolvidas com foco no Programa.

A Universidade de Brasília (UnB), nesse contexto, tem apoiado a iniciativa desde o início de sua execução. A instituição é representada pelas docentes Dra. Juliana de Freitas Dias e Dra. Viviane Cristina Vieira, do Instituto de Letras (IL). Estudantes do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) compõem o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Escrita Criativa (GECRIA) e realizam estudos qualitativos da aplicação do Programa. Minha pesquisa se insere dentre esses estudos.

A aplicação-piloto do Programa teve início com um processo seletivo, em que quinze escolas, de seis Regiões Administrativas do DF (Ceilândia, Gama, Plano Piloto, Riacho Fundo, Taguatinga e Samambaia) e trinta docentes foram selecionadas/os para integrar oficialmente a proposta de ampliação. As ações, então, se iniciaram com o curso de formação, que começou em maio de 2017 e objetivou preparar e orientar as/os participantes para desenvolverem o PMI em suas escolas, conforme sua realidade.

O curso teve como objetivo geral ofertar os subsídios e as orientações necessárias ao desenvolvimento do MI nas escolas selecionadas. Seus encontros foram realizados na EAPE, de maio a outubro de 2017. No total, foram 12 encontros presenciais, às segundas-feiras, no turno matutino e vespertino. Um quadro desenvolvido por Vieira, V. B. (2017) sintetiza bem os encontros do curso de formação:

Quadro 2 - Síntese dos encontros do curso de formação “Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social

1ª etapa	
Data	Evento
15/05/17	Aula inaugural – apresentação dos parceiros, escolas e participantes.
22/05/17	Aula: estudo da proposta de formação e dos eixos estruturantes do Projeto
29/05/17	Aula: manifesto em favor da leitura e da escrita no espaço escolar
05/06/17	Aula: estratégias de facilitação/ a voz dos parceiros
12/06/17	Aula: ferramentas tecnológicas do Google/ a voz institucional
19/06/17	Aula: o empoderamento de meninas e as obras do Projeto
26/06/17	Aula: o “pensar, o sentir e o fazer” na prática pedagógica
03/07/17	Aula: redes sociais, estudos de caso e a mobilização dos saberes docentes
10/07/17	Aula: Os gêneros carta e depoimento e a faceta reflexiva da formação
2ª etapa	
Data	Evento
28/08/17	Debate sobre prevenção à violência contra a mulher e equidade de gênero
3ª etapa	
Apresentação dos Planos de Execução por Unidade Escolar	
25/09/17	Relatos orais sobre as ações de execução dos projetos
30/10/17	

Fonte: Vieira, V. B. (2017, p. 82).

Uma ação do Programa de Ampliação que merece destaque foi a distribuição de um pequeno acervo dos livros literários indicados para o trabalho de leitura nas escolas participantes. Cada escola recebeu 21 exemplares de cada um dos seguintes livros: *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, de Cristiane Sobral; *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *Diário de Anne Frank*, escrito por Anne Frank e publicado por seu pai, Otto Frank; e *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca.

Após a aplicação-piloto ter sido bem sucedida, o Programa de Ampliação se tornou política pública do GDF em 2018. Oficialmente nomeada como *Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal*, essa política tem como meta ampliar a realização do Projeto MI nas escolas públicas, contemplando estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do DF até 2021.

Segundo as Diretrizes do Programa MI, publicadas em 2019, a EAPE, em conjunto com outras instâncias da SEEDF, é responsável pela gestão técnico-pedagógica dessa política pública distrital. Além disso, Albuquerque (2020, p. 40) explica que, “para a realização da iniciativa, no ano de 2018, foi composta uma nova equipe de formação e gestão” e mais 25 escolas foram selecionadas desde então. O curso de formação continua sendo ofertado na EAPE para as/os professoras/es incluídas/os no Programa. Novas obras de autoria de mulheres negras foram inseridas, como *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. Desse modo, o Programa segue promovendo o desenvolvimento do Projeto Mulheres Inspiradoras em outras escolas e, com isso, estende o debate sobre gênero social, raça e diversidade, a partir de práticas de leitura e escrita.

Em minha pesquisa, a análise é centrada na implementação do MI, enquanto projeto pedagógico, em uma das escolas que participaram do Programa de Ampliação no ano de 2017, isto é, a aplicação-piloto. Mas também é relevante destacar que esse projeto pedagógico é desenvolvido, desde 2018, em várias escolas do DF com parte de uma política pública educacional, o Programa MI.

Capítulo 2

Nos trilhos de Ceilândia: construindo o percurso investigativo

“A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas”.

Lygia Fagundes Telles

Meu percurso de pesquisa teve continuidade literalmente nos trilhos – do metrô – de Ceilândia, que me levavam até o CEF 50. Estar nessa escola-campo me permitiu descobrir como produzir pesquisa para dialogar, conversar, compartilhar, estar-com e viver-com (WALSH, 2013). Nesse processo, meu esforço se direcionou para a necessidade de selecionar e/ou construir caminhos investigativos dialógicos e com foco na experiência; uma pesquisa que mantém a centralidade na interação, buscando construir coletivamente saberes e experiências, já que reconhecemos que todas as pessoas são “sabedoras e produtoras de conhecimento” (ESPINOSA *et al.*, 2013, p. 414).

Nesse percurso, aprendi que a experiência também pode ser científica. Collins (1991) chama a atenção para o fato de que a tradição intelectual das mulheres negras tem como base a experiência. O mesmo ocorre com a produção de conhecimentos de mulheres indígenas, trans, dentre outras. No entanto, os critérios epistemológicos dominantes negam a experiência como

base legítima para a construção do conhecimento. Kilomba (2010) explica que, no sistema-mundo colonial-moderno, o conceito de conhecimento científico não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas sim na reprodução de relações de poder raciais e de gênero. A autora salienta que, quando homens (cis) brancos falam, isso é científico, universal, objetivo, neutro, racional e imparcial, sendo essas características avaliadas de modo positivo. Quando as mulheres, sobretudo, as mulheres não-brancas falam, isso não teria *status* de ciência, porque é específico, subjetivo, pessoal, emocional e parcial – características, por sua vez, avaliadas de modo negativo. “Eles têm os fatos, nós temos opiniões; eles têm conhecimento; nós, experiências” (p. 28), numa relação dicotômica que desprivilegia a experiência como campo do conhecimento.

Em minha jornada de investigação acadêmica, aprendi que “emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão” (GONZALEZ, L., 1979, p. 16). Desde o século passado, na verdade, há um movimento nas universidades, inclusive do Brasil, ganhando cada vez mais força no que diz respeito à luta e resistência contra o conhecimento colonizado. Como Miñoso e Muñoz (2014, p. 18), reconheço “a existência de uma luta epistêmica contra o saber eurocêntrico, vital para a emancipação e para a descolonização em Abya Yala”. Há movimentos críticos de pesquisadoras e pesquisadores que criam estratégias decolonizad(or)as com base na experiência, nas vivências e nas histórias, porque as histórias importam – mais uma vez retomando a assertiva de Chimamanda Adichie (2019).

Neste Capítulo, busco apresentar minhas vivências a partir do momento que comecei a realizar a pesquisa no CEF 50 e o processo de definição de um percurso teórico-metodológico aberto ao diálogo, à emoção, à subjetividade e à experiência, e nem por isso menos científico. Como e com quem caminhei, os diálogos que construímos e as experiências que compartilhamos são pontos de suma relevância para compreender as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que constituíram minha pesquisa. Tracei caminhos, mudei o percurso, retomei alguns passos, e assim por diante, interagindo e dialogando com pessoas que se propuseram a compartilhar comigo um pouco de suas vivências e de seus saberes.

Sendo assim, na primeira seção, trago considerações sobre o campo da pesquisa, incluindo especificidades do contexto local. Na seção seguinte, apresento os objetivos que tracei em campo, relacionando-os a conceitos importantes para este trabalho. Em seguida, discuto sobre o meu percurso teórico-metodológico, descrevendo os principais aspectos que me levaram a seguir um caminho mais dialógico, experiencial e colaborativo. Na última seção,

explícito de forma mais abrangente aspectos que observei na escola referente à temática da pesquisa – gênero e intersecções nas práticas pedagógicas – e, sobretudo, uma visão mais geral sobre o desenvolvimento do Projeto MI nesse contexto, para contextualizar melhor as análises que se seguem a partir do Capítulo 3.

2.1 Considerações sobre o campo da pesquisa

Quando comecei a pesquisa na escola-campo, realizei uma observação participante (conforme abordarei mais adiante) que foi de suma importância para definir melhor os rumos do trabalho. Foi nesse momento que passei a considerar aspectos do contexto local e da unidade escolar selecionada na configuração de minha proposta de análise discursiva crítica. A seguir, apresento aspectos relevantes sobre o processo de escolha do CEF 50 de Ceilândia para a pesquisa, sobre a escola em si e sua localização geográfica, bem como aspectos sobre as pessoas que participaram e colaboraram com este trabalho.

2.1.1 O processo de escolha da escola-campo

Particpei da maioria dos encontros do curso de formação do Programa de Ampliação¹³. Esses encontros desenvolveram, principalmente, dinâmicas para possibilitar que cursistas tivessem contato com o máximo de orientações e discussões sobre as metodologias e as ações desenvolvidas originalmente no Projeto MI. No entanto, o intuito não era o de fazer com que o Projeto fosse seguido à risca; também não era fornecer uma receita, indicando passo a passo o que deveria ser feito para replicar o trabalho. O objetivo, na verdade, era fazer com que docentes participantes pudessem compreender os processos de construção e execução do trabalho pedagógico em foco para, a partir disso, construírem suas próprias propostas. Boa parte do que narrei no Capítulo 1, apresentando o PMI e suas ações principais, conheci durante os encontros e com os materiais disponibilizados nessa formação.

Além disso, um dos encontros do curso mais relevantes no meu processo de pesquisa foi o do dia 05 de junho de 2017, em que as duplas de cada escola tiveram que desenhar em um cartaz uma linha do tempo contemplando seus planos para execução do Projeto. Tais linhas do tempo foram expostas em um círculo no chão, para que todas as pessoas presentes pudessem

¹³ Neste trabalho, não pretendo realizar uma análise da formação docente ofertada pelo Programa MI, mas contemplar um pouco da minha experiência ao participar dela. Uma ampla análise pode ser encontrada na dissertação de Mestrado de Vieira, V. B. (2017).

visualizar tais propostas. O círculo formado também permitiu que as/os docentes pudessem se expressar, acionando o sentir, o pensar e o saber, numa proposta dialógica, que possibilitou conhecer suas perspectivas e as expectativas para a implementação do PMI. Nesse momento, também tive a oportunidade de conversar e questionar sobre aspectos específicos da linha do tempo de cada participante e, com isso, compreender melhor suas escolhas e abordagens pedagógicas.

Outro momento importante ocorreu no último encontro, no dia 10 de julho, em que participantes puderam (auto)avaliar o percurso de formação. O encontro foi dividido em duas etapas: a) produção textual da “Carta do eu de hoje para o eu de ontem”; e b) realização da “dinâmica do aquário” para avaliação oral. Essa avaliação final permitiu observar quem aproveitou ao máximo as potencialidades do curso, visando à aplicação do Projeto em suas escolas. Foi durante minha participação nesse curso que conheci e conversei com docentes participantes para prosseguir com meu projeto de pesquisa. Nesse contexto, pude definir as questões iniciais da investigação, bem como os critérios para selecionar a escola-campo onde eu conduziria tal proposta. Os critérios que passei a observar foram:

- 1º. Engajamento e participação efetiva das/dos docentes no curso de formação;
- 2º. Sua frequência no curso;
- 3º. Sua proposta de realização do Projeto MI, conforme desenvolvida nas atividades do curso.

O primeiro critério diz respeito ao fato de que eu planejava realizar uma etnografia crítica – proposta inicial da pesquisa – em uma escola com docentes de Língua Portuguesa que demonstrassem engajamento em suas propostas pedagógicas voltadas para ações de leitura e escrita. A partir disso, seria possível observar possibilidades, potencialidades, obstáculos e desafios dessas ações em relação a representações e identificações de gênero em processos de letramento escolar. Durante as atividades realizadas no curso, observei a participação, bem como as crenças, os valores e as representações de gênero presentes nas falas e nas exposições orais, nas rodas de discussão e nos textos escritos, de docentes cursistas. A frequência nos encontros – segundo critério – também foi necessária para observar o engajamento com a própria proposta do curso e do Programa MI.

O terceiro critério se associa com as atividades que demandavam a criação e apresentação de um planejamento de ações para a escola. Como eu havia proposto, principalmente, observar as atividades de leitura e de produção escrita, seria necessário escolher

uma escola que colocasse em primeiro plano essas ações, preferencialmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Já nos primeiros encontros do curso de formação do turno vespertino, quatro escolas se destacaram para mim, levando em consideração esses critérios. Uma dessas escolas era o CEF 50 de Ceilândia, que, mais tarde, se tornou a escola-campo selecionada para a pesquisa. Dela, participavam um professor – único docente do sexo masculino que permaneceu durante todo o Programa – e uma professora, ambos da área de Língua Portuguesa. Durante o momento de socialização dos cartazes da linha do tempo de planejamento do Projeto, em um dos encontros, conforme mencionei anteriormente, tive a oportunidade de conversar com as professoras e o professor mencionado, questionar sobre aspectos específicos da linha do tempo e, com isso, conhecer melhor suas propostas e perspectivas.

Descobri naquele dia que o professor e a professora do CEF 50, que chamarei aqui de Pedro e Elisa¹⁴, haviam iniciado ações alinhadas ao PMI na escola desde o começo do ano, antes mesmo do processo de seleção do Programa de Ampliação. Ele e ela já conheciam o Projeto e sua criadora. A diretora de sua unidade escolar também tinha proximidade com a história do MI. Por isso, já haviam proposto iniciar o ano letivo com o desenvolvimento de um projeto pedagógico semelhante. Quando souberam do Programa de Ampliação, logo se inscreveram e demonstraram fortes expectativas por fazerem parte dessa iniciativa. Sendo assim, a linha do tempo que produziram possuíam atividades já concluídas nos primeiros meses do ano. Quando questionei se tinham registro disso, fui informada de que estavam produzindo um portfólio, inspirado no de Albuquerque (2014b), com relatos e fotos das experiências. Tive acesso a esse portfólio durante a pesquisa.

O planejamento que fizeram me chamou a atenção pelos detalhes sobre o que estava previsto para ser executado e sobre as ações já realizadas. Pedro e Elisa haviam se mostrado bastante engajados com o Projeto por já estarem observando mudanças significativas nas interações da escola. Suas falas demonstravam compromisso e interesse pelo que estavam fazendo. Foi, então, que conversei com Pedro e Elisa sobre meu projeto de pesquisa e do meu interesse em visitar a escola, como parte do meu processo de seleção do campo de investigação.

A primeira visita ao CEF 50 se deu no dia 16 de agosto de 2017, após o fim do curso de formação e as férias escolares. Estar em campo foi crucial para o processo final de escolha dessa

¹⁴ Os nomes são fictícios para a preservação da identidade das/dos participantes, conforme princípios da ética em pesquisa. Opto por utilizar nomes e não identificações como números ou letras, porque não me agrada a imparcialidade e objetificação dessas formas. Utilizar nomes contribui para marcar minha relação com as pessoas com quem caminhei e que tanto contribuíram em minha jornada investigativa.

escola para a pesquisa. Tive uma recepção muito positiva e significativa de estudantes das turmas do professor Pedro e da professora Elisa. Nesse primeiro encontro, estudantes do CEF 50 se apresentaram e falaram um pouco sobre suas experiências com o Projeto. A partir disso, ao conectar a pesquisa aos meus sentimentos, passamos a organizar as autorizações e demandas necessárias para a investigação nessa unidade. Essa escola não foi a minha primeira escolha. Entretanto, ao ouvir o relato de participantes do Projeto naquele encontro prévio, mudei a rota e, com isso, experiências profícuas configuraram minha jornada investigativa.

2.1.2 Uma escola de Ceilândia-DF

O Centro de Ensino Fundamental 50 (CEF 50)¹⁵ é 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. A unidade oferta turmas do Ensino Fundamental – Séries Finais (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino. Possui uma boa infraestrutura, com biblioteca e sala de leitura, auditório, quadra de esportes, dentre outros espaços importantes para a realização das atividades educativas.

Em minha interação com estudantes dessa escola, pude conhecer muitas narrativas sobre mães, avós e mulheres de suas famílias, que confluem com a própria história de Ceilândia. Atraídas por ofertas de emprego e melhores condições de vida, muitas dentre essas mulheres vieram para Brasília a partir dos anos 1960, tendo saído, boa parte delas, de regiões do Nordeste do Brasil. Como explicam Campêlo e Silva (2017, p. 54), “no final da década de 50 e início dos anos 60, diversos trabalhadores vieram para Brasília para ajudar a construir a sede da nova Capital do Brasil. Após a inauguração, muitos desses operários decidiram permanecer na cidade na esperança de melhores condições de vida”. A maioria dessas pessoas vinham “do Nordeste e fugiam da seca que castigava a região”.

Segundo levantamento da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)¹⁶, referente ao ano de 2018, dentre as pessoas entrevistadas residentes em Ceilândia, “58,4% informaram ter nascido no próprio DF (...). Para os que não nasceram no DF, o estado mais

¹⁵ É válido lembrar, como já informei anteriormente, que o número que uso é fictício, com o objetivo de anonimizar a escola-campo.

¹⁶ A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) realiza a cada dois anos a pesquisa mencionada (PDAD), que tem como objetivo investigar a situação socioeconômica, demográfica, migratória, de infraestrutura e residência, dentre outros aspectos da população urbana residente nas Regiões Administrativas. Para situar um pouco mais o contexto da pesquisa, faço referência ao relatório de 2018, que traz dados próximos ao período em que realizei a pesquisa (2017 e 2018).

reportado foi Piauí, segundo 16,4% dos entrevistados” (CODEPLAN/PDAD, 2018, p. 16). Outros estados mencionados na pesquisa são Maranhão, com 13,9%, Bahia, com 12,6%, Minas Gerais, com 12,4%, e Goiás, com 10,2%. Dentre estudantes do CEF 50, a maioria nasceu em Ceilândia ou em outra RA. No entanto, como eu havia mencionado, muitas pessoas de suas famílias, por exemplo, vieram de cidades do Nordeste, incluindo dos estados mencionados pelos dados da CODEPLAN/PDAD (2018): Piauí, Maranhão e Bahia.

Na época da construção de Brasília, as chamadas cidades-satélites – hoje Regiões Administrativas (RA) – estavam se formando com o objetivo de afastar as pessoas migrantes das localidades próximas ao Plano Piloto. O plano de construção da nova capital federal não previa “que ‘barracos’ fossem erguidos próximos ao centro” (CAMPÊLO; SILVA, 2017, p. 54). A esse respeito, Tatagiba e Silva (2013, p. 130) contam que

(...) ao longo da história do Distrito Federal, desde antes mesmo da inauguração de Brasília, os movimentos migratórios implicaram muitas ocupações espontâneas, ditas “invasões”, que, por sua vez, resultaram na oficialização pelo poder público de várias “cidades-satélites”. A concepção inicial subjacente à criação das novas cidades-satélites era a de afastar a pobreza do centro, ou seja, de Brasília.

Essas cidades, nesse sentido, nasceram a partir de um processo deliberado de exclusão social, ou como sugere Lemos (2017), de segregação. Os discursos e as ideologias que motivaram sua criação implicavam e ainda implicam, “grosso modo, que quanto menor o nível de renda per capita, mais distante de Brasília; assim, o poder público ia posicionando as cidades-satélites” (TATAGIBA; SILVA, 2013, p. 136). Por isso mesmo, Tatagiba e Silva (2013) consideram que atribuir ao fenômeno da migração a razão para a pobreza “seria uma explicação parcial e apressada que, além de naturalizar discursivamente a desigualdade, (...) não fornece as razões reais do problema da pobreza urbana” (p. 130) no Distrito Federal. As práticas discursivas e sociais de exclusão foram tão planejadas e intencionais quanto a própria construção de Brasília.

Ainda segundo Tatagiba e Silva (2013), vale mencionar que esse afastamento das pessoas mais pobres dos arredores da Capital ocorreu sem planejamento e preparação necessária para garantir a devida prestação de serviços públicos de qualidade. “Criaram-se oficialmente cidades sem água encanada, escolas e hospitais” (p. 136), o que acentuou ainda mais a desigualdade e pobreza no contexto do Distrito Federal. Vale dizer também que a própria concepção de “migração” que configura a capital do país está associada apenas ao deslocamento das pessoas pobres. São somente elas que são “classificadas” como “migrantes”, o que também acentua os processos de desigualdade que resultam da formação de Brasília.

Ceilândia – IX Região Administrativa do DF – é uma dessas cidades que surgiu nessa conjuntura. Seu nome vem da junção da sigla CEI (Campanha de Erradicação das Invasões) com o sufixo “-lândia”, uma variação da palavra *land*, da língua inglesa, que significa “terra”. A Campanha de Erradicação das Invasões foi criada como parte do projeto do então governador para “afastar do centro a pobreza” (TATAGIIBA; SILVA, 2013, p. 138), transferindo as vilas que se formaram próximas à nova Capital do país. Tal transferência foi iniciada em 27 de março de 1971, estabelecendo a data de fundação da cidade, que foi constituída por aproximadamente 80 mil pessoas moradoras das comunidades da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene (CODEPLAN/PDAD, 2018).

Como no caso das outras cidades, as remoções foram realizadas sem planejamento. Lemos (2017) salienta que elas ocorreram sob o pretexto de assegurar saúde e segurança para a população, porém o fornecimento de recursos básicos foi lento e gradual. Segundo o autor, “residências dignas, água potável, saneamento básico, só alcançaram a cidade de Ceilândia depois de 1980, o plano de infraestrutura da cidade só foi elaborado no final de 1974, ou seja, 3 anos após o início das remoções” (p. 6). Tomando como base um relatório da Secretaria de Serviços Sociais de 1973, o autor explicita que não houve construção prévia de moradias para as pessoas e nem acesso à água encanada. Além disso, as ações de resistência contra as remoções foram duramente reprimidas pela GEB (Guarda Especial de Brasília).

Com o tempo, a crescente migração fez com que Ceilândia fosse sendo expandida e, com isso, ganhasse cada vez mais novos contornos. A escola-campo desta pesquisa se situa em um dos setores que faz parte dentre os diversos que surgiram e foram ampliando a formação inicial da cidade, que era centrada apenas nos setores Ceilândia Norte e Ceilândia Sul. A cidade hoje, incluindo o Setor Habitacional Sol Nascente e Pôr do Sol, possui população urbana estimada em mais de 430 mil habitantes (CODEPLAN/PDAD, 2018).

Importante destacar também que, dentre as pessoas que vivem nesta RA, o PDAD de 2018 afirma que “no que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 52,8% dos moradores” (p. 13). Entre as pessoas entrevistadas, 33,2% se declararam brancas e 12,2%, pretas. Sendo assim, Ceilândia é formada por maioria de população negra (preta e parda). Esse fator também tem relação direta com a formação da cidade.

Lemos (2017) defende que o processo de exclusão e segregação que configura a história de Ceilândia contém um aspecto racial, que tem “passado despercebidamente graças à ideia de nação miscigenada” (p. 7) – o que, inclusive, se reflete no fato de a maioria da população se declarar *parda*. De acordo com o autor, “tanto a historiografia quanto o senso comum trataram

essa exclusão pelo viés social e optaram pelo ocultamento do processo de formação da cidade modernista intimamente conectado com a normatização e o racismo” (p. 6). Para o autor, um exemplo disso é o sentido construído para o termo *candango*. Ele foi usado como estratégia nacional de unificação, ligada ao discurso da miscigenação, dissimulando o caráter racial presente no processo de construção identitária de Brasília. Mas não só. Em análise da representação de um candango em propaganda de 1960, o autor denota a presença de ideologias racistas e também sexistas nessa representação:

o candango representado é dono de uma masculinidade negra animalizada ou hiperbólica: alto, forte, corpulento, de lábios grossos e nariz negroide, mãos maiores que a circunferência da própria coxa e os dedos tão largos quanto o cabo da ferramenta que sustenta. No imaginário colonizador a figura do negro foi transformada, criou-se uma máscara de infra humanidade, teceu-se esse corpo por meio de “mil pormenores, anedotas, relatos” (FANON *apud* MBEMBE, 2014, p. 192). Ao mesmo tempo, essa figura difundida do candango enquanto imagem masculinizada exclui, por si só, as mulheres do processo de construção da cidade, como se ela fosse exclusivamente o fruto do trabalho masculino (LEMOS, 2017, p. 11).

À medida que *candango* passava a caracterizar o trabalhador (homem) não escolarizado e pobre, a construção dessa imagem ocultava a presença de maioria negra sendo explorada para a construção de Brasília e, ao mesmo tempo, também velava a presença das mulheres (negras) nesse contexto de exploração do trabalho. São essas pessoas que foram deslocadas para Ceilândia e outras “cidades-satélites” que se formavam à época. Isso exemplifica como, no Brasil, a distribuição geográfica também é racializada. A esse respeito, Lélia Gonzalez (1979, p. 9) explica que a distribuição geográfica da população negra em localizações periféricas é um aspecto sócio-histórico, constituindo-se como “um dos legados concretos da escravidão”. Segundo a autora, “a maior concentração da população negra ocorre exatamente no chamado Brasil subdesenvolvido, nas regiões em que predominam as formas pré-capitalistas de produção com sua autonomia relativa”.

Considero esse fator relevante de mencionar aqui, porque minha experiência no CEF 50 foi o que me ajudou a perceber ainda mais a relevância da interseccionalidade para minha pesquisa. A leitura das obras literárias de Cristiane Sobral e de Carolina Maria de Jesus, principalmente, fizeram com que participantes refletissem sobre suas vivências como pessoas negras ou com pessoas negras em Ceilândia, considerando sua própria realidade local, o que envolve esse contexto geográfico e situado. Por isso, minhas análises nos próximos capítulos levam em conta questões como gênero, raça e localização geográfica.

Além disso, considerando esses aspectos sociais e históricos que mencionei, também é preciso salientar que a cidade, ainda hoje, lida com práticas discursivas e sociais que a

estigmatizam. Alguns estereótipos que permeiam as vivências de pessoas de Ceilândia são representações da cidade como “‘caldeirão do diabo’, ‘planeta dos macacos’, ‘fim do mundo’, ‘terra sem lei’, dentre outros nomes que a definiram em termos morais e racistas, simultaneamente entendida como precária e perigosa” (RIBEIRO, C. 2019, p. 62).

Câmpelo e Silva (2017, p. 55) destacam, por exemplo, que muitas reportagens representam a cidade como um lugar “violento e impróprio para morar”, o que, inclusive, gera transtornos “para moradores da comunidade que passam a ser vistos com desconfiança em outros lugares”. Em uma análise de reportagens sobre Ceilândia, as autoras apontam que, em torno de 75%, os assuntos abordados nesses textos jornalísticos são sobre crimes: “cárcere privado; comércio de animais; agressão à mulher; sequestro; bem como estupro, dentre outros” (p. 60). Desse modo, a mídia (re)produz, segundo as autoras, uma identidade/identificação para Ceilândia baseada no discurso da violência e da criminalidade.

Esses aspectos do contexto local se conectam com as experiências de participantes da pesquisa do CEF 50. Pude observar (e trago um recorte desses aspectos nas análises, a partir do próximo Capítulo) que esses discursos sobre criminalidade influenciam as vivências de estudantes. Por isso, a importância de não desconsiderar a intersecção entre gênero e sistemas de poder baseados em classe social e localização geográfica. Câmpelo e Silva (2017) descrevem falas de adolescentes que também podem ser encontradas de forma semelhante no campo da minha pesquisa:

Em sala de aula, é comum ouvir um fatídico discurso de: “a gente nasceu aqui, a gente não tem mais para onde ir. Ou: a gente vai para as drogas, ou a gente vai para o roubo. A gente não tem futuro”. Por que não tem futuro? Porque alguém disse que onde ele mora só tem bandido. Porque as outras pessoas também olham para ele como um criminoso. Morar em Ceilândia é sinônimo de rejeição e de desconfiança: “só tem ladrão”. O termo Ceilândia tornou-se pejorativo, depreciativo em enunciados correntes tais como: “você mora na Ceilândia?”; “por que não sai de lá?”; “você não tem medo de morar lá?”; “você quer ser uma professorinha da Ceilândia?”. Não é de se estranhar quando muitas pessoas negam o lugar onde moram por medo de uma exposição vexatória a que estão sujeitos todos que moram nessa referida cidade-satélite. (p. 55-56).

Essas representações influenciam as vivências de jovens e estudantes dessa região e, conseqüentemente, no modo como projetam sua própria educação formal. Os dados que a CODEPLAN/PDAD (2018) apresentam sobre escolaridade não são suficientes para entender e discutir sobre a questão da progressão escolar, por exemplo, mas ajudam a entender um pouco o cenário. Segundo o relatório, dentre a população entrevistada em Ceilândia com 25 anos ou mais, apenas 37, 8% possui o Ensino Médio completo, e 14, 2%, o Ensino Superior completo. Representações como essas apresentadas por Câmpelo e Silva (2017), de algum modo,

impactam o modo como as pessoas projetam expectativas em relação à educação. Nas análises, também abordarei um pouco mais sobre essa questão, quando estudantes participantes representam questões de gênero e criminalidade (Capítulo 3), ou quando falam sobre perspectivas em relação à educação formal (Capítulo 5).

Nesse sentido, considerar o local é um passo relevante para se construir propostas pedagógicas e pesquisas no campo da educação que seguem uma perspectiva crítica. No cenário escolar, partir dessa concepção pode possibilitar o que Oliveira e Candau (2013) chama de pensamento crítico de fronteira, construído estrategicamente em grupos e contextos variados. Considero que a escola pública, pensando e refletindo sobre sua realidade local, pode ser um espaço para a construção desse pensamento crítico, que “propõe a criação de novas comunidades interpretativas que ajudam a ver o mundo a partir de uma perspectiva “outra”. (p. 288).

Segundo Espinosa *et. al.* (2013), as pedagogias que objetivam decolonizar saberes partem do local para produzir conhecimentos para transformar a realidade da comunidade. Essa produção está “fundamentalmente ancorada no trabalho coletivo, resistente, cotidiano marcado pelas experiências locais, regionais e que vão além das fronteiras políticas” (p. 410). Durante as rodas de leitura e debate das obras literárias indicadas pelo PMI realizadas no CEF 50, participantes relacionavam as leituras com suas experiências, considerando questões locais e regionais, e isso foi potencial para desenvolver minha análise sobre modos de construção de outros conhecimentos, permitindo acessar diferentes formas de vir a ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, escutar e saber (WALSH, 2013) no espaço escolar.

2.1.3 Participantes da pesquisa

Como destaquei anteriormente, quando fui pela primeira vez ao CEF 50, o professor Pedro e a professora Elisa convidaram estudantes de suas turmas para conversarem um pouco comigo a respeito de suas experiências até aquele momento com o Projeto MI. Era o meu primeiro contato com a escola e com algumas pessoas que logo se tornariam participantes da pesquisa. Após algumas observações, passamos a realizar rodas de leitura e debate que se tornaram as principais ações no contexto da minha investigação. Ao final das rodas de leitura, realizamos também rodas de conversa, as quais descrevo melhor mais adiante neste Capítulo.

Essas rodas foram realizadas no contraturno, como atividades extraclasse. Por isso, apenas puderam participar da pesquisa estudantes que tinham disponibilidade em relação ao dia e ao horário dos encontros. Em média, tínhamos entre 15 e 20 presentes nas rodas, a depender

de cada encontro, e o diálogo que construímos foi muito profícuo, não apenas para a pesquisa, mas para nossa vida pessoal e social.

Não pretendo descrever as pessoas que participaram da pesquisa aqui, apontando atributos identificacionais para elas, porque busco falar menos *sobre* e mais *com*. Ao longo das análises, será possível observar como algumas dentre elas se identificam, o que considero de maior relevância. No entanto, a fim de contextualizar melhor este trabalho, trago algumas informações prévias para apresentar com quem caminhei, dialoguei, compartilhei e aprendi tanto nessa jornada.

Maya, Bel, Cecília, Raquel, Ane, Nise, Carol, Lélia, Glória, Ângela e Patrícia¹⁷ foram participantes que tiveram maior disponibilidade para estar nas rodas. Dois alunos também participaram regularmente: Luís e Augusto. Havia ainda quem pôde participar em um ou outro encontro, de acordo com suas possibilidades: Rosa, Frida, Helena, Conceição, Joana, Teresa, Zilda, Cora, Quitéria e Lígia. Ao todo, foram 23 estudantes. Compõem também o quadro de participantes e colaboradoras/es o professor Pedro, a professora Elisa e a advogada Sofia, convidada do professor Pedro, que tem estudos nas áreas de Direitos Humanos e gênero. A professora Elisa também não pôde participar regularmente de todos os encontros e, portanto, eles foram conduzidos pelo Professor Pedro e por mim, pesquisadora. Contudo, considero de suma importância destacar que todas e todos foram, de igual modo, importantes para a construção do meu trabalho de pesquisa, independente da frequência nos encontros.

Essas/es estudantes tinham idade entre 13 e 15 anos, exceto Maya, que estava com 18 anos à época. No caso de participantes menores de idade, além de assinarem o TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido), cujo modelo utilizado se encontra no Apêndice I desta tese, um/a responsável assinou o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) específico para responsáveis de participantes menores (Apêndice II). Pedro, Elisa e Sofia, por sua vez, assinaram o TCLE para docentes (Apêndice III).

A maioria das/dos estudantes participantes cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, em diferentes turmas do CEF 50, com exceção de algumas que faziam o 8º ano. Grande parte da pesquisa foi realizada durante 2017, mas voltei a me encontrar com algumas pessoas participantes no ano seguinte. Nessa etapa, já estavam cursando o Ensino Médio, em escolas diferentes, mas, por meio do professor Pedro, consegui estabelecer o contato necessário para dar continuidade ao trabalho de campo.

¹⁷ Os nomes fictícios que escolhi são, de um modo ou de outro, baseados em nomes de mulheres que são inspiradoras para mim.

O diálogo que construímos ao discutirmos sobre as obras literárias propostas pelo MI levaram participantes a compartilharem experiências que contribuíram para ajustar alguns pontos importantes em minha trajetória de pesquisa. Elas e eles me ajudaram a perceber que eu não poderia analisar gênero por si só, já que as experiências que estavam compartilhando eram entrecruzadas por temáticas relacionadas ao racismo, à desigualdade social e outras formas de opressão. Isso me levou a compreender que “a intersecção de gênero com outros sistemas de poder (...) significa que a opressão de gênero não é materialmente experimentada nem promulgada discursivamente da mesma maneira para as mulheres em todos os lugares” (LAZAR, 2007, p. 149). Nesse sentido, passei a considerar a importância de trazer para meu trabalho a perspectiva da intersecção de gênero, como raça, conforme o debate nas rodas suscitava.

Meus objetivos e meu percurso metodológico foram redefinidos, em grande medida, em decorrência da participação e da colaboração dadas pelo professor Pedro, pela professora Elisa e por estudantes que se dispuseram a estar em nossos encontros. É válido ressaltar, inclusive, que a decisão de fazer as rodas de leitura e debate foi uma decisão conjunta com o professor Pedro e apoiada por essas/es estudantes. Nas rodas, por sua vez, todas as pessoas presentes tinham espaço para falar e serem ouvidas; para escolher poemas e trechos dos livros para serem lidos e debatidos; e para compartilhar suas ideias, opiniões, experiências e saberes. Desse modo, considero necessário ressaltar que tudo o que trago nesta tese não construí sozinha. Foi um trabalho constituído a partir de muitas vozes que se dispuseram a dialogar comigo.

2.2 (Re)Desenhando objetivos para uma investigação discursiva crítica

Meu percurso de pesquisa, desde minha participação no curso do Programa MI até os primeiros momentos na escola-campo, me ajudaram a desenhar e redesenhar os objetivos da pesquisa, as questões que orientaram a investigação e as escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas que apresento ao longo desta tese. Digo isso porque considero relevante enfatizar que os objetivos que ora apresento nesta seção não foram desenhados exclusivamente de modo prévio à realização da pesquisa. Eles foram delimitados em campo, conforme as possibilidades e inquietações que se apresentavam.

Sendo assim, minha pesquisa teve como objetivo geral *investigar como representações discursivas e identificações de gênero social, e intersecções, são (re)construídas em uma experiência pedagógica de leitura crítica de literatura produzida por escritoras negras*. Esse objetivo geral enfatiza a experiência com a leitura (sem incluir a produção escrita), porque meu

foco se direcionou para as ações das rodas de leitura e debate realizadas na escola-campo. Tratarei mais amplamente dessas rodas a partir da próxima seção. Com tal objetivo geral em mente, passei a buscar meios para alcançar os seguintes objetivos específicos, conforme também apresentei ao iniciar esta tese:

- a) analisar o potencial de (re)construção de discursos/ representações nas inter-ações entre participantes na escola-campo e nas rodas de leitura tendo em vista conhecimentos/saberes, identidades/modos de ser e inter-ações sociais/poderes relacionados a aspectos da colonialidade de gênero (violências, opressões) e interseccionalidades;
- b) analisar como representações, (inter)ações e identificações de gênero são constituídas, interpretadas, negociadas ou transformadas ao longo das práticas de leitura realizadas em uma escola de Ceilândia-DF, participante do PMI;
- c) identificar potencialidades e desafios da construção de ações de leitura crítica de literatura de escritoras negras, conforme propõe o PMI, para problematizar relações assimétricas de poder fundadas em “diferenças” de gênero social e interseções.

A partir desses objetivos, cheguei às seguintes questões que orientaram a continuidade do meu percurso de pesquisa:

Como participantes da pesquisa representam gênero, e interseções, e como se identificam ao longo das rodas de leitura? Quais crenças, valores, normas, histórias subjazem a essas construções discursivas? Como sentidos ideológicos são articulados, construídos ou problematizados a partir do diálogo sobre as obras literárias? Quais possibilidades de mudanças podem ser observadas durante a pesquisa no que diz respeito a discursos, identificações e relações de gênero e interseccionalidades, como raça? Como essas ações se relacionam com os documentos/currículos, explícitos e implícitos? E quais as possíveis contribuições de desempenhar na escola-campo ações de leitura pautadas nos letramentos críticos e na temática de gênero de forma integrada?

Tais objetivos e questões denotam a presença de conceitos importantes dos estudos críticos do discurso que fundamentam este trabalho. Dentre eles, os modos de representação, (inter)ação e identificação como constituintes do discurso, num sentido amplo. Além disso, relaciono essa abordagem com proposições associadas aos letramentos críticos e aos estudos feministas críticos. Por isso, essas questões e objetivos se associam, inerentemente, aos aspectos ontológicos e epistemológicos fundamentais que mapeei para desenvolver minha pesquisa.

Um dos principais pontos do meu interesse em investigar um projeto didático-pedagógico com temática de gênero social é que tal proposta pode apontar possibilidades para a transformação social, o que corrobora a mesma perspectiva ontológica que direciona o meu

olhar, minha análise e meu fazer científico e profissional. Essa perspectiva se filia à ontologia dos estudos críticos (feministas) do discurso, que, com base no Realismo Crítico (RC), considera a mudança social como ponto central da pesquisa acadêmica e da própria vida social em si. Isto é, tanto eventos sociais concretos como estruturas abstratas e menos abstratas, como as práticas sociais, são parte da realidade e podem ser modificadas, transformadas em virtude da agência social (FAIRCLOUGH, 2003). No caso das relações de poder hegemônicas que envolvem gênero e interseccionalidades, não existem apenas possibilidades de reproduzir e sustentar essas relações. Há também formas de resisti-las e desafiá-las discursivamente em diferentes contextos e comunidades (LAZAR, 2007).

Produzir uma pesquisa nesse âmbito consiste em uma forma de analisar práticas e eventos de letramentos que trabalham com o texto na perspectiva da criticidade e da agência social na escola. Essa abordagem se alinha ao que Fairclough (2003, p. 8) explica em relação aos efeitos causais do texto, importante à análise discursiva:

Textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais – ou seja, acarretam mudanças. Em primeiro lugar, textos podem acarretar mudanças em nosso conhecimento (aprendemos coisas por meio deles), em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante. Eles também têm efeitos causais a longo prazo – acredita-se, por exemplo, que a exposição prolongada a textos publicitários contribui na formação das identidades das pessoas como “consumidoras”. Textos também podem iniciar guerras, contribuir com mudanças na educação, nas relações industriais etc. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material. Em suma, textos têm efeitos causais sobre as pessoas (crenças, atitudes), as ações, as relações sociais e o mundo material.

Textos, portanto, podem contribuir para o debate sobre gênero na escola, para a construção de relações sociais mais justas e para a afirmação das identificações de agentes sociais como múltiplas, plurais, não fixas, não estáveis. O Projeto MI faz uso dessas possibilidades com o texto, ao propor as ações de leitura de biografias e de obras literárias de diferentes mulheres, bem como ações de produção de textos autorais sobre a vida das mulheres da comunidade local. Por isso, encontrei nesse âmbito uma oportunidade de investigar não apenas “o funcionamento do poder que sustenta estruturas/relações sociais opressivas”, mas, para além disso, as “lutas contínuas de contestação e mudança” (LAZAR, 2007, p. 145), articulando os estudos de letramento aos estudos discursivos e feministas. Desse modo, minha pesquisa pode, inclusive, contribuir com a ampliação do campo de estudos nessas áreas.

Considero que, nas práticas sociais e discursivas, existem normas, crenças e valores que compreendem gênero a partir de concepções binárias (homem/mulher, masculino/feminino, homem branco/homem negro, mulher branca/mulher negra, homo/hetero, dentre outras) e que,

por isso, marginalizam e deslegitimam as diversas formas de ser, a “multiplicidade, a plasticidade e a pluralidade de expressões que não podem se reduzir ao masculino e feminino” (PEREIRA, 2008, p. 505). Contudo, estudar gênero implica justamente desvelar essas concepções normativas que sustentam formas de preconceito e opressão, considerando que tais representações e identificações podem ser contestadas, transformadas, porque são múltiplas e plurais. Isso significa que, se pensarmos no contexto da educação, a escola pode ser, em outro sentido, um lugar para contestar e não para reproduzir.

Também é preciso destacar que, ao enfatizar gênero e *intersecções* nos objetivos que ora apresento, parto da concepção de que é preciso considerar as interseccionalidades que se entrecruzam com as questões de gênero no contexto da pesquisa. Tratar de questões de gênero também implica considerar as categorias sociais que se entrecruzam, como sexualidade, raça, etnia, classe, idade/geração, corporalidades, sem querer esgotar as várias possibilidades interseccionais. Diante disso, considero relevante o que feministas da América Latina, incluindo o Brasil, vem nos ensinando sobre essa questão. Como afirma Carneiro (2005, p. 118), mulheres indígenas e mulheres negras, por exemplo, “possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso”.

Lugones (2008), a esse respeito, afirma que a lógica dicotômica hierárquica da modernidade-colonialidade legitimou formas de opressão para mulheres brancas e mulheres não-brancas de maneiras diferentes. Enquanto as mulheres europeias brancas foram caracterizadas “como sexualmente passivas, física e mentalmente frágeis”, as mulheres não-brancas, pelo contrário, foram representadas segundo “em uma ampla gama de perversão e agressão sexuais e, também, consideradas suficientemente fortes para aguentar qualquer tipo de trabalho” (p. 96). O mesmo ocorre com identificações construídas a partir de outras categorias sociais. Por exemplo, mulheres trans e lésbicas também tendem a vivenciar mais formas de opressão do que mulheres cis e heterossexuais (LAZAR, 2007). Ao pontuar isso, não estou querendo hierarquizar formas de opressão, mas reconhecer a existência de privilégios para mulheres que se encaixam nos padrões da cis-heteronormatividade.

Por essa razão, desde a década de 1980, muitas pesquisadoras feministas têm problematizado o sistema de gênero do capitalismo eurocentrado global (LUGONES, 2008), desafiando os discursos e as políticas hegemônicas ocidentais. Nessa perspectiva, pesquisadoras e ativistas da América Latina – dentre o feminismo decolonial, feminismo negro ou feminismo afro-latino-americano – têm investigado a intersecção de raça, etnia, classe,

gênero e sexualidade para compreender o modo como a colonização impôs a hegemonia masculina branca e europeia, com todos os seus privilégios e poderes.

No reconhecimento dessas especificidades é que reside a crítica ao feminismo branco e clássico. Mayorga (2014, p. 228) afirma, inclusive, que “foi desse antagonismo dentro do próprio feminismo que nasceu a noção de interseccionalidade”. Segundo hooks (2013, p. 167), “à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria ‘mulher’ criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas”. Nesse movimento, o feminismo hegemônico passou a ser criticado por mulheres não-brancas, vítimas da colonialidade do poder e de gênero, justamente por negligenciar a interseccionalidade de gênero, raça, classe e sexualidade.

Miñoso (2020) explica que a teoria feminista clássica produziu uma representação universalizada e essencializada de “mulher” como aquela que está sempre em um estado de sujeição, de menor poder e hierarquia com o ‘homem’, representado de forma também universal. Ainda segundo a autora, essa perspectiva parte, sobretudo, de um ponto de vista que as feministas brancas puderam acessar em decorrência de seus privilégios de classe e raça, como oportunidades de formação acadêmica.

Reitero que reconhecer esses privilégios não se trata de hierarquizar formas de opressão. Entendo com Mayorga (2014, p. 228) que tratar da interseccionalidade não é apenas caracterizar “as mulheres a partir de uma somatória de opressões”, mas tomá-la como uma resposta à necessidade de “compreender as formas de opressão de forma articulada” e, com isso, “construir enfrentamentos que possam ser não fragmentados”.

Carneiro (2019) salienta que, no Brasil, o movimento feminista branco tem trazido várias contribuições no cenário político e social. Segundo a autora, esse movimento foi importante, por exemplo, no processo de democratização do país e na configuração da Constituição de 1988, que contribuiu para mudar o *status* jurídico das mulheres no Brasil. Nesse contexto, chama atenção a luta contra a violência doméstica e sexual, que chega até a promulgação da Lei Maria da Penha e a criação de Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, para proteção de mulheres em situação de violência. Entretanto, esse movimento “esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica” (p. 273).

Por isso, segundo a autora, o feminismo negro tem buscado desenhar novas perspectivas, trazendo “à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais” (p. 287).

Essa exclusão pode ser observada, inclusive, no contexto da escola, em discursos e práticas pedagógicas, em livros e materiais didáticos, dentre outros, conforme mencionei no Capítulo 1.

As interseccionalidades de gênero também são amplamente consideradas nas proposições do feminismo decolonial. Nessa abordagem, gênero social é tido “como elemento estruturante da colonialidade, como categoria criada pelo vocabulário colonial” (HOLLANDA, 2020, p. 16), mas que não pode ser compreendido fora das relações e entrelaçamentos de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica (CURIEL, 2020). Desse modo, o feminismo decolonial parte da práxis decolonial – incluindo os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser – e dos feminismos críticos para entendermos de forma mais complexa as relações de gênero e suas interseccionalidades no contexto da “modernidade ocidental”, da colonialidade e do capitalismo (CURIEL, 2020).

Vale ressaltar ainda que essas são propostas desenvolvidas principalmente por feministas de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, dentre outras. Estamos falando de pesquisadoras e ativistas que têm questionado o modo como o feminismo hegemônico e branco, com privilégios de classe, entende a subordinação das mulheres, partindo de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo (CURIEL, 2020).

É nesse cenário das proposições feministas decoloniais que Lugones (2008) apresenta a concepção de *sistema moderno colonial de gênero*. Esse conceito implica compreender o lugar da categoria interseccional no processo de “desintegração das relações comunais e igualitárias, do pensamento ritual, da autoridade e do processo coletivo de tomada de decisões, e das economias” (p. 92-93) características das sociedades pré-colombianas. Também implica considerar os agenciamentos de mulheres não-brancas e outras representações/identidades de gênero não-binárias e não cis-heteronormativas na configuração de relações mais solidárias, éticas e cooperativas no âmbito da política, da economia, da organização do trabalho, da ecologia e em outros espaços sociais.

Durante a realização de minha pesquisa, ao trabalhar com a prática de leitura de obras literárias de autoras negras, fui percebendo cada vez mais a importância de trazer para o diálogo que eu buscava construir as concepções e perspectivas feministas que partem de um pensamento crítico sobre as especificidades históricas e políticas do sistema-mundo em que vivemos (CURIEL, 2020), considerando o contexto sócio-histórico, cultural e geopolítico brasileiro e local da escola-campo onde realizei a pesquisa. Essas abordagens, inclusive, me ajudaram a sentirpensar cada vez mais sobre meus próprios privilégios como mulher branca, sobre a minha responsabilidade na luta contra o racismo, o sexismo e a heteronormatividade e no meu

compromisso como professora de contribuir para a decolonização de práticas, discursos e saberes sobre gênero e intersecções no contexto escolar.

Tenho ciência da dificuldade de conseguir abarcar todas as questões interseccionais que a experiência com o CEF 50 apresentava. Por operarem sempre em entrecruzamentos, elas complexificam a tarefa de análise (RESENDE, 2017). Mas também não posso me esquivar de levantar alguns aspectos que se entrecruzam nas práticas situadas do campo em investigação. A maneira como as categorias sociais de gênero, raça, classe, idade e sexualidade, por exemplo, surgem no debate realizado durante as rodas e como isso tem implicações nos modos de ação, representação e identificação das/dos estudantes tornou-se uma questão fundamental para mim, a partir do momento em que consegui enxergar nessas categorias sociais uma parte importante do mapa ontológico (RESENDE, 2017) do meu processo investigativo.

Foi a partir disso que busquei trazer nesta tese “vozes-mulheres” intelectuais como Ribeiro, D. (2017, 2018), Carneiro (2005), Lélia Gonzalez (1988), Lugones (2014), Segato (2014, 2017), Miñoso (2014), Mendoza (2014), Lerma (2017), Curiel (2017), Collins (1991, 2016), hooks (1995, 2006, 2013), Kilomba (2010), para citar algumas. Elas conversam mais propriamente com minhas análises dos momentos em que as/os participantes tratam de questões interseccionais e que envolvem a modernidade-colonialidade. A partir do próximo Capítulo, busco ampliar essa discussão sobre gênero e interseccionalidade, estabelecendo diálogos com essas e outras intelectuais feministas.

Tais perspectivas visibilizam a luta antirracista no Brasil (CARNEIRO, 2005) e as lutas pela transformação das condições das relações de gênero e sua intersecção com outros sistemas de poder (LAZAR, 2007). Buscam, ainda, focalizar as formas de resistência e reexistência, considerando as experiências de mulheres que enfrentam a dominação e a exploração na modernidade-colonialidade, na América Latina.

2.3 Por outros caminhos teórico-metodológicos

Como mencionei anteriormente, iniciei a pesquisa com uma proposta de etnografia crítica, associada aos seguintes métodos para geração e coleta de dados: observação participante, com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental dos textos autorais produzidos durante o PMI na escola-campo. A etnografia crítica tem cada vez mais fundamentado pesquisas que buscam descrever, analisar e interpretar as relações de poder e as agendas ocultas que naturalizam as injustiças e desigualdades sociais (THOMAS, 1993). Pesquisas qualitativas, nessa abordagem, se

preocupam com a análise e interpretação dos contextos de reprodução das relações de dominação, de opressão e de violência, como também investigam possibilidades de superação dessas relações (THOMAS, 1993; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Quando articulada aos estudos críticos do discurso, a etnografia crítica se apresenta como uma importante metodologia para estabelecer relação entre a análise de textos e as práticas discursivas e sociais. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a análise discursiva é apenas um aspecto da pesquisa e precisa se integrar a outros métodos científicos, em especial, para “reconstruir” a prática em que um discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática” (p. 61). Sendo assim, a etnografia crítica que se realiza nos estudos linguísticos e discursivos não se dá estritamente como nos estudos antropológicos clássicos, mas se vale de métodos etnográficos para coletar e gerar dados capazes de apontar discursos, relações sociais, atividades materiais, ações sociais, eventos e práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Fiz a escolha dessa abordagem por ser condizente com os objetivos que comecei a desenhar quando ainda estava participando do Programa de Ampliação. Contudo, percebi que um desafio para realizar uma pesquisa etnográfica seria estar presente com mais frequência na escola para observar todas as atividades relacionadas ao projeto pedagógico. Tive dificuldades em conciliar minhas demandas de pesquisa com as demandas do trabalho docente de Pedro e Elisa. Mas considero que esses desafios foram, de certo modo, relevantes para nos ajudar a pensar sobre outros caminhos possíveis.

A observação participante, nesse cenário, se configurou como um método inicial e complementar de grande relevância no meu percurso. Por meio dela, comecei a encontrar, com a ajuda do professor Pedro e o apoio das/dos estudantes, alternativas metodológicas que melhor dialogavam com as nossas experiências e possibilidades no CEF 50. Esse é um método etnográfico que possibilita nos aproximarmos mais diretamente do contexto investigado e das atividades envolvidas. Segundo Resende e Ramalho (2011), a observação nessa perspectiva se opõe àquela que pretende ser objetiva. Com ela, o contexto social é analisado de fora para dentro, a partir do envolvimento direto da pesquisadora, levando-a a fazer parte do grupo.

Ao adotar esse método, mantive um diário para registrar notas sobre minhas percepções durante o trabalho de campo. As notas, conforme salientam as autoras, são registros da observação capazes de prover o acesso às práticas e à ação social, numa pesquisa dentro da abordagem discursiva. No entanto, faz-se necessário considerar que esse acesso, como explicam as autoras “não é direto, mas mediado pela compreensão do/a pesquisador/a, por seus modos de observar e compreender. Isso não invalida a observação como fonte de dados, já que também

os textos são analisados, sempre, com base na subjetividade do/a analista” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 85).

Em minhas notas, busquei analisar como se davam as interações, incluindo a minha participação nas atividades desenvolvidas, como as rodas. Essas notas fazem parte dos materiais complementares da pesquisa. Portanto, não constam na análise discursiva, nem nos anexos desta tese, uma vez que servem para mim como um registro pessoal e um instrumento de apoio para consulta ao longo da pesquisa. Mas vale ressaltar que esse método permitiu que eu me aproximasse e estabelecesse relações de confiança dentro da escola e contribuiu para que pudesse encontrar outras alternativas, diante dos desafios que surgiram na trajetória.

Foi nesse momento que o professor Pedro e eu discutimos sobre a ideia de realizarmos, no contraturno, uma roda de leitura e debate dos livros literários. Iniciamos, assim, um processo colaborativo e dialógico. Seria uma atividade complementar às atividades de sala de aula. Uma questão que pode ser levantada a esse respeito é por que não realizamos as rodas de leitura e debate em sala, durante o período de aula. Para explicitar, tomo as palavras de Warschauer (2001, p. 17), que também propõe a adoção de rodas na prática pedagógica: “ao pensar na instituição escolar como um espaço de formação da e pela colaboração, somos surpreendidos por alguns problemas. Um deles é a organização do trabalho docente na escola – pouco facilitadora do convívio, por conta da gerência dos tempos e espaços”.

Na sala de aula, tínhamos desafios inerentemente ligados ao espaço, ao tempo e às demandas da própria escola e das atividades curriculares. Por exemplo, as turmas possuíam em média 35 estudantes, o que dificultava a construção de um diálogo mais democrático, dado o curto tempo de aula (45 a 50 minutos) para a realização dos encontros; havia dificuldades também para marcar as datas dessas rodas, já que a escola, como qualquer outra, tem demandas específicas como semana de avaliação bimestral. A necessidade de conciliar esses aspectos com a minha própria disponibilidade fez com que optássemos por fazer as rodas no contraturno.

Mas, na verdade, essa questão traz reflexões para outros trabalhos acadêmicos, que possam buscar dar conta de apontar possíveis maneiras de trabalhar com as rodas de leitura em sala de aula como uma proposta metodológica de pesquisa. A pesquisa de doutorado de Atauan Soares de Queiroz (2020) – Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras –, por exemplo, apresenta considerações importantes sobre as possíveis contribuições de rodas de leitura na sala de aula.

Mesmo com essas ressalvas, as rodas realizadas se mostraram proíficas aos meus objetivos de construir uma pesquisa *com*, baseada no diálogo e na troca de experiências. Era uma oportunidade de construir uma proposta metodológica também baseada num esforço de

decolonização acadêmica. Percebi, nesse processo, que “não há possibilidade de um único desenho e/ou protocolo metodológico” (BORSANI, 2014, p. 164). Os caminhos, na verdade, são diversos e, nesse contexto, escolhi aqueles que não exigiriam que eu sacrificasse minhas percepções e meus sentimentos apenas para cumprir exigências (BORSANI, 2014).

É de suma importância ressaltar que não desconsidero as contribuições das perspectivas que fundamentaram minha proposta inicial. Também não estou desconsiderando a necessidade de um planejamento prévio. Contudo, foi no *processo* que percebi a importância de uma “reconstrução *a posteriori* da investigação” (BORSANI, 2014, p. 165). Com isso, estou apenas enfatizando que, no percurso, me abri para as outras possibilidades que surgiram, o que exigiu um certo movimento de desprendimento para desenvolver uma pesquisa mais coerente com o campo e com as demandas de todas as pessoas envolvidas.

2.3.1 As rodas de leitura e debate

As rodas de leitura e debate se constituíram, nesse percurso, como principal método de geração de dados da pesquisa e, inerentemente, meus objetivos de direcionaram para as práticas de leitura na escola focadas em gênero social e interseccionalidades. Na verdade, esses encontros foram relevantes não apenas como método de pesquisa, mas, sobretudo, como prática pedagógica crítica, na qual pude colaborar e participar.

Marcamos nosso primeiro encontro para o dia 14 de setembro de 2017, quinta-feira, às 14 horas. O professor Pedro fez o convite de participação para todas as turmas, de 8º e 9º ano. A maioria que esteve presente já me conhecia por causa da observação participante, iniciada no mês anterior, mas essa primeira roda foi um momento importante para que eu pudesse me aproximar mais das pessoas que iriam participar e colaborar com a pesquisa. Enfatizei em minha fala inicial que eu estava ali para colaborar, participar e, mais do que isso, para ouvir suas experiências e saberes a serem compartilhados durante o debate.

Concordamos, previamente, em começar com a leitura e discussão do livro *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. O livro já havia sido trabalhado em sala de aula, a partir de poemas selecionados que foram lidos e analisados em grupos. Porém, agora estudantes que pudessem participar das rodas poderiam ler o livro completo. Essa leitura seria feita individualmente e em casa, no mínimo, uma semana antes da data marcada para o encontro. Isso permitiria que o tempo da roda fosse mais dedicado ao diálogo sobre os poemas. O fio condutor seria a leitura de poemas preferidos e escolhidos por estudantes.

Ao final do encontro, percebemos que havíamos construído um espaço dialógico e proveitoso para compartilhar nossas impressões sobre aquela obra literária e para aprendermos a partir de nossas vivências quanto a questões de gênero social e seus entrecruzamentos. Com isso, seguimos com os encontros para leitura e discussão dos livros *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, no dia 21 de setembro; do *Diário de Anne Frank*, no dia 06 de outubro; do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, no dia 19 de outubro; e, por fim, do livro *Malala: a menina que queria ir para a escola*, no dia 09 de novembro.

Todos os cinco encontros permitiram que a aprendizagem e a reflexão circulassem a partir de múltiplas palavras e vozes, contemplando diferentes temas associados às obras, em especial, violência e opressão contra as mulheres, sexismo e racismo. Além disso, vale destacar com Afonso e Abade (2008, p. 32) que, nas rodas, os temas não seguem uma linearidade como a dos conteúdos curriculares da escola. “As Rodas abordam os ‘temas da vida’ e para estes não existe essa linearidade. O fio da meada pode ser puxado a partir de qualquer parte do texto. É um processo que começa das questões que a pessoa levantou ao viver a sua vida”.

Nos 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, sem prescindir de um planejamento assíduo. Todavia, não significa que a roda não fosse de algum modo mediada. O professor Pedro e eu buscamos, a todo momento, ajudar na construção da sequência e coerência do debate.

Havia, é claro, momentos com opiniões divergentes. No entanto, todas as pessoas participantes buscavam ouvir e acolher, contribuindo para criar um ambiente favorável para revermos e desconstruirmos nossos próprios preconceitos. Como apontam Afonso e Abade (2008, p. 34), na coordenação das rodas, é preciso levar em conta que “as perspectivas diferentes, a problematização das experiências, o questionamento das realidades prontas e acabadas, tudo isso é o que irá promover a reflexão no grupo e a ampliação dos horizontes”. Em suma, as rodas foram organizadas da seguinte forma:

- a) O/A docente iniciava apresentando o livro e a autora. Também repassava informes gerais, como a data e o livro do próximo encontro.
- b) O debate começava, então, com as impressões gerais sobre o livro.
- c) O tempo, em seguida, ficava aberto para quem desejasse ler o poema/trecho escolhido. Lia-se em voz alta para o grupo. A discussão seguia em torno das

impressões, opiniões e experiências compartilhadas em relação ao texto lido. E assim, sucessivamente, o debate era conduzido.

- d) O encerramento de cada encontro se deu de modo espontâneo, com atividades diversas. Por exemplo, na primeira roda, declamei o poema “Não vou mais lavar os pratos” e, na última, concluímos com um bom lanche de despedida das rodas.

Para registro, fiz gravação em áudio¹⁸ e anotei em meu diário de campo as minhas impressões e sentimentos sobre cada interação. Os encontros tiveram aproximadamente duas horas de duração, com 15 minutos de intervalo. Como também apontei em seções anteriores, geralmente, tínhamos entre 15 a 20 participantes. A maioria era composta por alunas do 9º ano, mas também havia algumas alunas do 8º ano. O Quadro 3, a seguir, sintetiza essas informações:

Quadro 3 - Rodas de leitura e debate no CEF 50 de Ceilândia

Roda de Leitura e debate		Data	Livro e autora	Participantes
Roda de Leitura e debate 1	RL1	14 set. 2017	<i>Não vou mais lavar os pratos</i> , Cristiane Sobral	18 discentes; 2 docentes; pesquisadora e advogada convidada
Roda de Leitura e debate 2	RL2	21 set. 2017	<i>Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz</i> , Cristiane Sobral	16 discentes; 1 docente; pesquisadora e advogada convidada
Roda de Leitura e debate 3	RL3	06 out. 2017	<i>Diário de Anne Frank</i> , Anne Frank	14 discentes; 1 docente; pesquisadora e advogada convidada
Roda de Leitura e debate 4	RL4	19 out. 2017	<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , Carolina Maria de Jesus	16 discentes; 1 docente; pesquisadora e advogada convidada
Roda de Leitura e debate 5	RL5	09 nov. 2017	<i>Malala: a menina que queria ir para a escola</i> , Adriana Carranca	19 discentes; 2 docentes; pesquisadora e advogada convidada

Fonte: Autoria própria

Dentre essas rodas, nesta tese, tenho como objetivo analisar, especificamente, as três de livros literários de escritoras negras, sendo, nesse caso, as Rodas de Leitura e Debate 1, 2 e 4 (RL1, RL2 e RL4), referentes aos livros de Cristiane Sobral e Carolina Maria de Jesus. Isso porque considero como uma das grandes contribuições do Projeto/Programa Mulheres Inspiradoras a ênfase dada na literatura produzida por escritoras negras. Como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, reconheço a necessidade constante de introduzir e defender, no espaço escolar, um letramento literário que vá além dos cânones masculinos brancos (ou embranquecidos, como no caso de Machado de Assis, por exemplo). Por isso, meu

¹⁸ As gravações em áudio foram transcritas e, a partir disso, recortes de tais transcrições foram utilizados para a análise discursiva desenvolvida nesta tese. Como se trata de transcrições muito extensas, elas não constam nos anexos deste trabalho. Caso alguém tenha interesse em acessar as transcrições, deve entrar em contato com a autora.

objetivo de pesquisa se direciona para as potencialidades da leitura crítica de obras literária de mulheres negras, para construir práticas de letramento sob a perspectiva de gênero-raça-classe em intersecção, considerando como a educação linguística e literária pode contribuir com a luta antirracista e antissexista.

No campo de estudos sobre letramentos críticos e educação, as rodas de leitura já se consolidaram como uma prática pedagógica significativa para o desenvolvimento de leitura crítica. Nelas, estudantes e docentes compartilham opiniões acerca do que leram e, nesse movimento, “as ideias dos outros funcionam como contraponto para as nossas” (POMPERMAYER; CARVALHO, 2018, p. 3). Essa prática tem sido usada, portanto, como uma alternativa pedagógica não só para desempenhar uma leitura compartilhada, mas também para abrir espaço para se compartilhar conhecimentos e experiências. Como afirmam Pompermayer e Carvalho (2018, p. 95),

A dinâmica das rodas pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera os contextos de origem social e de experiências dos alunos, que não se dá conta de tornar o conhecimento algo próprio ao aluno. Na contramão de muitas atividades, nas rodas de leitura não há a preocupação com nenhum tipo de registro escrito formal, ou com leitura oral coletiva, ou ainda, com sequência de atividades de interpretação. A intenção é permitir a cada um que dinamiza a leitura ou que a escuta, explorar ideias, narrar fatos, despertar a curiosidade, opinar, apresentar dúvidas, a partir do que foi lido para/com o coletivo.

A ideia de “roda” coaduna a perspectiva freireana de educação (FREIRE, 1981, 1987, 2004), que propõe práticas pedagógicas dialógicas. Nessa abordagem, os saberes se entrelaçam de forma horizontal, de modo que todas podem (re)criar sentidos e significados a partir de experiências conjuntas. Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1981) aposta no “Círculo de Cultura” como uma prática efetiva, capaz de assegurar a participação livre e crítica de estudantes, por partir do princípio dialógico, isto é, o diálogo como condição essencial para a tarefa educativa.

O “Círculo de Cultura”, pensado para a educação popular, se constitui como um grupo de trabalho e debate, no contexto de uma prática social livre e crítica. As relações nesse grupo se dão de forma democrática, contrapondo-se ao modelo de educação bancária, em que o objetivo é transferir, depositar ou doar conhecimentos a estudantes vistos como pessoas destituídas de saberes e experiências (FREIRE, 1987). No círculo, busca-se construir uma educação que respeite a autonomia de quem dele participa, transformando as experiências compartilhadas em possíveis formas de se desenvolver leituras críticas e autônomas sobre o mundo. Conforme aponta Freire (1981, p. 103), nessa abordagem, “em lugar de professor, com

tradições fortemente “doadoras”, [temos] o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo”.

As rodas de leitura e debate que desempenhamos no CEF 50 de Ceilândia possuem algumas semelhanças com a perspectiva do “Círculo de Cultura” na medida em que buscamos construir um debate coletivo amplamente participativo e dialógico. O potencial das rodas, tanto para o contexto pedagógico como para o contexto metodológico da pesquisa, encontra-se justamente nas possibilidades de diálogo que elas abriram. Quando alguém se propunha a ler um poema/trecho e, em seguida, compartilhava suas impressões e suas experiências, aprendíamos com esse/essa participante, fosse pelo modo como expressava seus sentimentos, vivências e dores, fosse pelos questionamentos e contradições que surgiam no interior do debate.

Desse modo, as rodas não somente se direcionaram a uma perspectiva de educação dialógica – e para a liberdade (FREIRE, 1981) –, como também apontaram possibilidades pedagógicas potenciais para decolonizar conhecimentos/saberes/discursos. Ao realizarmos tais rodas para executar as ações de leitura propostas pelo PMI, demos lugar às narrativas e experiências das mulheres representadas nas obras literárias e as conectamos com nossa vida e realidade. Assim, buscamos construir uma prática pedagógica e também teórico-metodológica que tornou possível

a produção de outro tipo de conhecimento, muito mais próximo das formas de aprendizagem e de produção da verdade assentadas na cotidianidade, e nas lógicas comunitárias e organizacionais assentadas na valorização da experiência vivida (...). Parte-se da possibilidade de construir coletivamente a partir da troca de saberes e conhecimentos, o que implica reconhecer que todas e todos somos sabedoras e produtoras de conhecimento. (ESPINOSA *et. al.*, 2013, p. 414).

As rodas permitiram que refletíssemos sobre gênero e intersecções, porque as obras literárias conversavam com as próprias experiências das/dos participantes. Nesse sentido, um dos pontos favoráveis dessa prática foi a forma como permitiu construir uma discussão crítica sobre gênero, racismo e outras questões sociais e identificacionais, de forma dialógica e não prescritiva, como ocorre na educação tradicional.

É importante considerar, ainda, o potencial das rodas no exercício da escuta. Abre-se espaço não apenas para ler e compartilhar experiências. Abre-se espaço também para aprendermos a ouvir e nos fortalecermos com esse exercício. Particularmente, como registrei em vários momentos do meu diário de pesquisa, ouvir estudantes naquelas rodas me levou a um processo autorreflexivo, que contribuiu significativamente para sentipensar e repensar

minhas práticas, crenças e valores. Em primeiro lugar, isso fez com que eu buscasse outras epistemologias e metodologias para *falar-com*, para dar ênfase às emoções e histórias vividas no campo, o que direcionou minha pesquisa para as perspectivas decoloniais e locais. Em segundo, provocou mudanças na minha vida pessoal, de modo que passei a olhar e ouvir de outro modo as “vozes-mulheres” de minha família e de meu convívio social. Foi aí que passei a compreender, a partir dessa vivência, que a opção que estava seguindo metodologicamente não se constituía apenas como “uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer” (MIGNOLO, 2014, p. 44). Considero, portanto, que esse método de pesquisa possibilitou que eu pudesse chegar, de certo modo, ao que Suárez-Krabbe (2011, p. 201) chama de “proximidade metodológica”. Nesta, “a distinção entre o trabalho de campo e o resto de nossas vidas se torna obsoleta”.

A roda de leitura e debate, nesse sentido, foi potencial, por um lado, como evento de letramento crítico, algo que abordarei de modo veemente nos próximos capítulos, e por outro, se mostrou um método possível na construção de uma pesquisa colaborativa e de uma prática teórico-metodológica dialógica. Esse método desafia, é claro, a lógica positivista e das formas científicas tradicionais das universidades ocidentalizadas, por se desprender do horizonte imperial (MIGNOLO, 2010), que trata a experiência, as emoções e as histórias de vida como subjetividades que não dialogam com a ciência. Por esse motivo, contribui para o campo de estudos críticos que vem discutindo alternativas epistemológicas e metodológicas para a superação da colonialidade do saber, do poder e do ser (LUGONES, 2008; SEGATO, 2017; QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007).

2.3.2 As rodas de conversa

Ao estudar sobre a perspectiva de “rodas” como proposta metodológica, encontrei trabalhos (WARSCHAUER, 2001; POMPERMAYER; CARVALHO, 2018; AFONSO; ABADE, 2008; MOURA; LIMA, 2014) que desenvolveram pesquisas qualitativas por meio da roda de conversa. Tomando como base a experiência com as rodas de leitura e debate, passei a considerar que essa proposta estaria mais alinhada às novas perspectivas que estava adotando. Por isso, abri mão das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, para adotar um método que possibilita maior interação com participantes da pesquisa.

A dinamização do diálogo nas rodas de conversa propõe construir um espaço mais livre para a troca e aprendizagem mútua. Nesse espaço, é possível – como foi em minha experiência no CEF 50 de Ceilândia – compartilhar vivências, sentimentos, saberes. É possível questionar,

sugerir, contrapor opiniões e, com isso, promover a (auto)reflexão sobre temas específicos e associados à realidade social e cotidiana. Como explicam Afonso e Abade (2008, p. 19),

Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra (...). É um tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos para promover uma cultura de reflexão sobre os direitos humanos.

Essa também é, portanto, uma proposta metodológica alinhada a uma perspectiva de investigação crítica. Como explicam Moura e Lima (2014, p. 101), “a conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa.”. Ela envolve o processo de “desobediência epistêmica”, conforme afirma Mignolo (2010).

Como discutido na subseção anterior, as rodas não seguem uma temática linear. Geralmente, começam com um tema condutor, mas naturalmente seguem com questões, apontamentos, opiniões, falas que vão se conectando à experiência vivida e ao saber popular. Nesse caso, propus a realização de uma roda de conversa ao final do desenvolvimento do projeto pedagógico. Meu objetivo era criar um espaço para conversarmos sobre nossas experiências durante a pesquisa e a realização do PMI na escola. O fio condutor seria este: o diálogo sobre as ações realizadas e as vivências que compartilhamos, num processo de (auto)avaliação da experiência vivida.

Essa roda, então, foi realizada no dia 23 de novembro de 2017, já chegando ao final das ações do MI na escola. Para motivar nossa conversa, lancei o seguinte tema-questão: “O que foi o Projeto Mulheres Inspiradoras para você?”. A partir desse tópico, estudantes que participaram da pesquisa discutiram sobre como o Projeto afetou seu modo de pensar, agir e viver e, sobretudo, como a leitura das obras literárias de autoras negras contribuiu para seu modo de ver o mundo e refletir sobre suas próprias experiências, em especial, com relação a questões de gênero, raça e classe.

No ano de 2018, em um encontro do GECRIA, compartilhei com o grupo de pesquisa sobre meu percurso de investigação até aquele momento. Apresentei meu projeto de pesquisa com as mudanças que já haviam sido feitas após o trabalho de campo e levantei algumas questões para que o grupo pudesse me ajudar a continuar redefinindo minha pesquisa. Nesse contexto, o grupo sugeriu que eu voltasse a me encontrar com participantes do CEF 50 para ouvir como estavam sendo suas experiências e suas relações sociais depois do Projeto MI.

Após esse encontro, eu e minha orientadora refletimos sobre a sugestão e consideramos ser uma boa opção para complementar os dados gerados. Também seria uma oportunidade para dar um *feedback* a elas e eles sobre as minhas análises até aquela ocasião. A tarefa não seria muito fácil, já que a maioria estava agora no Ensino Médio, em escolas diferentes. Por isso, entrei em contato com o professor Pedro e falei sobre a proposta. Ele, por sua vez, gentilmente, se propôs a colaborar, reunindo o máximo de estudantes que fosse possível. Durante o mês de agosto de 2018, ele fez vários contatos e, com a sua colaboração, consegui realizar mais uma roda de conversa.

A roda aconteceu no dia 19 de setembro de 2018, na sala de leitura da biblioteca do CEF 50, no turno matutino. Estiveram presentes 8 estudantes que participaram ativamente das rodas de 2017. Não conseguimos mais presentes em decorrência das dificuldades que encontramos em conciliar a disponibilidade de cada participante, que agora estavam em outras escolas, inclusive, fora de Ceilândia. No entanto, dadas as circunstâncias, a presença que obtivemos foi de suma importância para contribuir com esse momento. O professor Pedro também participou.

O tema-questão motivador desse encontro foi: “Quase um ano depois de sua participação no Projeto MI, o que mudou na sua vida, nas suas relações sociais e nas suas perspectivas sobre as mulheres?”. Como na primeira roda, realizada ao final de 2017, busquei conduzir nossa conversa, para que todas e todos se sentissem à vontade em compartilhar suas experiências do “hoje”. Em síntese, esta etapa de pesquisa se constituiu da seguinte forma, como mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Rodas de Conversa no CEF 50 de Ceilândia

Roda de Conversa		Data	Tema-questão	Participantes
Roda de Conversa 1	RC1	23 nov. 2017	O que foi o Projeto Mulheres Inspiradoras para você?	18 discentes; 3 docentes; e pesquisadora
Roda de Conversa 2	RC2	19 set. 2018	Quase um ano depois de sua participação no PMI, o que mudou na sua vida, nas suas relações sociais e nas suas perspectivas sobre as mulheres?	8 discentes; 1 docente; e pesquisadora

Fonte: Autoria própria

Como nas outras rodas, fiz anotações em meu diário de campo sobre minhas impressões e gravei em áudio as conversas, que, posteriormente, foram transcritas¹⁹ para utilização nesta tese. Durante as análises a partir do próximo capítulo, entrecruzo as experiências das rodas de

¹⁹ Como no caso das rodas de leitura e debate, nesta tese constam apenas recortes das transcrições usados para a análise discursiva. Caso alguém tenha interesse nas transcrições completas para leitura, deve entrar em contato com a autora.

leitura e debate com as rodas de conversa, entrelaçando a abordagem crítica de discurso com as perspectivas de pesquisadoras feministas, num diálogo sobre gênero social, interseccionalidades e letramentos críticos.

2.3.3 Pesquisa etnográfico-discursiva colaborativa: um “entrelugar” metodológico

Diante do percurso que acabei de apresentar, podemos observar que a pesquisa que realizei no CEF 50 carrega algumas características da pesquisa etnográfica crítica. Essa abordagem celebra uma postura política e engajada diante de fenômenos sociais específicos, que enfocam aspectos associados às relações de poder, dominação e opressão (THOMAS, 1993), como ocorre na etnografia crítica, mas com ênfase no discurso.

Segundo Mainardes e Marcondes (2011, p. 427), “os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social”. A pesquisa discursiva nessa mesma abordagem mantém esse escopo, preocupando-se com agendas ocultas, discursos e práticas que reforçam injustiças e desigualdades, sem se limitar a apenas analisar textos numa visão supostamente neutra. No âmbito da pesquisa discursiva, tem se mostrado uma abordagem satisfatória para a geração de dados, transformando textos em argumento para a interpretação da prática social. No cenário da pesquisa em Educação, essa abordagem possibilita (re)construir processos e relações que configuram a experiência escolar, por meio da interação entre pesquisadoras/es e participantes da escola.

Por isso, no âmbito dos estudos discursivos críticos, falamos em *etnografia discursiva*, conforme propõem Magalhães, Martins e Resende (2017). Segundo as autoras e o autor, a etnografia discursiva é uma proposta metodológica que une a Análise de Discurso Crítica (ADC) com a pesquisa etnográfica crítica. Trata-se, portanto, de um método de pesquisa qualitativa para a crítica social que tem possibilitado maneiras mais consistentes e válidas de se obter acesso a práticas sociais e discursos, para fins da pesquisa social e discursiva crítica. A abordagem etnográfico-discursiva tem se mostrado potencial como método para estabelecer ligação entre textos, práticas discursivas e práticas sociais, capaz de contribuir mais significativamente para a compreensão da produção, distribuição e consumo de textos em contextos específicos e situados.

Nesse ínterim, considero que minha investigação se aproxima dessa abordagem no que diz respeito à postura política e crítica diante da observação de ações de leitura em um contexto

escolar, realizada com o intuito de acessar discursos, experiências, comportamentos e interações. Por meio disso, foi possível gerar dados para compreensão da dinâmica do grupo participante, no que tange ao modo como representam, agem e se identificam em termos de gênero e interseccionalidades correlatas.

Além disso, meu olhar, desde o início da pesquisa, se direcionava para discursos e práticas socioeducativas que podem servir à (re)produção, como também para a superação de relações de poder baseadas em gênero social. Desse modo, ao situar minha investigação no campo dos estudos críticos do discurso, meu percurso se encaminhou para uma abordagem metodológica etnográfica discursiva, contribuindo para que eu me direcionasse a uma trajetória investigativa comprometida com uma visão crítica das relações de gênero e das representações e identificações a elas associadas.

Com base no método da observação participante, pude negociar minha agenda de pesquisa com as necessidades e demandas do grupo participante, durante a realização das atividades do Projeto MI. As próprias rodas de leitura e de conversa, principais métodos utilizados, podem ser consideradas, em certa medida, como uma perspectiva crítica de observação etnográfica discursiva, porque permitiu satisfatoriamente acessar experiências e interações. Entretanto, é preciso ressaltar que não desenvolvi a investigação a partir de outros métodos convencionais como as entrevistas etnográficas e os grupos focais. Utilizei a observação participante apenas durante o início do trajeto e aparece aqui, neste trabalho, como um método complementar.

Além disso, Angrosino (2009) argumenta que a etnografia, numa abordagem crítica, ou até mesmo discursiva, como é o caso, requer pesquisa de campo, com interação entre participantes e pesquisadoras/es, bem como compromisso a longo prazo, dentre outras coisas. No entanto, não consegui estar na escola em um período de tempo que me permitisse elaborar uma etnografia por um tempo mais satisfatório, com uma inserção maior em todas as ações pedagógicas que envolviam o MI na escola-campo. Esse desafio foi, inclusive, o que me levou a buscar outras alternativas.

Ao mesmo passo, meu percurso se aproximava cada vez mais de outra abordagem: a pesquisa colaborativa, que se diferencia de outras, porque seu foco está na colaboração entre pesquisadoras/es e participantes no processo de investigação. Essa valoriza, sobretudo, as possibilidades de as pessoas envolvidas na pesquisa colaborarem com “os processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 12). Ou seja, essa abordagem tem como foco a agência, a interação e a colaboração ativa do grupo que faz parte do estudo em andamento. A ideia de colaborar em pesquisa tem

como base princípios éticos, solidários e cooperativos, que buscam “educar para viver com os outros”, construir relações fundadas na alteridade e, com isso, “negar a competição como motor da superação humana, negar que o ser humano somente avança quando o outro é subjugado” (IBIAPINA, 2016, p. 16).

Existem diferentes perspectivas sobre a ideia de colaborar com e no processo de investigação e nem sempre elas são unânimes em suas propostas a respeito dessa ideia. Neste trabalho, tomo especificamente a abordagem difundida na pesquisa em Educação por autoras e autores como Ibiapina (2008, 2016) e Desgagné (2007), para quem a pesquisa colaborativa é uma proposta situada no bojo das metodologias críticas. Nessa perspectiva, compreende-se colaboração como um processo que busca não apenas requisitar a participação de docentes na investigação, mas também seu engajamento com a pesquisadora para construir coletivamente saberes e experiências sobre a prática social em análise (DESGAGNÉ, 2007).

Ibiapina (2016) e Desgagné (2007) apresentam várias características para definir a abordagem colaborativa. Gostaria de destacar, pelo menos, quatro delas: a) a tomada de decisões coletiva; b) a coprodução de saberes; c) a ênfase na reflexão crítica; e d) a necessidade de criação de situações e espaços possíveis para a colaboração.

A primeira diz respeito ao aspecto da tomada de decisões coletivamente entre pesquisadoras/es e docentes participantes. Isto é, professoras/es atuantes na escola podem colaborar com o processo de negociação das agendas, com ideias e experiências durante a pesquisa. Desgagné (2007, p. 21) afirma que “o pesquisador precisa, no conjunto do processo de investigação, combinar a sua posição com o ponto de vista dos professores, utilizando os ajustes e adequações frente aos limites e recursos disponíveis na comunidade escolar onde eles atuam”. Essa característica também está presente na etnografia crítica, mas aqui ela aparece como princípio e meio para construir colaborativamente a pesquisa. Nesse sentido, colaboração assume significados para além da participação. Na verdade, “significa oportunidade igual de negociação de responsabilidades, processo em que todos os partícipes têm voz e vez no desenvolvimento da pesquisa” (IBIAPINA, 2016, p. 50).

Contudo, é importante ressaltar que esse processo não exige que docentes participantes assumam tarefas mais técnicas e formais da realização do trabalho investigativo; “o que ela exige é a sua participação como co-construtores” (DESGAGNÉ, 2007, p. 24) de saberes e experiências. Essa concepção não corresponde a tomar essas/es participantes como pesquisadoras/es, mas como pessoas que podem contribuir ativamente por meio de seus conhecimentos, vivências e reflexões para a realização da pesquisa. Como aponta Ibiapina (2016, p. 36),

não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades dos agentes e da investigação, o que ocorre mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa.

Em minha experiência no CEF 50, o processo colaborativo teve início quando senti a necessidade de ajustar melhor meus objetivos às demandas e possibilidades da escola. O professor Pedro, tendo em vista contribuir com minha pesquisa e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento das ações em torno do PMI na escola, propôs comigo, de forma colaborativa, a realização das rodas de leitura e debate e, por meio disso, visualizamos uma forma de aliar pesquisa e prática escolar. Desse modo, eu realizaria uma pesquisa com maior espaço para a construção de diálogos e partilha de experiências, ao mesmo tempo em que estudantes participantes das rodas poderiam acessar um espaço mais amplo para expandir suas reflexões e compreensão das obras literárias propostas no trabalho de leitura do MI.

O segundo aspecto que define a pesquisa colaborativa é a coprodução de saberes. Esse movimento tanto está associado à negociação de decisões, quanto à negociação de sentidos. Segundo Ibiapina (2016), os processos reflexivos nessa abordagem são colaborativos porque os saberes são compartilhados de forma mútua e democrática, por pesquisadoras/es e colaboradoras/es que, de forma concomitante, se tornam “aprendizes, aprendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, os objetivos e a organização cognitiva e afetiva do outro” (p. 47). Participantes são, portanto, “em algum momento da pesquisa, *co-construtores* do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9, grifo do autor).

Sendo assim, mesmo que o grupo não se envolva com as tarefas mais específicas e formais do processo de investigação, ele colabora com a construção do conhecimento. Como se trata de uma via de mão dupla, ao mesmo passo, a pesquisa contribui para as reflexões desse grupo sobre suas práticas e discursos. Por isso, Desgagné (2007, p. 14) considera, ao tratar da aproximação entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática, que essa abordagem articula pesquisa e formação docente: “por um lado, esse tipo de pesquisa requer a colaboração dos professores na investigação (...). Por outro lado, o campo de formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre algum aspecto da sua prática”.

As rodas de leitura e as rodas de conversa foram realizadas, nesse sentido, segundo uma concepção muito próxima da perspectiva colaborativa. Desde o início, buscamos, o professor

Pedro e eu, criar um espaço para a construção conjunta de conhecimentos. Essa construção ocorreu a partir das experiências que foram compartilhadas e das reflexões críticas que foram desenvolvidas em colaboração. Vale dizer que, quanto a isso, as/os estudantes participantes também colaboraram com essa construção de saberes. O professor Pedro e eu desenvolvemos nas rodas um espaço que abriu oportunidades de fazer pesquisa *com* estudantes, a partir da colaboração entre pesquisa acadêmica e protagonismo estudantil. As transformações que almejamos na escola são voltadas para a formação crítica das pessoas educandas, daí a importância de colocá-las no centro das rodas para serem ouvidas e participarem desse processo de coprodução de sentidos e conhecimento. Como salienta Ibiapina (2016, p. 36),

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária.

Essa proposição da autora nos remete à terceira característica relevante da pesquisa colaborativa: os processos investigativos “necessariamente precisam se orientar pelos princípios da reflexão crítica” (p. 43). Como nos estudos discursivos que adoto, Ibiapina (2016) compreende que o conceito de “crítica” diz respeito às possibilidades de mudança social. Assim, a reflexão crítica no processo colaborativo tem a ver com a promoção de um espaço em que todas e todos contribuem com “questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando-os parceiros conscientes de suas ações (...), bem como das possibilidades de transformá-las” (p. 44). O que se objetiva é a construção de práticas sociais (e educativas) mais igualitárias, cooperativas e solidárias, como buscamos desenvolver no CEF 50.

Quando falo em “espaço”, estou me referindo também ao quarto aspecto da pesquisa nessa abordagem, que consiste na necessidade de criar situações para que haja, de fato, colaboração e reflexão crítica. Ibiapina (2008, 2016) e Desgagné (2007) postulam que é necessário sistematizar um cenário possível para que agentes envolvidas/os tenham acesso discursivo que lhes possibilitem colocar em pauta suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias acerca do que está sendo investigado. É preciso convidar à colaboração e, em alguns casos, construir situações para que se aprenda a colaborar. As rodas que desenvolvemos no CEF 50 foram resultado do espaço que criamos para colaborar – pesquisadora e docente –, durante a pesquisa, com a negociação de sentidos e coprodução de conhecimentos.

Refletir sobre essas abordagens me fez pensar em como definir meu trabalho. Se eu o denominar apenas como uma pesquisa colaborativa, estarei desconsiderando as contribuições da etnografia discursiva no meu percurso investigativo, já que a pesquisa não foi planejada como colaborativa, mas se fez dessa forma durante o processo. Também não poderia chamá-la de etnografia colaborativa, na tentativa de unir as duas abordagens. Isso porque essa é outra perspectiva já proposta por estudiosas/os como Lassiter (2006) e que, portanto, requer ações específicas que não foram contempladas em minha pesquisa.

Pensei em descrevê-la, então, como pesquisa etnográfico-discursiva colaborativa. No entanto, é válido ressaltar que considero não ser tão necessário realmente encaixar minha pesquisa em um rótulo metodológico. A esse respeito, Borsani (2014, p. 146) questiona: “é possível descolonizar as metodologias? Não é acaso isso indispensável?”. Neste trabalho, me propus a pensar e adotar uma perspectiva mais crítica quanto a isso. Por isso, gostaria também de situar minha pesquisa muito mais em um “entrelugar” metodológico, que partiu de uma concepção dialógica, colaborativa, ética, política e coerente com o estudo sobre problemáticas socioeducacionais de gênero e categorias interseccionais específicas que se apresentaram de forma tão relevantes durante a investigação.

Nesse entrelugar, minha pesquisa assumiu tudo o que era pertinente e possível da pesquisa colaborativa e da etnografia discursiva, de acordo com as necessidades, possibilidades e demandas da escola-campo e as minhas próprias, negociadas e contempladas na proposta que aos poucos fomos delineando em colaboração. Esse processo me permitiu construir uma pesquisa dialógica, capaz de focar as experiências, as subjetividades e o conhecimento compartilhado, de certa forma alinhada com as propostas de decolonização/decolonialidade, as quais questionam as estruturas opressoras coloniais-imperialistas a partir de valores baseados na solidariedade, no respeito à diversidade, na igualdade e na cooperação. Nesse espaço, pude imergir em um modo outro de fazer ciência, uma ciência que foge ao mito da neutralidade, da objetividade e da universalidade. É justamente por fazermos pesquisas parciais, subjetivas, emocionais, pessoais e situadas (KILOMBA, 2010) que fazemos uma ciência de fato engajada e crítica.

2.4 As práticas de letramento na escola-campo

Nos próximos capítulos, traço análises e interpretações sobre as rodas que realizamos de leitura e de discussão de obras literárias de duas escritoras negras no CEF 50. Por isso, antes de encerrar este capítulo, trago algumas considerações a seguir sobre a relação dessa escola-

campo com práticas de letramento, e mais especificamente, de leitura. Faço essa contextualização com base, sobretudo, em minhas observações participante, realizadas em sala de aula e em outros momentos na escola, as quais registrei em diário de campo, como já havia mencionado.

Considero necessário situar as rodas de leitura e debate realizadas nesta pesquisa como eventos de letramento que fazem parte de um conjunto de eventos e práticas letradas desenvolvidas no CEF 50, antes e/ou durante o Programa MI, conforme descrevo nas próximas subseções. Vale dizer ainda que compreendo *eventos de letramento* 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). Os eventos, nesse sentido, são atividades mais específicas, enquanto o que chamamos de *práticas de letramento* possui um sentido mais amplo, que “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita” (p. 18). Com base nisso, tais rodas podem ser consideradas eventos de letramentos críticos, como veremos ao longo das análises no decorrer dos capítulos que se seguem.

2.4.1 Leitura na escola-campo: algumas observações

De acordo com minhas observações no CEF 50, considerando também minha participação e colaboração nas rodas de leitura e de conversa, é possível afirmar que o professor Pedro e a professora Elisa trabalhavam com leitura de modo recorrente em suas práticas pedagógicas, na perspectiva dos letramentos múltiplos ou críticos. O professor Pedro, especificamente, tem formação (Mestrado completo e Doutorado em andamento) na área de Literatura e demonstrou ter uma ampla preocupação com a formação de leitoras e leitores na escola, inclusive para o letramento literário.

Na roda de leitura do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, discutimos um pouco a respeito das práticas de leitura de participantes da pesquisa. A discussão partiu do debate sobre o interesse da escritora pela leitura. O professor Pedro questionou sobre o modo como as/os estudantes compreendiam o que é leitura e a importância dela. Em suas respostas, pude observar que muitas/os possuíam o hábito de leitura (em especial, de livros da literatura infanto-juvenil popular, como Harry Potter) ou que demonstravam participar de ações de leitura durante as aulas, conforme exemplifico a seguir:

Excerto 1

Professor Pedro: Cecília, o que que é leitura pra você? Ainda mais você que eu sei que é apaixonada por livros, então...

Cecília: Loucamente...

Professor Pedro: Loucamente. Tá sempre com um livro debaixo do braço.

Cecília: A leitura, ela é mais que uma forma de crescimento. Pra mim, ela é uma paixão. É uma paixão descobrir novas palavras, novos rumos. Você vê opiniões diferentes, sendo expostas de maneiras diferentes, abre a mente. Você forma sua opinião, você fica com a mente mais aberta. A leitura, pra mim, ela é o princípio de tudo. Através da leitura, a gente consegue ter uma opinião nossa mesmo, a gente consegue mudar as nossas atitudes, a gente consegue curtir, né, a leitura que a gente faz e a gente viaja na imaginação. E a gente consegue fazer tudo. Pra mim, é um prazer ler.

Professor Pedro: E aí, antes de o Augusto falar, gente, acredite que tem muita gente que estuda a questão do prazer de ler, porque leitura não é só obrigação. Leitura tem que ser prazer. Vocês têm que se sentir bem lendo.

Carol: Quando você lê uma coisa que você está sendo obrigada não é a mesma coisa.

Augusto: Pra mim... [...] É uma forma de libertação, porque, eu mesmo me libertei mesmo, por causa da leitura eu me libertei de pensamentos ruins que eu tinha antes.

Professor Pedro: Mas você falou uma palavra importante: libertação.

Augusto: É... eu aprendo e... eu gosto muito de ler. Eu sempre peço na sua aula pra ler, né?

Professor Pedro: Verdade. Você gosta de ler em voz alta, que isso é uma coisa diferente de leitura. E a leitura silenciosa que a gente faz em casa e às vezes aqui, igual quando a gente tá lendo em casa, quietinho no seu canto, mas quando você lê em voz alta, é outra leitura, é algo compartilhado, na verdade.

[...]

Lígia: Pra mim, eu acho que, tipo, é um desafio, porque eu nunca tive muito... acho que eu tinha preconceito com a leitura. Eu nunca fui de ler muito, então, eu pegava um livro assim e, tipo, eu abria e, assim, tipo, não gostava, largava ele, mas eu acho que agora eu mudei um pouco com isso, eu acho que eu mudei a minha forma de ver a leitura, de pensar. Eu acho que é a gente conhecer o mundo da outra pessoa, conhecer um pouco mais da história de outras pessoas só pelo livro, assim, mesmo você não estando frente a frente, mas está tudo aqui. As pessoas te passam muita coisa pela leitura, ou seja, a gente tem um aprendizado muito grande.

[...]

Raquel: Professor, a leitura vai além de uma, um aprimorar intelectual, de dicção, do vocabulário, é... além de ela trazer conhecimento, de abrir a mente, de trazer opiniões novas, é um refúgio, porque, muitas vezes, você quer chorar, você tá desesperado com a situação que você vive, você não tem mais o que fazer, e um livro pode fazer a diferença, entendeu? Um livro de dez páginas ou um livro de quinhentas páginas. Não interessa quantas páginas o livro tem, interessa o que você vai tirar desse livro. O livro, ele te leva pra outro lugar, é completamente diferente. É igual o texto que eu escrevi pro senhor no whatsapp, você leu? Que um livro pode te levar muito mais longe do que qualquer avião, do que qualquer carro pode te levar, entendeu? Basta você... e eu acho que graças ao senhor e a Cecília que eu quebrei esse tabu, porque eu acho que o senhor percebi, eu acho que o senhor sempre percebeu que eu não sou de ler, eu nunca falava muito sobre livros e tudo, e foi um incentivo muito grande que o senhor e a Cecília tiveram sobre mim em relação a isso. Me fizeram ver que não basta eu ter o conteúdo que vocês me passam ali sobre gramática, sobre a ciência, sobre a história na ponta da língua, que eu também tenho que ter histórias, eu tenho que ter novas opiniões, e não ter que ser tudo tão arquitetado, tudo tão mecânico, que também tem sentimento envolvido, coisas que autores diferentes podem ensinar pra mim e, sinceramente, não tem como eu explicar o que é leitura, entendeu?

O exemplo que trago no Excerto 1 aponta a influência das aulas de Língua Portuguesa do professor Pedro na relação que participantes da pesquisa desenvolveram com a leitura. Em

momentos das várias rodas, estudantes compartilharam experiências sobre a leitura de livros como *Persépolis* e *Maus*, além de outras obras literárias, as quais denotam que as atividades de leitura do PMI não foram as primeiras na vida escolar de participantes do CEF 50.

Isso é um dado importante para contextualizar não apenas o cenário e a prática particular da pesquisa, mas também as análises que apresento nos próximos capítulos. As possibilidades e contribuições de leitura na perspectiva de gênero social e dos letramentos críticos que apresento neste trabalho estão situadas em um âmbito particular em que a leitura antecede o Projeto e o Programa Mulheres Inspiradoras, a partir de uma abordagem docente de língua materna que valoriza a literatura na escola e a leitura crítica. Nesse sentido, quando o PMI chegou no CEF 50, estudantes participantes da pesquisa já possuíam familiaridade com atividades de leitura, discussão e produção textual, numa perspectiva mais crítica.

Contudo, também vale ressaltar que participantes expressaram que o PMI foi o primeiro projeto do qual participaram na escola especificamente com a temática de gênero. Sendo assim, apesar da ênfase dada na leitura em sala de aula, as/os estudantes ainda não haviam participado de projetos pedagógicos de letramento com foco em questões de gênero e interseccionalidades antes do PMI no CEF 50, como pode ser observado nas falas que trago a seguir:

Excerto 2

Raquel: Foi estranho a princípio, porque sinceramente os temas gerais da escola são o quê? Água, a natureza, o meio ambiente, esse tipo de coisa. Então, falar desse tema foi importante sim, foi uma surpresa e observar a interação de todo mundo em relação ao projeto foi muito legal, porque todo mundo debateu, todo mundo trouxe histórias, todo mundo se emocionou de certa forma e todo mundo tirou uma coisa pra si. (...).

Bel: E é um tema único, né, tanto para os pais, quanto para nós, porque igual a Raquel disse, a gente só trabalhava com essas coisas de natureza, meio ambiente... E trabalhar com as mulheres, pra mostrar o dia a dia das mulheres, pra mostrar o que as mulheres passam, é uma coisa assim onde a gente pode aprender (...).

O Excerto 2 foi retirado da nossa primeira roda de conversa. Nele, as alunas Raquel e Bel afirmaram que os projetos da escola abordavam outros temas (não menos importantes) e que trabalhar com a temática de *mulheres inspiradoras* “foi uma surpresa”. O professor Pedro afirmou que costuma levantar a discussão sobre gênero de forma transversal em suas aulas, durante ações de leitura, produção textual e análise linguística, como observei em uma aula em que problematizava uma representação de maternidade no livro didático de Português (*Português Linguagens*, de Thereza Cochar e William Roberto Cereja). O livro apresentava uma atividade de interpretação e análise gramatical de um anúncio publicitário que naturalizava um papel social para mulheres como únicas responsáveis pela criação de filhas/os. O livro não problematizava o anúncio. Por isso, o professor levantou a discussão na aula. Esse é um

exemplo de como a questão de gênero era trabalhada de forma pontual em algumas atividades de sala de aula. No entanto, um debate mais específico a partir de um projeto pedagógico estruturado nessa temática foi introduzido no CEF 50 pelo professor Pedro e pela Professora Elisa apenas em 2017, por meio do Programa MI.

Apesar disso, também é de suma relevância destacar que, durante as rodas, observei que muitas leituras e interpretações críticas de outras temáticas já faziam parte das vivências escolares de participantes, principalmente no aspecto de conhecimento histórico. É preciso levar em conta que as alunas e os alunos do CEF 50 que colaboraram com a pesquisa já acessavam abordagens mais conscientes antes da realização de nossos encontros, como por exemplo, quando as alunas chegam na roda de debate do livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, de Cristiane Sobral, já com uma visão mais crítica sobre temas raciais:

Excerto 3

Professor Pedro: (...) Então a gente já está falando da democracia racial, ou seja, o que se fala... Por que se fala que o Brasil é uma democracia racial?

[...]

Maya: Acho que eles falam de miscigenados por causa da mistura de índios, negros e europeus.

Professor Pedro: Uhum... o que vocês estudam nos livros de história? Até nos livros didáticos, está escrito isso lá. Qual a visão que se tem do Brasil?

Maya: Que o Brasil foi invadido.

Professor Pedro: Aí a gente já tá entrando numa visão mais crítica, né? Que bom, né?

Pesquisadora: Seu livro didático fala que o Brasil foi invadido?

[Risos]

Professor Pedro: Esse livro didático seu, Maya, eu não conheço, mas eu tô gostando. Eu quero esse livro didático pra trabalhar em sala.

Maya: E aí eles arrancaram os negros da África, porque eles disseram que trouxeram eles, mas não trouxeram. Mas, na verdade, eles não chegaram lá, tipo, “vamos lá”. Eles obrigaram eles a entrar nos navios.

Professor Pedro: Eu preciso do livro de história que a Maya tá usando. Esse seu livro é muito bom.

[Risos]

Maya: E aí eles foram obrigados e morreram nos navios, por causa de doença, falta de higiene e aí eles trouxeram eles pra cá. E aí escravizaram além deles, os índios também. E se você ver hoje, agora quase não tem índios.

A instituição escolar, de modo geral, tem contribuído historicamente para propagação da crença da miscigenação pacífica na formação do ideal nacional. Nas escolas, “aprendemos que o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral” (CASTRO, 2020, p. 140) e que vivemos diante de “uma grande harmonia racial” (GONZALEZ, L., 2011, p. 16), segundo uma suposta igualdade de todos e todas perante a lei. A propagação dessas crenças se dá, sobretudo, por meio do silêncio sobre as contradições raciais, que implicam violência e a ideologia do embranquecimento em nossa história brasileira. Segundo Gonzalez, L. (2011, p. 16), esse

silêncio “se fundamenta, modernamente, num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial”. Castro (2020, p. 140), por sua vez, nos lembra de que o que “hoje se chama ‘Brasil’ foi construído em cima do apagamento de memórias de povos originários que aqui habitavam” e dos povos africanos trazidos para cá por meio das mais diversas formas de violência e dominação.

Mas o que vemos no exemplo do Excerto 3 é uma problematização desse mito na fala da aluna Maya, que vai para as rodas com uma discussão racial mais crítica e consciente sobre o processo histórico de colonização e escravização no Brasil. O tema do mito da democracia racial surge na segunda roda de leitura e debate a partir do poema *Preto no Branco*, de Cristiane Sobral, que afirma em uns de seus versos: “Diante da hegemonia dos estereótipos/ Desafiar o mito da democracia racial” (SOBRAL, 2016, p. 45). Maya desafia esse mito ao reconhecer a violência e a desumanização nas quais os povos africanos foram submetidos no processo de escravização na História brasileira. Sua fala denota que, no CEF 50, há docentes que realizam seu trabalho pedagógico a partir de uma visão diferente (e crítica) daquela sustentada pelo conhecimento hegemônico de “descobrimento”, de “escravidão” e de “miscigenação” que tem colonizado nosso pensamento no Brasil (CASTRO, 2020).

Por isso, é preciso considerar que, quando estudantes do CEF 50 participaram das rodas, tiveram a oportunidade (não de começar, mas) de ampliar a discussão e as perspectivas que já eram trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, passando a expandir e aprimorar seus conhecimentos a respeito de gênero e intersecções. Portanto, a problematização que podemos observar no Excerto 3, bem como as discussões que apresentarei nos próximos capítulos (principalmente, no Capítulo 4) são decorrentes não apenas do que participantes das rodas puderam sentipensar e acessar por meio do PMI ou da leitura das obras literárias de autoras negras, mas principalmente das reflexões que puderam relacionar com os conhecimentos que já eram estudados em sala de aula.

2.4.2 A escola-campo e as ações do Projeto MI

Como meu foco de análise está nas rodas de leitura e debate dos livros de escritoras negras e, por isso mesmo, não dedicarei um espaço mais aprofundado para análise de todas as ações do PMI realizadas no CEF 50, nesta seção, faço um resumo delas, com base no portfólio criado por Pedro e Elisa, e nas minhas notas de observação das ações pedagógicas em que pude estar presente. Esse breve relato se faz necessário para situar melhor essas rodas – que tanto

têm importância neste trabalho – no bojo de uma série de outras ações da escola que também se mostraram relevantes no contexto do desenvolvimento de um projeto de letramentos críticos.

Como Pedro e Elisa são docentes da área de linguagens, as ações desempenhadas sempre estiveram voltadas para a leitura e produção textual, com a utilização de diferentes metodologias: aulas sobre diversos gêneros discursivos, com produção de texto voltada para a temática do PMI; leitura de textos diversos e das obras literárias propostas no Programa; análise e resumos de textos; pesquisas individuais e em grupos; exposição oral e debates em sala de aula; rodas de leitura e debate extraclasse; e a produção autoral das biografias das mulheres inspiradoras da comunidade e da vida das/dos estudantes.

Entre as primeiras atividades registradas em seu portfólio está o estudo da Lei Maria da Penha e de assuntos relacionados à violência contra as mulheres, incluindo a produção de texto dissertativo a esse respeito. Já no segundo bimestre, fizeram na sala de aula a leitura e debate de poemas selecionados do livro *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. Após a leitura em grupos individuais, as turmas foram organizadas em círculo para debate, com o intuito de que os grupos compartilhassem suas ideias, opiniões e sentimentos em relação aos poemas. Esse debate é destacado em várias falas de participantes da pesquisa em nossas conversas, como pode ser observado no exemplo a seguir, da RC1, em que se destaca o modo como algumas alunas o avaliam positivamente:

Excerto 4

Frida: Bom, eu acho que o que mais marcou pra mim foi o debate entre as salas, que cada um falou um pouco sobre cada tema. Eu não me lembro muito bem qual foi o tema que a gente pegou, mas eu lembro que a gente falou muito sobre o poema Não vou mais lavar os pratos. E, daí, desse poema dela, a gente discutiu muito, e sobre o projeto também, e cada um lá da nossa sala falou o que achava do poema e isso que a gente discutiu a gente levou pra casa, desse poema da Cristiane Sobral e dos nossos conceitos e das nossas opiniões.

Raquel: Pra mim também foi o dia do debate em sala. Eu sou da mesma sala da Frida, mas foi porque me fez refletir. O fato também de que foi a primeira vez desde que eu estudo aqui, eu estudo aqui há quatro anos basicamente, porque esse ano praticamente já acabou, desde quatro anos, foi a primeira vez que eu vi a mulher ser tratada de uma forma tão específica e especial dentro da escola. E foi importante pra mim ver aquilo dentro de sala, porque não foi uma coisa que os alunos fizeram com o intuito de receber uma nota. Não, cada um levou uma história pessoal, cada um me fez lembrar o que a sociedade impõe hoje em dia, o que as meninas sofrem, cada um me fez lembrar o perigo que a gente corre ao sair na rua, cada um me fez lembrar as situações diferentes que às vezes eu não passo, mas uma menina da minha idade passa sem merecer e me fez perceber também o quanto eu posso mudar.

Isso mostra que as rodas de leitura e debate que analiso nos próximos capítulos não foram o primeiro nem o único momento de discussão crítica de obras literárias e da temática de gênero conforme proposto pelo Projeto. Muitas representações das/dos participantes nas rodas

se baseiam em perspectivas que já vinham sendo debatidas em outros momentos em sala de aula e outras ações da escola. Suas falas, na verdade, apontam que, principalmente, o professor Pedro trabalha pedagogicamente numa perspectiva crítica e que, nesse sentido, gênero não é uma temática discutida em suas aulas apenas por causa do MI, como já mencionado.

Ainda durante o primeiro semestre letivo, as alunas fizeram o estudo de biografias de diferentes mulheres inspiradoras, incluindo as mulheres do Projeto MI original e também outras. Esse estudo foi feito ao longo de outras atividades do currículo escolar, e incluiu a produção de cartazes para exposição em toda a escola. A fotografia abaixo mostra um painel-mural, construído com alguns dos cartazes produzidos e fotos durante o primeiro semestre:

Figura 2 - Painel-mural do Projeto Mulheres Inspiradoras no CEF 50



Fonte: *Portfólio* produzido por Pedro e Elisa.

No dia 05 de agosto de 2017, no retorno das férias, uma reunião de responsáveis foi realizada na unidade para apresentar o Projeto/Programa e as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Na ocasião, a comunidade escolar pôde contemplar alguns trabalhos que já haviam sido empreendidos, incluindo esses cartazes e fotografias do primeiro semestre. Duas alunas fizeram uma exposição oral, expressando a importância dos temas propostos pelo PMI, dentre eles, violência contra as mulheres e a valorização da atuação das mulheres em diferentes áreas. Para encerrar a reunião, um grupo de alunas cantou a música “Respeita as minas”, de Kell Smith, utilizando percussão corporal.

No terceiro bimestre, após a primeira etapa presencial do curso de formação e o recebimento de exemplares de mais dois livros disponibilizados pelo Programa de Ampliação, Elisa e Pedro deram continuidade ao trabalho com a leitura das obras *Diário de Anne Frank* e

Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus. Ela e ele propuseram diferentes formas de leitura.

A leitura do *Diário de Anne Frank* foi realizada individualmente em sala de aula e algumas vezes na biblioteca da escola, que possui um espaço para a leitura. Além dos exemplares doados pelo Programa de Ampliação, a escola adquiriu mais 25 deles, em apoio às atividades de leitura propostas. Com 46 exemplares disponíveis, a leitura individual podia ser feita sem dificuldades. Havia também momentos para compartilharem sua experiência e sentimentos em relação à obra. Após essa dinâmica, as alunas e os alunos receberam orientação para a produção de uma carta em que a narradora seria Kitty – nome dado por Anne ao diário, considerando-o como se fosse uma amiga – em resposta à Anne, contemplando suas impressões após a leitura do livro.

Já o livro *Quarto de despejo* foi lido em duplas durante as aulas, e algumas vezes também na sala de leitura da biblioteca. Em decorrência do tempo disponível, foram selecionados trechos e páginas para leitura, contemplando momentos específicos da vida de Carolina Maria de Jesus, que foram debatidos em seguida. Antes disso, estudantes pesquisaram e organizaram cartazes e uma exposição oral sobre a biografia da escritora. A exposição oral das duplas foi seguida de debate sobre a vida dela, contemplando questões como sexismo, racismo e classe social.

Além das atividades realizadas em sala, também no terceiro bimestre, iniciaram-se as rodas de leitura e debate no contraturno, perfazendo uma atividade complementar extraclasse. Era uma oportunidade para ampliar o espaço de discussão, conforme apresentei neste Capítulo anteriormente. Entraram na roda também os últimos livros recebidos pelo Programa – *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* e *Malala: a menina que queria ir para a escola*.

As obras propostas pelo Projeto Mulheres Inspiradoras realmente conversaram com a experiência de vida de participantes da pesquisa no CEF 50 de Ceilândia. Tomando especificamente o livro debatido na RL1, observamos na fala inicial de estudantes o reconhecimento dessa conexão entre a obra e sua vida pessoal:

Excerto 5

Augusto: Um dos livros que eu já... ele é pequeno, já li livros maiores. Mas, então, é um dos livros que eu li que não deu sono, que eu li alguns poemas umas três vezes e foi um dos livros que mudou muito muitas opiniões que eu tinha sobre várias coisas, sobre mulheres mesmo, sobre a vida na favela, porque eu moro na favela, né, eu moro no Sol Nascente, então... Então, mudou muito a minha opinião, me transformou...

Bel: E é um livro que, assim, o que tá escrito nele fala o que a gente vive hoje praticamente.

Carol: Eu acho que reflexão é realmente a palavra certa, porque em muitos poemas lidos, eu tive uma visão muito diferente de tudo o que eu penso, mas ao mesmo tempo, eu não me imaginava naquilo, e lendo eu pude ir imaginando e vendo que tinha muito o que ser absorvido naquilo que eu tava lendo, tinha muito aprendizado e foi muito interessante. Foi um livro que realmente me tocou bastante...

Bel: É... mexe muito com a gente...

Raquel: Pra todo mundo que tá aqui no projeto, que tá lutando em prol de uma causa, eu pude perceber que eu era machista em relação a muitas coisas e percebi que eu tenho que mudar bastante de opinião e também ajuda a perceber que a gente tem que ser mais mente aberta, né, pra absorver o que as pessoas falam e também ter uma opinião formada pra saber bater de frente quando for preciso.

Glória: Eu pessoalmente gostei muito, muito mesmo desse livro, os poemas que ela traz, dependendo da pessoa que lê, dependendo da ação da própria pessoa, ela se identifica bastante com os poemas, principalmente quando a pessoa já viveu algo parecido com o que tá no poema, dá pra sentir bastante, e eu realmente gostei bastante.

Quando Augusto relaciona a abordagem de Sobral (2016) com sua própria vivência (“porque eu moro na favela”), quando Bel afirma que o livro “fala o que a gente vive hoje praticamente”, ou quando Glória expressa “dependendo da ação da própria pessoa, ela se identifica bastante com os poemas”, observamos a importância de projetos didáticos que se conectam com as vivências de estudantes e suas representações de mundo. Uma das potencialidades do trabalho de leitura está justamente na construção desse diálogo, tão necessário para promover uma educação que, de fato, possibilita mudanças sociais. Ao dialogarem com os poemas de Sobral (2016), as alunas e os alunos se sentiram mais confiantes para falarem sobre suas vivências coletivas e pessoais, sem deixar que a típica hierarquização da experiência escolar e da vida interferisse (ANQUIN; BENSI; DURÁN, 2015).

Chamo a atenção também para a maneira como se expressam sobre mudanças no seu modo de pensar e de agir. Augusto considera: “foi um dos livros que mudou muito minhas opiniões”; Carol, em seguida, afirma: “Eu acho que reflexão é a palavra certa, porque em muitos poemas lidos, eu tive uma visão muito diferente de tudo o que eu penso”; Raquel, por sua vez, denota: “eu pude perceber que eu era machista em relação a muitas coisas e percebi que eu tenho que mudar bastante de opinião”. Esse é um dos aspectos importantes que irei considerar nos próximos capítulos, ao analisar especificamente cada roda de leitura dos livros das autoras negras.

Outro momento especial foi a presença da escritora Cristiane Sobral na escola, em palestra realizada no dia 29 de setembro de 2017, para apresentação e conversa sobre suas obras. Além de terem contato direto com a escritora, estudantes puderam fazer perguntas e conhecer melhor as perspectivas da autora sobre os temas que constituem sua obra.

Por fim, o Projeto na escola foi concluído com a produção das biografias sobre as mulheres inspiradoras da vida das/dos participantes, contemplando, desse modo, a história das

mulheres da comunidade local. Seguindo a proposta do Programa, estudantes receberam orientação para escolher uma mulher de seu convívio familiar ou social. Essas mulheres foram entrevistadas, segundo o modelo de entrevista proposto na formação docente. E, do mesmo modo, as informações da entrevista foram usadas para a produção do texto biográfico.

Como pode ser observado neste breve relato, o professor Pedro e a Professora Elisa desenvolveram as principais atividades propostas pelo Programa MI, conforme orientações do curso de formação, bem como adaptaram-no às suas necessidades e demandas. A roda de leitura e debate foi uma atividade dentre essas adaptações, criando, com isso, um espaço ampliado para os diálogos sobre as obras literárias do projeto pedagógico em questão.

Além disso, Pedro e Elisa não foram o único e a única docente a desenvolverem o PMI no CEF 50. Ele e ela se empenharam para também dar suporte para outras/os docentes participarem e promoverem o diálogo com suas disciplinas. No entanto, é relevante dizer que nem todo o corpo docente apoiou e aderiu a proposta. Diante desse desafio, Pedro e Elisa pediram que Albuquerque pudesse fazer uma coletiva na escola, com o intuito de incentivar a participação docente. A coletiva aconteceu no dia 30 de agosto e teve a participação de 26 professoras e professores, dentre os turnos matutino e vespertino. Eu estive na coletiva e percebi que a fala da professora-autora do PMI foi realmente importante para tirar dúvidas e explicar melhor as informações sobre as perspectivas e ações do Projeto, o que contribuiu para ampliar a participação de outras/os docentes no desenvolvimento dessa proposta no CEF 50.

Capítulo 3

Não vou mais: práticas de contestação e de delegitimação de discursos ideológicos sobre gênero

“Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito
Comecei a ler”.

Cristiane Sobral

Realizamos a primeira roda de leitura e debate (RL1) numa sala de reuniões da escola que possui uma longa mesa redonda. Estavam presentes dezesseis alunas, a quem chamo de Cecília, Glória, Zilda, Bel, Lélia, Carol, Maya, Patrícia, Ângela, Frida, Joana, Ane, Nise, Lígia, Raquel e Teresa; e dois alunos, Luís e Augusto. O livro que lemos para compartilhar esse momento foi *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral (2016). Nesse livro, Sobral (2016) apresenta uma criação poética que abarca temáticas voltadas para questões de gênero, racismo e desigualdade social. Esses temas abriram na RL1 um espaço profícuo para compartilharmos e refletirmos sobre experiências sociais e pessoais.

Como havíamos definido, o debate começou com participantes expressando suas impressões gerais sobre a obra, após terem lido o livro em casa. O debate prosseguiu com a leitura de seus poemas preferidos e reflexões que justificassem seu interesse pelo texto escolhido. Com isso, várias temáticas circularam na roda, de acordo com o que era abordado por Sobral (2016) nesses poemas, mas não cabe neste trabalho analisar todas as discussões

realizadas. Por isso, vou me aprofundar apenas nos pontos da RL1 que mais importam aos objetivos da pesquisa, ou seja, me dedico à análise das discussões sobre gênero e intersecções. Sendo assim, apresento aqui o diálogo estabelecido em torno de três poemas: *Revolução* (SOBRAL, 2016, p. 45), *Carma* (p. 52) e *Medo* (p. 84).

Neste Capítulo, traço uma narrativa e uma análise discursiva dessas experiências na RL1, relacionando questões de gênero e interseccionalidades, bem como considerações sobre educação e letramentos críticos. Nesse processo, vou discutindo sobre as temáticas que são levantadas na roda na mesma medida em que vou analisando o debate em si. Durante essas análises, me proponho a dialogar com as/os participantes, porque suas vozes e reflexões muito me ensinaram durante a pesquisa.

3.1 *Revolução* e refutação discursiva na configuração do debate

O poema *Revolução* surge na roda quando o professor Pedro questiona quem é a voz que fala na maioria dos poemas presentes no livro:

Excerto 6

- (1) **Maya:** Eu acho que é uma *pessoa negra*, que, tipo, sofre muito preconceito...
- (2) **Lélia:** Uma *mulher*...
- (3) **Maya:** Isso, uma *mulher que se libertou*, que chega assim, no final, assim, do texto, meio que ela se liberta, porque ela vai falando de tudo o que ela sofreu e ela vai falando de toda a *metamorfose* dela.
- (4) **Lélia:** Ela quer muito *revolução*, é... acho que é... revolução...

Maya (1) começa identificando a voz de uma “pessoa negra” que “sofre muito preconceito”, indicando a presença do tema racismo na obra. Logo em seguida, Lélia (2) identifica que essa voz é de uma mulher. E nesse ponto Maya (3), concordando com a colega, reconhece que a obra de Sobral (2016) fala não só de raça, mas também de gênero, por meio da voz de uma eu-lírica, uma mulher negra que “se libertou” e passou por uma “metamorfose”.

Maya, no trecho (3), quando diz que a mulher que fala no livro “se libertou”, faz uso de um modo de representar que revela o caráter crítico e de reexistência adotado pela autora ao construir uma voz poética que fala do ponto de vista de uma mulher negra que resiste a práticas racistas e sexistas. A aluna reconhece na construção poética de Sobral (2016) uma identificação para as mulheres marcada pela mudança, pela transformação pessoal e autolibertação de situações que envolvem opressão e sofrimento.

Temos ainda na fala dela (3) uma metáfora potencial para reforçar esses sentidos: a “metamorfose”, comumente usada para representar processos de mudança, transformação e crescimento pessoal. Essa metáfora serve para construir modos de identificação ligados à agência, reexistência e luta, sentidos que marcam as representações poéticas do livro *Não vou mais lavar os pratos*.

Lélia (4), então, acrescenta que essa mulher que fala no poema quer “revolução”, escolha lexical que também reforça os sentidos que mencionei. Importante dizer que o termo “revolução” não foi usado de forma aleatória. Para explicar porque pensou nisso, a estudante pede para ler seu poema favorito, *Revolução* (SOBRAL, 2016, p. 45):

Greve no reino das bonecas
 Abaixo a fidelidade!
 Guerra à amamentação!
 Desde criança os meninos brincam com seus carros
 Dirigem a tudo e a todos
 Enquanto as bonecas nascem para enfeitar

Abaixo a futilidade!
 As reuniões no clube das grávidas!
 Das sogras e das professoras!
 Bonecas exigem o direito aos orgasmos e ao futebol
 Bonecas também adoram filmes e dinheiro

E quem é que cuida do mundo enquanto as bonecas se divertem?
 E quem é que cuida dos filhos enquanto os rapazes se embriagam?
 E quem é que aceita quando ambos pedem desculpas?

As bonecas estão realmente insatisfeitas
 Mas não cegas
 Há alguma coisa que está errada desde o princípio
 Porque os homens são menininhos tão frágeis!

E quem é que faz promessas para parir somente homens?
 E quem é que faz apostas pelo sexo mais forte?
 E quem é que destina às mulheres o reino das sofredoras?

As bonecas agora reivindicam carrões
 Querem passear com os garotinhos
 As garotas e os rapazolas enfim buscam a paz
 Finalmente saem juntos para aprender a brincar
 E viva a paz no reino.

A leitura desse poema contribuiu para a construção de um debate sobre representações e identificações de gênero específicas na RL1. Desde esse primeiro momento na roda, podemos observar um movimento de refutação discursiva se desenvolvendo no debate, um processo avaliativo de representações hegemônicas que fazem parte de nossas vivências sociais, num sentido potencial para a conscientização sobre formas de legitimação de ideologias dominantes que circulam no espaço da escola.

3.1.1 Refutando vozes e representações sexistas-cis-heteronormativas

Seguindo com a análise do debate, no Excerto 7, a seguir, trago como exemplo o momento em que o professor Pedro pede para que expliquem o que entenderam por “revolução” no poema:

Excerto 7

- (5) **Professor Pedro:** Então, o que vocês entenderam? Que revolução é essa que dá título ao...
- (6) **Bel:** *Lutar pela igualdade.*
- (7) **Lélia:** Que é o que a gente vem buscando, né, todos os anos.
- (8) **Raquel:** *Sair do padrão, né, de que a menina tem que brincar de boneca e o menino de carrinho, que a menina cuida de casa e o menino ganha o dinheiro pra ajudar a sustentar a família...*
- (9) **Augusto:** É... meio que é isso mesmo... a *destruição de padrões.*

Os sentidos de “revolução” são interpretados como ações (“lutar”, “sair”) que buscam romper discursos e práticas compreendidas por Raquel (8) e Augusto (9) como “padrões”. A fala de Raquel (8) evidencia que o termo “padrão”, para ela, faz referência à naturalização de comportamentos definidos de acordo com uma visão binária que estabelece práticas e papéis sociais para pessoas do sexo masculino e do feminino: “menina tem que brincar de boneca e o menino de carrinho, que a menina cuida de casa e o menino ganha o dinheiro pra ajudar a sustentar a família”. Isto é, representações masculinizantes e feminilizantes hegemônicas que legitimam o processo de construção da “menina” e do “menino” segundo concepções sexistas e cis-heteronormativas (LOURO, 2000).

Com base nas referências do poema (“Desde criança os meninos brincam com seus carros (...). Enquanto as bonecas nascem para enfeitar”), Raquel (8) apresenta tais exemplos, refletindo sobre as práticas presentes em seu próprio contexto local (“menina cuida da casa e o menino ganha o dinheiro pra ajudar a sustentar a família”). Em regiões periféricas, os meninos e homens mais jovens trabalham para complementar a renda familiar, enquanto as meninas, desde cedo, se tornam responsáveis pelos trabalhos domésticos, como parte do processo de constituição de identificações associadas às concepções patriarcais (homem provê o lar e mulher cuida da casa e da família) e sexistas (homens atuam no espaço público e mulheres, no espaço privado). Desse modo, reproduzem “a família generificada por excelência”, ou seja, aquela que é constituída pelo homem e com dois genitores, sendo o homem-chefe concebido como provedor e a mulher como responsável pelas tarefas domésticas e ao cuidado (OYĚWÙMÍ, 2020).

Mas é preciso ressaltar que a questão central aqui é relativa à ideia de “revolução”, conforme expressa no poema, como ações contra discursos e práticas que reforçam esses comportamentos, o “padrão”. Raquel (8) *refuta* tais representações, ao assumir uma posição contrária aos discursos sobre “meninos” e “meninas” que evoca no debate. Entendo aqui *refutação* como a prática de rejeição, objeção ou de não aceitação de vozes e representações sociais hegemônicas (e coloniais), tomando esta como uma categoria de análise avaliativa de discursos específicos.

Por isso, podemos analisar esse aspecto sob a ótica do *sistema de avaliatividade*. A Teoria da Avaliatividade, conforme proposta por Martin e White (2005), tem base no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico 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.

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. A linguagem oferece uma vasta gama de escolhas, disponíveis no sistema linguístico, para atribuímos diferentes avaliações segundo nosso ponto de vista (VIAN JR, 2010). 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, estou me 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, por ora, apresentarei apenas a categoria 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. A negação é, segundo Martin e Rose (2003), uma das formas mais persuasivas de contestar posicionamentos. 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 trecho (8), ainda que não haja marcadores textuais explícitos de avaliação, Raquel não menciona os “padrões” sociais para endossá-los, e sim para refutá-los, como sendo normas sociais ruins, não aceitáveis. Isso poderá ser observado de forma mais evidente na continuidade do debate a seguir. Mas vale mencionar também que o processo “sair” expressa sentido que indica ideia de movimento, mudança. Nesse sentido, “revolução” para ela quer dizer transformar, mudar essas representações, esses “padrões”.

Aqui também posso encaixar outra categoria analítica pertinente. Na LSF, a transitividade é compreendida como um sistema de descrição de orações, que se compõem por processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais) (RAMALHO; RESENDE, 2011). Dentre os processos, encontramos aqueles que são materiais e que, por isso, constroem sentidos ligados ao “fazer e acontecer” materialmente no mundo. Esses processos são transformativos quando se referem à troca ou alteração de algum aspecto no mundo. “Sair” consiste num processo material transformativo que indica movimento (FUZER; CABRAL, 2014), o que aponta para a interpretação de Raquel (8) a respeito do conceito “revolução” no poema como uma ação que visa modificar as representações sobre gênero no mundo.

Desse modo, a aluna apresenta a ideia de que “menina cuida da casa...” etc. como proveniente de uma voz externa (não identificada), da qual não corrobora. Ela se posiciona contra valores e práticas que legitimam papéis sociais baseados em estruturas sexistas. Sua fala, então, refuta esse modo de representação discursiva. Podemos analisar melhor esse aspecto na sequência do debate no excerto a seguir:

Excerto 8

- (10) **Raquel:** É... muitas vezes, vamos supor, dentro de casa, a mulher tem um filho, aí ele cai e a mãe fala: Levanta que *você é forte, você é macho!*
- (11) **Carol:** *Não pode nem chorar!*
- (12) **Bel:** *Homem não chora! Nossa... é horrível!*
- (13) **Professor Pedro:** Homem não chora, né? Nossa... essa frase eu acho até dolorosa. O homem não pode ter uma brincadeira que é mais feminina, que é *mulherzinha*, que é isso, que é aquilo outro...
- (14) **Lélia:** É... é isso que eu ia falar. Como se você ser mulher fosse uma ofensa, como se você fosse rebaixado, quer dizer, *ser mulher é como ser inferior...*
- (15) **Raquel:** Vendo pelo outro lado, é como chamar mulher que joga futebol de mulher-macho, a macho-fêmea.
[...]
- (16) **Professor Pedro:** Que são palavras totalmente pejorativas, que infelizmente a gente usa pra ofender, é uma forma social de ofensa. E às vezes a gente não percebe que você usar a palavra “mulherzinha” como ofensivo, você não

ofende só a pessoa, você ofende qualquer mulher, por que você dá um tom negativo pra palavra “mulher”, tem um tom bem pejorativo.

Na fala (10) de Raquel, a refutação pode ser observada por meio de uma espécie de avaliação implícita. Mesmo que não haja marcas textuais de negação ou contestação na gravação de áudio, é possível perceber que a aluna usa uma entonação de voz irônica, o que também denota seu posicionamento contrário e, conseqüentemente, de refutação das representações que estão sendo evocadas. Muitas vezes, a ironia e a refutação podem ser observadas muito mais pela entonação construída na fala ou até mesmo por outras semioses (como expressão facial) do que na construção textual verbal em si. Por isso, é possível inferir que ela avalia certa identificação masculina hegemônica – homem deve ser “forte” e “macho” – como um “padrão” social ruim, não aceitável. Ao mesmo passo, ela também avalia negativamente a reprodução desse discurso pelas próprias mulheres (mães).

As alunas Carol (11) e Bel (12), na seqüência, refutam vozes que reforçam a repressão de sentimentos e emoções para construção da masculinidade. Carol demonstra seu posicionamento com uma expressão modalizada negativa, “não pode”, dando ênfase na negação, “*nem* chorar”, uma forma de refutação por negação. Dessa forma, também constrói o sentido de que a representação discursiva de que “homem não chora” é indesejável, ruim. Bel, por sua vez, faz uso do atributo “horrível” para expressar explicitamente seu posicionamento contrário a esses modos de representar e identificar pessoas do sexo masculino. O uso desse atributo indica uma avaliação com juízo de valor que serve, nesse caso, para exprimir o que não se deseja, o que se considera mau ou ruim (FAIRCLOUGH, 2003). Essas formas de avaliar deixam evidente o tom de refutação – por negação ou contraexpectativa – de vozes e discursos que naturalizam comportamentos específicos para o “ser masculino”, um comportamento que deve manter as emoções sob controle, com base num ideal sexista e heteronormativo de construção identificacional.

Ainda nessa esteira, o professor Pedro em (13) e (16) reflete sobre o modo como, nessas representações, está implícito o negativo “não seja uma *mulherzinha*”. O tom pejorativo que é atribuído à palavra “mulherzinha” está relacionado às conseqüências do sexismo e da misoginia. Lélia (14), inclusive, reconhece o teor misógino dessas escolhas lexicais, quando expressa: “ser mulher é como ser inferior”. A avaliação aqui também é explicitamente negativa e corrobora a ideia de contestação dos modos de ser binários, já que as alunas e o professor demonstram reconhecer que algumas representações são desfavoráveis às pessoas que não se identificam comportamentos legitimados como masculinos ou femininos.

A afirmação da masculinidade heterossexual hegemônica, no sistema-mundo colonial-moderno de gênero em que vivemos, implica a necessidade constante de prová-la e esse teste implica em práticas misóginas, ou seja, de repúdio a tudo que é/pode ser associado ao feminino ou de “mulherzinha”. Esse repúdio se situa inerentemente ligado à lógica do ser “homem” na nossa cultura, o que tem várias implicações se a relacionamos com questões como homofobia, heteroterrorismo (BENTO, 2011) e posições de poder androcêntricas.

Diante disso, é válido apontar que participantes da roda começaram o debate com exemplos de representações sobre o masculino para mais adiante refletirem sobre as implicações disso na vida das mulheres. Considero esse aspecto relevante, já que, como afirma Lazar (2007, p. 150), quando estudamos gênero, “a preocupação não é com as mulheres isoladamente”, mas também com o modo pelo qual “os homens falam e são representados textualmente” e como isso afeta as pessoas em geral.

Também não podemos perder de vista que foram as representações críticas construídas por Sobral (2016, p. 45) no poema *Revolução* que levaram participantes da pesquisa (estudantes do Ensino Fundamental) a refletirem e, mais especificamente, refutarem modos de representação que (re)produzem concepções binárias e que, conseqüentemente, constroem assimetrias nas relações de gênero. Esse diálogo é significativo, porque aconteceu no espaço da escola que, muitas vezes, tende a reforçar tais discursos e não o contrário.

Raquel (15) também refuta a ideia de que mulher não joga futebol, ou de que quando joga, é necessariamente uma “menina masculina” (BENTO, 2017). Esse é mais um exemplo dado por essa aluna de padrões sociais de comportamento impostos e naturalizados pela lógica binária. Esse tipo de representação circunda as vivências de alunas nessa faixa etária (13 e 14 anos). Se o menino chora ou se a menina joga bola, ele e ela podem ser julgados/as de modo negativo na escola ou em outros espaços sociais, o que afeta o modo como se identificam.

Essas reflexões seguem no debate com a análise e interpretação de outros versos da crítica poética de Sobral (2016):

Excerto 9

- (17) **Raquel:** Eu gostei daquela parte “bonecas exigem direito ao orgasmo e ao futebol”. Fala bem a questão do machismo, porque se uma mulher pensa em sexo, pro homem ela é o quê? Ela é uma *piranha*, é uma *prostituta*, é uma *vagabunda*. E se uma mulher pensa em futebol, luxúria, dinheiro e coisas do tipo, ela é a mesma coisa, *interesseira* ou coisa do tipo...
- (18) **Lélia:** Igual eu tava falando, acho que esses dias com uns amigos, que, é tipo... era tipo assim: a mulher, quando ela pega muitos homens, ela é piranha. Mas aí quando o homem pega muitas mulheres, ele é o garanhão, é tipo a mulher fazendo aquilo que os homens acham que ela não pode fazer, porque é coisa de homem e *isso é machista*.

- (19) **Carol:** E homem solteiro é o coitadinho e *mulher solteira não vale nada*. Mulher direita é só aquela que casa...

Fazendo analogias com o poema, Raquel (17) refuta o modo como mulheres que gostam de futebol e dinheiro, por exemplo, são julgadas socialmente como “interesseiras”. Num sentido mais amplo, esses discursos estão associados à naturalização de “qualidades” específicas para as mulheres como passividade e sujeição, bem como, de maneira dialética, sustentam relações de poder, baseadas na crença de que os homens são mais capazes para lidar com setores econômicos, por exemplo. Isso pode ser observado, inclusive, no fato de que homens, em geral, não são questionados quando demonstram interesse por dinheiro, o que inclusive serve para sustentar a colonialidade do poder, principalmente no que diz respeito às relações de trabalho. Por isso, a reflexão de Raquel (17) se faz tão válida, considerando que, comumente, esses discursos circulam nas práticas sociais.

A refutação também pode ser observada quando a aluna ironiza certas vozes e representações desfavoráveis às mulheres: “porque se uma mulher pensa em sexo, *pro homem ela é o quê? Ela é uma piranha, é uma prostituta, é uma vagabunda*. E se uma mulher pensa em futebol, luxúria, dinheiro e coisas do tipo, ela é a mesma coisa, *interesseira* ou coisa do tipo...”. Nesse exemplo Raquel (17) está ironizando e refutando vozes e representações carregadas de avaliações morais direcionadas às mulheres num contexto em que homens reproduzem ideologias machistas (*pro homem ela é o quê?*).

Essas representações colocadas em xeque pela estudante são revestidas de avaliação moral (conservadora, patriarcal, cristã, moderna e colonial). Como explica Nascimento (2019a, p. 266), as representações, hegemonicamente, concebidas como femininas são constituídas pela “instituição moral. Representa em si a desigualdade caracterizada pelos conflitos entre submissão x dominação; atividade x passividade; infantilização x maturação”. No processo de configuração do sistema colonial-moderno de gênero, a sexualidade das mulheres brancas europeias foi caracterizada justamente pelos ideais de passividade, pureza sexual, castidade e recato, com base nos princípios religiosos cristãos e patriarcais, de pecado e da divisão maniqueísta entre o bem e o mal, enquanto a sexualidade das mulheres negras e indígenas foi marcada, segundo essa mesma moral religiosa, como “maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás” (LUGONES, 2014, p. 938). Essas representações permanecem ainda hoje com a colonialidade de gênero. Como afirma Lugones (2014, p. 939), “a colonialidade de gênero ainda está conosco;

é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como constructos centrais do sistema de poder capitalista mundial”.

Nesse ponto do debate, Raquel (17) e Lélia (18) analisam a crítica que a autora do poema constrói em relação aos discursos sexistas de repressão sexual das mulheres. Elas reconhecem o forte moralismo em torno do controle da sexualidade feminina, presente no uso de escolhas lexicais como “piranha”, “prostituta” e “vagabunda” que denotam uma avaliação moral de teor negativo, como forma de perpetuar estereótipos e valores que marcam a atividade e o desejo sexual nas mulheres como imoral, anormal ou, até mesmo, maligno (LUGONES, 2014). Os comportamentos legitimados para as mulheres, portanto, são aqueles ligados ao casamento, como pontua Raquel (17). A mulher ideal seria, então, aquela tida como pura e assexuada, ou seja, que não apresenta desejo sexual e age com recato. O que é legitimado para mulheres (cis e brancas) é o casamento heterossexual e tradicional com tudo o que a ele está relacionado.

Na fala de Lélia (18), também podemos observar que a aluna problematiza ainda o fato de que a atividade sexual masculina é vista de forma privilegiada, sendo o termo “garanhão” construído com sentidos positivos, como um prêmio para os homens que agem de forma sexual ativa. A aluna avalia de modo negativo essa configuração de papéis sexuais, reconhecendo que se baseia em discursos e práticas machistas: “isso é machista”.

No Excerto 10, a seguir, Lélia complementa o debate de *Revolução*, trazendo outro exemplo de representação sexista, para fomentar uma discussão que segue a mesma linha de refutação discursiva que observamos até o momento:

Excerto 10

- (20) **Lélia:** Igual uma vez, eu tava vendo um carro bem ali perto do mercado e aí eu perguntei pra minha amiga por que que as pessoas associam cerveja com mulher pelada e futebol?
[Vários comentários]
- (21) **Professor Pedro:** Mas por que você acha, Lélia, que associa assim cerveja à mulher pelada e futebol?
- (22) **Lélia:** Ah, um pouco é por causa das *propagandas*, né?
- (23) **Maya:** Eu acho que é porque assim atraí os homens, né?
- (24) **Lélia:** Isso...
- (25) **Carol:** É como se cerveja fosse uma *satisfação só para eles*.
- (26) **Professor Pedro:** E as mulheres não tomam cerveja, né?
- (27) **Lélia:** Eu vi uma marca que fez uma *cerveja toda rosinha*, como se fosse cerveja pra mulher...
- (28) **Cecília:** Eu vi isso. O vidro é rosa, tudo rosa...
- (29) **Carol:** Tipo... nada a ver.
- (30) **Professor Pedro:** Então, pra ser de mulher tem que ser rosa?
[Vários comentários]
- (31) **Professor Pedro:** Então se ela for amarelinha, igual a capa da Cristiane, não pode né, é para homem, né?
- (32) **Raquel:** Não pode, porque mulher que bebe cerveja também não presta. Para os homens, tudo bem, mas para as mulheres...

- (33) **Nise:** Eu acho que o pior é que sempre aparece *a mulher servindo o homem*.
[Vários comentários]
- (34) **Maya:** Isso, ela, além de falar que a mulher é para servir o homem, igual a Nise falou, ela também é colocada como se fosse um *objeto pro prazer dos homens*.
- (35) **Lélia:** Igual na propaganda da Verão... “Vai, Verão”. É ridículo, tipo... E o engraçado é que na propaganda ela tá com vestido bem curtinho assim...
- (36) **Bel:** Não, ela tá de biquíni.
- (37) **Lélia:** Ah, é um biquíni...
[...]
- (38) **Lélia:** Aí ela vai levar a cerveja e os homens ficam olhando é pro corpo dela. Aí fica: “Vai, Verão”, “Vai, Verão”.
- (39) **Raquel:** Se acontecesse isso comigo na rua, eu ia me sentir constrangida.

Nesse excerto, podemos observar as alunas refletirem sobre gênero social e linguagem. Lélia, em (20) e (22), reconhece a relação entre a propaganda de cerveja e representações hipersexualizadas de mulheres. Na sequência, Carol (25), Lélia (28), Cecília (34), Maya (23; 34), Raquel (32) e Nise (33) também relacionam anúncios publicitários de cerveja com outros discursos que legitimam comportamentos hegemônicos sobre o masculino e o feminino. Temos aqui pelo menos três relevantes aspectos para destacar. As alunas se posicionam de modo contrário: a) à objetificação sexual nas propagandas de cerveja; b) ao discurso de submissão das mulheres; e c) ao discurso de consumo da cerveja exclusivo para os homens.

Maya (34) denuncia a representação das mulheres nessas propagandas como *objeto* e Lélia (35; 38), em seguida, dá exemplos de comerciais de cerveja para demonstrar o modo como essa objetificação acontece. Assim, elas relacionam essas propagandas tão recorrentes nas práticas sociais à cultura de objetificação das mulheres, assumindo uma consciência mais crítica diante desse assunto.

Sobre isso, Bento (2017, p. 202) argumenta que “nesses comerciais (...), a mulher não é ‘como se fosse a cerveja’: é a cerveja. Está ali para ser consumida silenciosamente, passivamente, sem esboçar reação, pelo homem”. Assim funciona o processo de objetificação no discurso publicitário. De acordo com Lazar (2007, p. 156), “a publicidade é notória por usar (hetero)sexo(/ualidade) para vender praticamente qualquer coisa”. Nesse processo, usa de diversas estratégias que perpetuam “estereótipos milenares de apelo sexual feminino”, dentre elas, a “representação das mulheres como objetos sexuais para a gratificação do olhar masculino”, como ocorre nos anúncios de cerveja. Quando os produtores desses anúncios ou os produtores de cerveja chegam a (dis)simular uma preocupação com as mulheres, como consumidoras também de cerveja, constroem representações que, segundo Lazar (2007, p. 159), “longe de apoiar a causa feminista, são bastante prejudiciais a ela”, como é o caso da cerveja rosa, exemplo dado por Lélia (27).

Problematizar essas representações, nesse sentido, contribuiu para que as/os estudantes compreendessem melhor como a violência contra as mulheres também pode ser simbólica, por meio da linguagem e do uso de gêneros discursivos midiáticos e publicitários. Na verdade, concordo com Bento (2017, p. 202) de que “não há uma disjunção radical entre violência simbólica e física. Há processos de retroalimentação”. Ou seja, essas representações que estão no plano discursivo têm efeitos causais na vida material e física das mulheres, porque “retroalimentam” a violência nas suas outras formas. Daí a relevância do processo de desnaturalização dessas representações por meio de ações pedagógicas no contexto escolar.

Nise (33), por sua vez, reconhece que as representações da propaganda de cerveja reproduzem o discurso da submissão das mulheres e, ao mesmo tempo, refuta esse modo de representação ao avaliá-lo explicitamente de forma negativa, utilizando o atributo “pior”. O trocadilho criado nas propagandas entre consumir a cerveja ou a mulher também legitima a ideologia de subordinação feminina, já que, além de estar ali para “ser consumida silenciosamente, passivamente” (BENTO, 2017, p. 202), ela também está ali para servir aos homens e, mais especificamente, “ao prazer dos homens” (Maya, 34). Essas propagandas são, portanto, gêneros discursivos que atuam na sustentação de discursos que justificam a violência contra as mulheres, simbólica, física ou sexual. Como afirma Bento (2017, p. 202), “é incalculável o estrago que as imagens reiteradas de mulheres quase desnudas, que não falam uma frase inteligente, que estão ali para servir a sede masculina, provocam na luta pelo fim da violência contra as mulheres”.

Propagandas que disseminam essas visões e pensamentos sexistas ensinam, de certo modo, uma forma típica de masculinidade, “na qual um dos pilares identitários de um ‘verdadeiro’ homem seria ‘consumir’ mulheres” (ZANELLO, 2018, p. 50). Elas funcionam como uma tecnologia de gênero, que “ensina” uma forma específica de atuação sexual aos homens heterossexuais, já que essa representação hipersexualizada é direcionada para esse público especificamente. Por isso, podemos afirmar que esses gêneros discursivos publicitários são usados nas práticas sociais para manutenção de discursos e modos de ser-viver específicos que servem à manutenção das formas coloniais-modernas de dominação masculina e até mesmo de violação e violência sexual.

Por fim, Carol (25) problematiza o discurso de consumo da cerveja como exclusivo para “a satisfação dos homens”. Aqui também gostaria de destacar a análise de Bento (2017) a esse respeito. Segundo a autora, a estrutura desses comerciais, com base na “mulher quase desnuda, a cerveja gelada e o homem ávido de sede” (p. 201), está ligada ao fato de que essas campanhas são direcionadas exclusivamente para os homens, a quem é dado o direito social de comprar e

consumir. Afinal, como ironiza Raquel (32), a ideologia moral(ista) que constitui as representações sobre mulheres (NASCIMENTO, 2019a) reverbera, além do que mencionamos anteriormente, a ideia de que “mulher que bebe cerveja também não presta”.

Como nos outros momentos analisados, no excerto em questão, as alunas também reforçam uma posição contrária aos discursos sexistas, legitimados por meio de valores conservadores morais que buscam restringir a agência das mulheres. Nesse sentido, as participantes criam na roda um movimento de refutação de representações legitimadas na nossa sociedade e cultura que, na verdade, nada têm de legítimas, já que, num contexto amplo, podem corroborar a violação dos direitos sociais e civis das mulheres.

3.1.2 Reflexões sobre a estratégia de refutação para de-legitimar ideologias

Na análise do debate do poema *Revolução*, pude observar que participantes construíram na roda um processo de refutação de certas representações que reproduzem assimetrias de gênero. Como mencionei, a refutação de vozes/discursos/representações faz parte do que entendemos como estruturas avaliativas de engajamento que, por sua vez, podemos associar ao cenário de *acentuação da diferença*, com enfoque no *conflito*, na *problematização*, na *contestação de sentidos*, segundo Fairclough (2003).

Tomando os preceitos de dialogicidade de Bakhtin, Fairclough (2003) entende que, em um texto, diferentes vozes podem ser articuladas pela intertextualidade, a partir da negociação ativa e continuada de diferenças de sentido. A natureza dessa articulação nos permite “explorar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 133). Fairclough (2003) também aponta que, nesse contexto, há textos mais ou menos abertos para a diferença, de acordo com o posicionamento da/do falante/escrevente em relação às vozes que traz para o diálogo.

Essa orientação para a diferença varia conforme a natureza dos eventos e das interações sociais. Trata-se de uma “dinâmica da interação discursiva em seu aspecto acional” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 69), que varia à medida que representações intertextuais são endossadas ou contestadas. Fairclough (2003) elenca, com base nessa concepção, cinco cenários de negociação da diferença:

Quadro 5 - Cenários de negociação dialógica da diferença

Cenários de negociação da diferença
(1) Abertura, aceitação e reconhecimento da diferença, uma exploração da diferença;
(2) Uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta sobre significado, normas, poder;
(3) Uma tentativa para resolver ou superar a diferença;
(4) A diferença é “posta entre parênteses”, com foco na solidariedade e na semelhança;
(5) Consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder, suprimindo diferenças de significado e norma.

Fonte: Resende e Ramalho (2014, p. 69), com base em 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). Essa marcação da diferença é acentuada – como no segundo cenário da diferença, expresso no Quadro 5 – por meio de conflitos, polêmicas e lutas por significados diferentes.

O debate sobre o poema contribuiu para que pudessem refletir sobre as problemáticas que existem em certas representações de gênero-sexualidade que circulam em suas vivências cotidianas, construindo na roda um movimento de refutação (o que pode ser observado também em vários outros momentos e não apenas na RL1). Nesse sentido, já 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, 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. Compreendo que a leitura e a reflexão que fizemos na RL1 (e em outras rodas) têm potencial para levar estudantes à *conscientização* sobre processos de legitimação discursiva em suas práticas sociais, podendo contribuir, com isso, para que assumam posturas, posicionamentos e atitudes que possam resistir às ideologias e aos discursos hegemônicos socialmente. Trata-se, nesse sentido, 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.

No Capítulo 1, falei sobre a prática comum que ocorre no contexto escolar de legitimação e reprodução de ideologias que sustentam opressões e desigualdades em termos de gênero e interseções. Mas também ressalté a perspectiva de que esse espaço se constitui como um lugar de disputas. Por isso, destaco aqui a relevância da problematização desses discursos

e práticas no contexto escolar, em projetos didáticos – em especial, de letramentos – como o Projeto MI. Já podemos observar que a roda de leitura e debate de uma obra literária com abordagem de gênero propiciou um espaço para que as/os estudantes participantes pudessem compartilhar suas reflexões e problematizações de representações que buscam “encaixá-las/los” nos padrões sexistas e heteronormativos.

Vimos que, por meio da estratégia de refutação, as/os estudantes se conscientizaram e problematizaram certas representações de gênero que comumente são legitimadas socialmente. Estou 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.

Tomando, então, as proposições de van Leeuwen e Wodak, Fairclough (2003) distingue quatro estratégias principais de operação da legitimação: a) a *autorização*: legitimação por referência à autoridade institucional, de tradição, costume ou lei; b) a *racionalização*: legitimação por referência à utilidade de ação institucionalizada; c) a *avaliação moral*: legitimação por referência a sistemas de valores; e d) “*mythopoesis*”: legitimação por meio da narrativa.

As representações refutadas com base no poema *Revolução* podem ser consideradas como formas de legitimação por meio da avaliação moral. Assim, o que participantes estavam contestando durante o debate eram formas de legitimação que se baseiam em um sistema de valores cultural e historicamente assentado no moralismo (religioso), vindo para o Brasil com a colonização portuguesa. Moralismo esse que fomentou a colonização dos corpos femininos e do “ser mulher”, a partir de um único modo de se identificar dado como legítimo e natural e que continua, com a colonialidade, atuando nas nossas formas de ser, poder e saber.

Como afirma Lugones (2014), no processo de colonização, foi necessário classificar quem era ou não humano. Essa hierarquia dicotômica implicava configurações baseadas em gênero. Tornar-se pessoa implicava (e ainda implica) tornar-se homem ou mulher. Essa configuração de gênero inteligíveis foi e ainda é essencial para propagar a mentalidade patriarcal, sexista, heteronormativa e racista na sustentação desse sistema-mundo. Essas representações se encontram, na atualidade, cada vez mais em vigência e expansão, com os discursos conservadores que pedem a volta das mulheres (brancas) para o espaço privado, em defesa “da família” tradicional e heteronormativa, a família generificada por excelência (OYĚWÙMÍ, 2020).

Isso posto, considero que a crítica acentuada por Sobral (2016) no poema contribuiu para que participantes da RL1 pudessem se conscientizar e desafiar, a seu modo, certas representações que sustentam a colonialidade de gênero. Tais representações, como mencionei, são, por um lado, legitimadas socialmente por meio da avaliação moral e, por outro, refutadas na roda. Por isso, começo a considerar a partir daqui o potencial da roda de leitura e debate para a construção de práticas discursivas de reexistência (SOUZA, 2011) por meio da estratégia de refutação como forma possível e potencial de de-legitimação de ideologias sobre gênero no contexto escolar.

A RL1 propiciou um espaço para que estudantes refletissem sobre vozes, discursos e práticas que (re)produzem e sustentam comportamentos hegemônicos e, conseqüentemente, desigualdades para nós, mulheres. Essas reflexões no contexto da escola compõem um passo importante na construção de letramentos críticos com a perspectiva de desafiar a colonialidade de gênero. Também vale ressaltar que a essa estratégia não aparece apenas aqui, durante o debate no poema *Revolução*. Nas próximas seções e capítulos, veremos a presença constante desse movimento nas rodas.

3.2 “*Carma*” e a problematização do relacionamento abusivo

A RL1 segue com a leitura e o debate do poema *Carma* (SOBRAL, 2016, p. 52), escolhido como favorito pela aluna Bel:

Tá... Esse menino?
Vendia chiclete e bala
Vendia a alma

O pai do miúdo?
Comparava o diabo numa garrafa de pinga
Derramava desgraça na vida do garoto
Aconselhava o moleque com surras cheias de falta de respeito

O avô do rapaz também vendia bala
Bala de revólver
Um dia deu um pirulito e sumiu no mundo
Enquanto a avó chupava fome

E o guri?
Aprendeu a beber, a roubar, a matar, e cresceu bandido

Até morrer num Natal qualquer sem nunca ter visto árvore

Morreu indigente
Nunca recebeu um presente
Nem conheceu vida pior que a sua.

Nesse poema, Sobral (2016) faz uma crítica ao problema social da reprodução geracional da criminalidade e da violência em comunidades e famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e privação de recursos e direitos básicos. Considerando que a autora mora no Distrito Federal, ela toma como base suas próprias experiências e conhecimentos sobre situações vivenciadas em comunidades de cidades como Ceilândia em sua criação poética. A escolha dele para discussão está, portanto, intrinsecamente ligada à experiência afetiva e emocional das/dos participantes, por se tratar de uma realidade social que se aproxima muito de suas vivências em Ceilândia.

O professor Pedro, após a leitura feita por Bel, informou que esse poema já havia sido discutido anteriormente na sala de aula e havia afetado emocionalmente estudantes da escola por conhecerem várias experiências com familiares e amigas/os semelhantes à representada pela escritora. No exemplo a seguir, fica evidente essa proximidade da abordagem temática do poema de Cristiane Sobral – escritora de Brasília – com as experiências de participantes da pesquisa:

Excerto 11

- (40) **Raquel:** O mais *triste* é que a maior realidade das coisas... A gente conhece amigo, a gente conhece gente da família e a gente tá vendo desde já na escola amigos nossos que tão se tornando isso. E isso tem sido uma coisa *natural*, porque eles veem tanto pessoas da família quanto amigos mais velhos e querem seguir o exemplo. Não vou citar nomes, mas aqui mesmo nessa escola, eu já vi tanta gente fazendo isso, até hoje, e achando uma coisa *natural*, porque hoje em dia tá virando cultura, infelizmente o povo tá tornando isso uma cultura e ninguém faz nada a respeito.
[...]
- (41) **Bel:** E entre os alunos mesmo, é muito *normal*, porque, tipo, se você não é assim, você é o chato, é o careta... é tipo, eu sou isso e acabou, eu vou fazer isso aqui, eu vou fumar maconha, eu vou roubar aquilo. Nossa, eu acho muito desnecessário o que eles fazem e achando que é *normal*.
[...]
- (42) **Lígia:** Professor, pra mim, tá se tornando as pessoas acharem que é muito *natural* ficar aí fora, abandonar a escola para ficar aí fazendo coisa errada, tipo, coisa errada é tipo *natural*. Você vai ali e rouba, normal. Então, eu acho que tem que mudar esse pensamento, principalmente, tipo, lá na sala eu vejo, tem alguns que, tipo, tá estudando, mas tá bombando e, tipo, vou reprovar, mas eu faço, tipo, de novo. Gente, tá sendo uma coisa tão natural que eles estão aceitando isso como *normal*.

Por se tratar de um tema que evoca relações afetivas, é recorrente o uso de termos e recursos da categoria de *afeto* do subsistema *atitude*. Raquel (40) avalia a realidade representada no poema expressando-se em termos de afeto negativo, de emoções ligadas à infelicidade: “o mais *triste* é que a maior realidade”. Esse modo de avaliar tem relação com o fato de que o tema

tratado está ligado a suas relações sociais mais íntimas e afetivas, ou seja, com amigas/os e familiares.

Também não é incomum o uso de recursos de julgamento para avaliar o comportamento de pessoas próximas que se envolvem com o crime e a violência. Mais uma vez, faço referência ao sistema de avaliabilidade, agora como foco no subsistema de *atitude*. O subsistema de *atitude* preocupa-se com os enunciados que indicam os modos pelos quais pessoas, coisas, ações, eventos, dentre outros, são avaliados, seja positiva ou negativamente. A atitude se organiza em torno de três áreas da subjetividade: emoção, ética e estética (ALMEIDA, F., 2010). Cada uma dessas áreas refere-se a uma categoria semântica que expressa avaliações atitudinais respectivamente: afeto, julgamento e apreciação. Essas categorias são consideradas em termos de três tipos de recursos linguísticos, como explica Vian Jr. (2010a, p. 19): “afeto: recursos para expressar emoção; julgamento: recursos para julgar o caráter; apreciação: recursos para atribuir valor às coisas”.

A categoria de *julgamento*, em foco neste momento, corresponde à avaliação em relação ao caráter e comportamento de atores sociais, com base em sentimentos institucionalizados. O julgamento, portanto, é uma categoria semântica de atitude que constrói discursivamente avaliações sobre o comportamento humano. Essa categoria envolve avaliações de aspectos éticos e morais baseados em valores, crenças e ideologias determinados pela cultura e pelas experiências sociais nas quais vivem as/os produtoras/es do texto. A atitude de julgamento tem base em sentimentos institucionalizados, ou seja, em regras e convenções estabelecidas e mantidas socialmente por instituições como a Igreja e o Estado (ALMEIDA, F., 2010).

Os recursos de julgamento são divididos em avaliações de estima social e de sanção social. Os julgamentos de estima social expressam avaliações positivas ou negativas sem implicações legais, referentes à normalidade (normal/diferente), capacidade (capaz/incapaz), e tenacidade (resoluto/oscilante), como proposto por Martin e White (2005). Essa forma de julgamento tende a ser policiada pela “cultura oral, por meio de fofoca, boatos, brincadeiras e histórias de vários tipos” (ALMEIDA, F., 2010, p. 110).

Já os julgamentos de sanção social estão associados a avaliações que, em geral, possuem implicações legais, correspondentes à propriedade (ético/não ético) e veracidade (honesto/ não honesto). Esses julgamentos “são codificados na forma escrita como éditos, regras, regulações, leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado, devendo ser aplicadas penalidades e punições para quem quebrar o código, a lei” (ALMEIDA, F., 2010, p. 110).

Podemos observar que as alunas Raquel (40), Bel (41) e Lígia (42) avaliam o comportamento das pessoas com as quais convivem, e que seguem caminhos influenciadas pela

reprodução/transmissão geracional da criminalidade, usando de modo recorrente termos do julgamento de estíma social referente à normalidade: “isso não é normal”, “isso não é natural”. São avaliações negativas baseadas em valores morais e nas suas próprias experiências ao analisarem as consequências dessa perspectiva de mundo e de vida que afeta, em grande medida, as pessoas de Ceilândia, principalmente jovens e estudantes.

Vale retomar aqui as considerações de Câmpelo e Silva (2017), que apresentei no Capítulo 2, sobre como estereótipos e representações negativas da cidade contribuem para que jovens e adolescentes, em muitos casos, acabem visualizando apenas uma vida futura ligada à criminalidade. Nesse contexto, ressalto a relevância de as alunas contestarem a “naturalidade/naturalização” com que práticas ligadas à criminalidade são às vezes tratadas em seu convívio social.

Mas também é preciso considerar que, por um lado, elas desnaturalizam essa realidade, o que contribui para que reflitam sobre sua própria situação social e desenvolvam uma consciência crítica em relação à reprodução geracional da criminalidade nas famílias e por meio da influência entre amigas/os (típica na adolescência). Considero que isso pode ter, inclusive, potenciais efeitos na construção de modos de ser-viver alternativos em comunidades de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, a avaliação moral aponta que elas atribuem o problema somente à responsabilidade individual, sem muito refletirem sobre os aspectos sociais e as condições de vulnerabilidade em que se encontram essas pessoas, dentro ou fora de seu núcleo de convivência, o que pode servir à legitimação de representações que excluem a responsabilidade social e do Estado nesses casos. Isso pode ser percebido, por exemplo, na experiência que Ângela compartilha conosco na roda:

Excerto 12

- (43) **Ângela:** Bom, eu acho que, assim, vocês estão vendo pelo lado só da pessoa, assim. Porque, assim, tem gente na minha família que é do crime, até o professor conhece e, assim, eu acho que mesmo com a família dando apoio, eu acho que o crime é uma escolha da pessoa mesmo. Porque a minha irmã, uma pessoa da família, *ela segue o crime por causa de namorado* e eu acho isso uma bobagem. Porque ela segue o crime, e ela seguia mesmo com a família dizendo que aquilo não era certo, que isso e que aquilo. E ela saiu da escola, não estuda mais, faz coisa errada. Eu acho que isso foi uma *escolha* dela, porque todos nós estamos apoiando ela até hoje, e a gente tá aí, ajudando até hoje, mas é uma *escolha* dela, ela quis esse namorado, ela sabe que é errado. Então eu acho que isso é mais *escolha* da pessoa, sabendo que é errado e ainda continua fazendo.

Ângela atribui o problema da irmã a uma questão inteiramente de responsabilidade individual. Durante o debate, o professor Pedro e outras alunas, como Nise e Ane,

problematizaram a visão da participante. Sem menosprezar a dor da colega diante da situação familiar que lhe atinge emocionalmente, elas defenderam que há questões também sociais que devem ser consideradas antes de julgar a suposta “escolha” de sua irmã. Nesse momento, as alunas refletiram sobre as influências sociais e de amizades.

Também me interessa bastante o momento em que a experiência compartilhada por Ângela leva participantes a pensarem sobre o tema do relacionamento abusivo, como destaque a seguir, no Excerto 13:

Excerto 13

- (44) **Raquel:** Eu acho que a gente *não pode ficar iludida*. Ah, tô apaixonada e aí por isso ele pode fazer o que quiser comigo? A gente *não pode aceitar* isso.
- (45) **Augusto:** Então, a gente até tem uma representatividade disso na novela agora que tá passando...
- (46) **Professor Pedro:** Adoro esses exemplos, porque vocês acompanham isso no dia a dia...
- (47) **Augusto:** É, eu não acompanho muito, mas, ok! Porque, tipo, lá mostra que ela entra na relação com o cara abusivo e ela faz isso *por causa do amor*, então ela vai lá e tenta, porque ela quer mudar a pessoa. Ela ama aquele cara, ela quer mostrar que aquilo tá errado e por achar que pode mudar ele, acaba entrando, escorregando mais ainda nisso.
- (48) **Carol:** Igual alguns, né, já disseram aqui que na amizade, “ah, eu vou fazer isso pra querer ser o tal”, agora com ela, *o problema já é o amor*. Ela quer tirar ele do mundo do crime, mas ao mesmo tempo que ela quer, se ele pede algo, mesmo que seja alguma coisa ruim pra ela, ela vai fazer pra ser a mulher com quem ele pode contar sempre, e aí ela vai entrando sem perceber.
- (49) **Lélia:** Com *medo* também *de ele terminar*, né?
- (50) **Luís:** Ou medo de levar um tiro.
- (51) **Lélia:** Mas é isso que é um *relacionamento abusivo*. E não é culpa dela. A gente... muitas vezes a gente vê na televisão *a mocinha que conserta o cara que é malvadinho*, tipo, e aí ela também acaba achando que pode fazer, né?
- (52) **Professor Pedro:** E aí, assim como a criminalidade, sair desse relacionamento é extremamente difícil, porque o homem vai ver essa mulher como uma propriedade e foi o que aconteceu. Ele não aceitou o término e ele deu doze facadas nela, entendeu? Do lado da escola. E, assim, eu tive que acompanhar você perder, na escola da noite, eu perdi uma aluna, uma das melhores alunas que eu tinha nesse tipo de situação. Ela foi praticamente degolada na frente dos pais na frente da casa dela, e saindo da escola, ela tinha acabado de sair da escola em dia de prova, entendeu? Eu cheguei a receber os alunos, os colegas dela todos ensanguentados, porque tentaram resgatá-la, levar ela pro hospital. Tive que ir no enterro representando a escola, acompanhar a dor da família, a questão de luto da escola, os colegas não tinham condições de continuar assistindo aula depois disso. E assim, por uma pessoa que tentou ser essa mulher, essa namorada exemplar e ajudar...
- (53) **Carol:** Queria ser a heroína. Deve ter pensado: “*eu quero ser a heroína*”...
[...]
- (54) **Joana:** Isso que você falou, professor, eu mesma já vi muitas meninas que, tipo, acham bom que o menino tá com ciúmes dela, mas, tipo, isso também é relacionamento abusivo, porque aí *a menina não pode fazer isso, não pode fazer aquilo porque ele não deixa*. Aí você também *perde sua vida* assim...
- (55) **Carol:** A *liberdade*, né?
- (56) **Raquel:** Igual a gente falou no debate desse livro da Cristiane, temos que ajudar as mulheres a *não ter medo e denunciar* e não ficar num relacionamento assim.

Nesse ponto do debate, começo chamando a atenção para as falas que apontam para sua compreensão do que seja relacionamento abusivo. Essas falas vão compondo um pensamento coletivo acerca desse tema durante a RL1. Raquel (50) entende que, nesse tipo de relação, a mulher acaba se sujeitando ao homem, tornando-se submissa, por estar apaixonada. O mesmo é reiterado por Carol (48), que afirma: “(...) se ele pede algo, mesmo que seja alguma coisa ruim pra ela, ela vai fazer pra ser a mulher com quem ele pode contar sempre”. A estudante, portanto, também compreende que, num relacionamento assim, a mulher tende a satisfazer o opressor em nome do “amor”.

Na sequência, Lélia (49) aponta para a relação de dependência afetiva, enquanto Luís (50) indica que, em alguns casos, o relacionamento abusivo pode estar associado ao medo. Joana (54), por sua vez, reconhece que comportamentos como ciúmes, às vezes, podem ser interpretados como sinal de amor e preocupação, quando, na verdade, colocam a mulher em situação de vulnerabilidade. Em suma, participantes da roda, de modo geral, compreendem o relacionamento abusivo como uma relação em que o homem é o opressor, que exerce controle e influência abusiva sobre a parceira. Por sua vez, a mulher, nessa relação, tende a se tornar submissa e dependente, o que pode levá-la a sofrer abuso e violência em suas várias formas.

A esse respeito, afirma Zanello (2018, p. 83) que “em nossa cultura, o modelo de amor atual, cuja moral sexual se apoia na afirmação da heterossexualidade como amor ‘natural’, encerra laços de domínio que geram desigualdades, dependência e propriedade sobre as mulheres e privilégios para os homens”. É, portanto, relevante analisar o modo como as/os estudantes reconhecem as representações do amor romântico heterossexual na nossa cultura e como elas operam na sustentação de desigualdades para as mulheres.

No Excerto 13, podemos observar que o amor como causador desse tipo de relacionamento é ponto pacífico no debate. Augusto (47), ao apresentar o exemplo da narrativa de uma personagem de novela, afirma: “lá mostra que ela entra na relação com o cara abusivo e ela faz isso por causa do amor”. Já a aluna Carol (48) avalia o amor como um “problema”. Temos ainda os apontamentos de Lélia (49), Luís (50) e Joana (54), que compreendem que essa forma de amor torna as mulheres, num relacionamento, vulneráveis a formas de opressão, violência e até mesmo feminicídio.

Enfatizo que estamos tratando aqui do *amor romântico heterossexual hegemônico*, conforme constituído na nossa cultura e no sistema-mundo colonial-moderno, que define comportamentos, bem como modos de ser-viver e agir bem específicos para homens e mulheres. Considero que o amor, em outras concepções e em outros contextos, na verdade, não é um problema, pois concordo com hooks (2006, p. 243) que “enquanto nos recusarmos a

abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação”. Mas, nessa concepção, estamos falando do amor como fundamento ético e político, que busca superar a racionalidade capitalista, moderna e colonial, fundada em dualismos como razão *versus* emoção. Essa concepção se posiciona em favor de uma sociedade baseada na cooperação, na solidariedade e no “viver bem”; não na lógica do “viver melhor” (COSTA, 2020) por meio das relações de exploração e poder, que sustentam a lógica de dominação patriarcal colonial.

De igual modo, podemos relacionar a perspectiva do amor como prática de liberdade, defendida por hooks (2006), à ética do ser sensível ao cuidado (ROSENDO, 2015). Essa concepção ética também defende a transformação e construção de uma vida em sociedade solidária e cooperativa, para romper com a lógica da competição econômica e capital que coloniza e explora vários campos e níveis da vida social e privada, inclusive da vida não humana.

Isso posto, o que problematizo ao analisar o debate da RL1 sobre o relacionamento abusivo são os discursos em torno do ideal romântico de amor heterossexual conforme crenças e valores dominantes, o qual está intimamente ligado às representações que repetem incansavelmente comportamentos específicos para as mulheres como doces, devotadas, emotivas e amorosas. Ser amorosa, nesse caso, implica amar ao parceiro sob qualquer condição – inclusive de violência –, sacrificar-se em nome do “amor” e esquecer de si mesmas. Esses discursos legitimam formas de ser e viver que pressupõem dependência psicológica e afetiva para as mulheres, o que considero uma forma de colonialidade do ser. Isso porque tais representações discursivas legitimam hierarquias de gênero e poder em um relacionamento, o que podemos considerar como uma forma de colonialidade afetiva e, conseqüentemente, dos modos de ser-viver.

Nesse sentido, podemos ratificar aqui a dialética entre a colonialidade do saber e a do ser. Representações envolvem saberes, discursos, crenças e valores específicos e, em muitos casos, ideológicos. Quando essas representações sustentam formas de amar que legitimam um lugar de poder e domínio para os homens e de subordinação e dependência para as mulheres em relacionamentos heterossexuais, podemos compreender melhor como representações (enquanto formas coloniais do saber) operam na manutenção da colonialidade dos modos de ser baseados em gênero e sexualidade. Isso inclusive denota como a colonialidade, desde tempos históricos, vem sustentando as relações patriarcais, heteronormativas e de poder androcêntricas.

A experiência compartilhada por Ângela (43) sobre sua irmã pode ser tomada como exemplo. Outro é dado por Lélia (49), quando, ao complementar a fala de Carol (48), aponta que algumas mulheres se sujeitam às “vontades” de seus parceiros por “medo” do fim do relacionamento. É nesse sentido que afirmo que a concepção hegemônica de amor, que configura as relações heterossexuais na nossa cultura, mascara relações de poder e opressão, que buscam reforçar práticas de subordinação das mulheres, já que tal forma de amor romântico estimula a dependência psicológica e emocional por parte delas.

Em outros casos, não se trata necessariamente de dependência, mas de medo do opressor, de sofrer alguma forma de violência, inclusive feminicídio, como aponta Luís (50). Nesse sentido, a violência sofrida no relacionamento, muitas vezes, conjugal e familiar, também serve para o controle social dessas mulheres. Como salienta Bandeira (2019, p. 302-303), “a violência de gênero, gerada na intimidade amorosa, revela a existência do controle social sobre os corpos, a sexualidade e as mentes femininas, evidenciando, ao mesmo tempo, a inserção diferenciada de homens e mulheres na estrutura familiar e social”.

Quando afirma que “temos que ajudar as mulheres a não ter medo e denunciar e não ficar num relacionamento assim”, Raquel (56), por sua vez, reconhece que o sentimento do medo é uma das barreiras que precisa ser transposta para o enfrentamento de relacionamentos abusivos e, aliado a isso, o enfrentamento da violência contra as mulheres. Discutirei mais sobre a questão do sentimento do medo na próxima seção.

Também é válido afirmar que participantes levantam essa discussão não apenas por causa da experiência relatada por Ângela, mas especialmente porque constantemente encontram na vida cotidiana representações sobre o amor romântico heterossexual, principalmente, na adolescência, quando iniciam experiências afetivas que envolvem relacionamentos. A partir dessas reflexões, passam a considerar que a permanência de uma mulher em um relacionamento abusivo não é apenas uma questão de responsabilidade pessoal, mas envolve amplamente um conjunto de discursos e práticas sociais que constroem barreiras para o enfrentamento disso. São discursos e práticas que, inclusive, legitimam comportamentos específicos para homens e mulheres em relacionamentos heterossexuais afetivos.

Diante disso, vemos que a roda, como um espaço de diálogo, contribuiu para que participantes pudessem refletir melhor sobre o caso apresentado por Ângela e, com isso, refutar representações sobre vivências afetivas heterossexuais que legitimam hierarquias desfavoráveis às mulheres. Aqui, a contestação também ocorre pela refutação de vozes e representações levantadas ou sugeridas durante o debate.

Raquel (44), por exemplo, refuta esse modelo de amor romântico por meio de uma postura agentiva marcada pela negação: “a gente não pode aceitar isso”. Outro exemplo significativo é a refutação do discurso da “salvadora”, presente nas produções simbólicas midiáticas. Augusto (47), ao considerar a narrativa da personagem da novela que usa de exemplo, entende que a ideia de que a mulher é capaz de “salvar” o homem leva muitas mulheres na vida real a entrarem e permanecerem em relacionamentos abusivos e violentos: “por achar que pode mudar ele, acaba entrando, escorregando mais ainda nisso”.

O mesmo é enfatizado por Carol (48), que compreende que algumas fazem isso para provarem ser uma mulher amorosa, fiel e confiável: “pra ser a mulher com quem ele pode contar sempre”. Esse aspecto levantado por Carol demonstra que essa representação, além do mais, reforça os tais comportamentos femininos hegemônicos já discutidos. Lélia (51), por sua vez, reconhece a influência das narrativas de meios como a televisão nesse tipo de relacionamento: “muitas vezes a gente vê na televisão a mocinha que conserta o cara que é malvadinho, tipo, e aí ela também acaba achando que pode fazer, né?”. Já a aluna Joana (54) aponta como consequências disso a perda da liberdade, enquanto Luís (50) e o professor Pedro (52) reconhecem que esses discursos também podem estar associados ao feminicídio, em alguns casos.

Nesse contexto, elas e eles estão problematizando representações que considero serem legitimadas por meio da *narrativização*. Essa é, segundo Thompson (2011), um dos modos gerais de operar a ideologia e diz respeito ao modo pelo qual se constroem narrativas que são contadas “pelas pessoas no curso de suas vidas cotidianas, servindo para justificar o exercício de poder por aqueles que o possuem” (p. 83). Essa estratégia de legitimação constitui histórias que são representadas e/ou reproduzidas como parte de uma tradição eterna e aceitável. Nessa perspectiva, formas de dominação podem ser sustentadas em processos narrativos que tornam legítimos modos particulares de representar.

Na narrativização, experiências e fenômenos da realidade social transformam-se numa espécie de “história romantizada” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 129) que resulta na justificativa de relações de dominação e opressão que, na verdade, são injustificáveis, como é o caso do relacionamento abusivo legitimado em diferentes práticas sociais, por meio de gêneros discursivos diversos, como os midiáticos. As falas no Excerto 13, por exemplo, denotam um movimento de conscientização sobre o discurso da mulher salvadora, que deve se sacrificar, permanecendo em um relacionamento abusivo e violento para “consertar o cara que é malvadinho” (Lélia, 51). Trata-se de narrativizações que fazem das práticas sociais e

cotidianas das/dos estudantes e que, potencialmente, atuam na reprodução e naturalização de formas específicas de relacionamentos afetivos e de ser.

No debate, o grupo constata que discursos como esses sustentam desigualdades e violências contra as mulheres, bem como reconhecem que eles servem à manutenção de relações de dominação baseadas em gênero. Portanto, aqui também elas e eles estão contestando representações, a partir de uma prática escolar específica que considero potencial para contribuir com a de-legitimação dessas narrativas e histórias romantizadas.

Os exemplos dados durante o Excerto 13, desse modo, denotam as possibilidades de promover na escola um cenário de contestação, que pode colaborar com práticas sociais críticas que visam de-legitimar representações discursivas ideológicas e, mais especificamente, narrativizações. Isso também corrobora o esforço por decolonizar saberes. A análise dessas práticas demonstra a capacidade de ações de letramentos críticos desenvolverem a conscientização sobre representações/narrativizações que circulam em suas práticas e vivências.

3.3 “Medo” e o processo de sentirpensar sobre violências de gênero

Como vimos no debate do poema *Carma*, Luís (50) nos lembra de que algumas mulheres permanecem em um relacionamento abusivo e violento por medo de serem assassinadas. A questão do medo surge fortemente na RL1 com a leitura do poema *Medo* (SOBRAL, 2016, p. 84), escolhido pela aluna Carol:

Quando eu era pequena tinha um medo de menina
 Que me amarrava e me impedia de caminhar
 Como um anjo com asas e pernas presas
 Cresci
 Trouxe o medo comigo
 Histérico
 Invadindo a sala e ameaçando os tímpanos
 Um medo grito gemido de mulher
 Medo que menstrua e sofre com cólicas
 Um medo do medo
 Medroso.

O poema de Sobral (2016) leva Carol e outras alunas a refletirem sobre seus medos que estão associados a gênero social. E aqui, realmente, apenas as alunas falam, por isso não vemos a presença das vozes de Luís e Augusto nesse momento do debate. A fala de Augusto mais ao final do encontro da RL1 explica esse fator: “Eu nunca vou entender esse medo, porque eu sei que nunca vou passar por esse medo”. Vale ressaltar que eles se identificam como homens cis,

por isso, não passam por situações que envolvem medo de violência ligada à identificação de gênero.

Quando perguntei à Carol por que esse poema chamou sua atenção, ela compartilhou:

Excerto 14

- (57) **Carol:** Quando a gente é pequena, a gente sempre tem o *medo que a própria família coloca, né?* “Ah, você tem que tomar cuidado, não sei o quê, homem é isso, é aquilo...”. E você vai crescendo e o medo ao invés de diminuir, ele vai aumentando. Hoje em dia, no mundo que a gente vive, o *medo é a coisa mais comum entre toda mulher*. Acho que se tiver uma que disser aqui *que não tem medo de sair na rua sozinha*, ela é corajosa ou é porque é uma mentira.

Como no primeiro verso do poema, Carol (57) conta que o sentimento de medo começa “quando a gente é pequena”. Esse medo, como bem pontua a aluna a partir de sua experiência, não é constituído individualmente; pelo contrário, ele é socialmente construído (“tem o medo que a própria família coloca, né?”) e é também um sentimento compartilhado entre as mulheres (“o medo é a coisa mais comum entre toda mulher”). “O medo de sair na rua sozinha”, por exemplo, não é um sentimento que surge magicamente, como algo essencialmente natural. Desde cedo, somos ensinadas a ter medo para nos protegermos de um perigo real: a violência contra as mulheres em todas as suas formas.

Tomo essa fala de Carol para iniciar uma análise discursiva do sentimento do medo em nós, mulheres, acompanhando o debate das alunas sobre essa questão. Aqui elas refletem especificamente sobre o medo da violência, porque a maioria de nós temos uma história para contar sobre alguma(s) experiência(s) em que tivemos que lidar com assédio, abuso ou alguma outra forma de agressão e violência (DAVIS, 2016). Esse tema levantou na roda várias dessas experiências. Aos poucos, as alunas foram compartilhando algumas situações que já vivenciaram, ao passo que também problematizavam discursos sobre gênero e o próprio sentimento do medo, como podemos analisar no Excerto 15:

Excerto 15

- (58) **Maya:** Tipo, *só porque você é mulher* e pronto, acabou.
 (59) **Carol:** Você não pode ser uma *pessoa livre*, você não pode ser como um homem que sai por aí numa boa. Sai e volta no outro dia e tá seguro. Porque se for uma mulher, ela pode ser...
 (60) **Ângela:** *Assassinada*.
 (61) **Carol:** É, o medo maior é disso ou ser *estuprada*.

Maya (58) reconhece que estamos falando de violência de gênero: “só porque você é mulher e pronto, acabou”. De modo semelhante, Carol (59) se atenta para o fato de que os homens estão mais seguros em nossa sociedade, no que diz respeito a esse tipo de violência.

Por isso, têm mais privilégios e, conseqüentemente, não desenvolvem o mesmo sentimento de medo e insegurança que as mulheres. Em seguida, Ângela (60) e Carol (61) relacionam o sentimento de insegurança às duas formas de violência que podemos considerar as mais extremas e “cruentas” (SEGATO, 2017): o feminicídio e o estupro.

O feminicídio – forma mais extrema de violência de gênero contra as mulheres – é conformado por uma série de condutas, práticas e discursos misóginos, fundamentados no poder patriarcal. Como explica Segato (2016), trata-se de um crime do patriarcado e, conseqüentemente, de um crime de poder. Com isso, a autora defende que “todos os feminicídios obedecem a um dispositivo de gênero e resultam do caráter violentogênico da estrutura patriarcal” (p. 84). Ele tem uma dupla função: manter o sistema colonial-moderno de gênero e, simultaneamente, reproduzir hierarquias de poder baseadas em gênero.

Em sua análise crítica discursiva feminista, Talbot (2005, p. 167) destaca que a violência ou a ameaça em si “é uma maneira óbvia e cruel de exercer poder. Nas sociedades patriarcais, é usada para dominar e controlar as mulheres”. Por isso, cumpre o papel de sustentar as relações de poder assimétricas que envolvem gênero. Num sentido mais particular e pessoal, ele aparece como um extremo e sistemático padrão de terrorismo, que provoca medo e insegurança, como destacam as alunas no debate. O mesmo afirma Davis (2016), quando afirma que o estupro é encorajado de maneira sistemática, nesse sistema-mundo androcêntrico e falocêntrico, porque se trata de uma arma de terrorismo extremamente eficaz.

É importante ressaltar ainda que, mesmo que não tenha sido uma questão considerada e discutida pelas alunas na RL1, essa forma de violência de gênero não opera de maneira semelhante para todas as mulheres. Como afirma Bento (2017, p. 60), “se é verdade que há muitas formas de performatizar o feminino (e o masculino), também é verdade que a violência contra os femininos não se dá igualmente”. O IPEA de 2018 registrou que morrem mais mulheres negras do que brancas no Brasil, o que denota o impacto do racismo na configuração da violência contra as mulheres e, nesse caso, as mulheres negras (irei me dedicar a essa questão no Capítulo 4, com base no debate da RL2, que discute mais amplamente sobre o racismo-sexismo e desigualdade social, considerando a interseccionalidade de gênero, raça e classe).

No caso das mulheres trans, Bento (2017) expõe que existe no Brasil uma política de extermínio bastante sistematizada contra essas mulheres, o que a autora chama de transfeminicídio. Segundo ela, “no Brasil, a população que é diariamente dizimada é de pessoas trans (travestis, transexuais, transgêneros)” (p. 59). O transfeminicídio também é consequência da misoginia que caracteriza a violência de gênero. Conforme explica a autora,

Se as mulheres não trans são identificadas como o gênero vulnerável, inferiorizado, quando os sujeitos negam o gênero de origem e passam a demandar o reconhecimento social como membro do gênero desqualificado, desvalorizado (o gênero feminino), teremos como resultado uma repulsa total às suas existências. Dessa forma, um homem que nega sua origem de gênero e identifica-se como mulher estará quebrando a coluna dorsal das normas de gênero, porque: I. nega a determinação biológica das identidades de gênero; II. Identifica-se com o gênero desvalorizado socialmente. O feminino que seus corpos encarnam é uma impossibilidade existencial e a relação que se estabelece com eles é de abjeção. (BENTO, 2017, p. 60).

Nesses casos, de igual modo, podemos observar a responsabilidade do Estado na produção das mortes dessas mulheres. O silêncio, a omissão, a negligência e a conivência das autoridades do Estado, bem como a ordem patriarcal (SEGATO, 2016) são fatores que influenciam na política de extermínio de pessoas trans e, sobretudo, das mulheres trans. Isso porque, como destaca a Bento (2017, p. 60), para o Estado e para a sociedade de modo geral, “as vidas das pessoas trans, principalmente das mulheres trans, valem pouco”.

Carol (61) também menciona como fator de maior medo para as mulheres o estupro. Ao lado do feminicídio, essa é outra forma de violência potencial na manutenção das relações de poder e que, conseqüentemente, atinge profundamente as mulheres, tanto no aspecto físico quanto psicológico. Violar sexualmente o corpo de uma mulher também é uma forma de manter e reafirmar o poder, no caso, o poder que está nas mãos de homens cis brancos heterossexuais.

Segundo Segato (2017), a violência sexual está associada ao modo como a masculinidade hegemônica é construída e reproduzida. “Masculinidade representa aqui uma identidade dependente de um status que engloba, sintetiza e confunde poder sexual, poder social e poder da morte” (p. 315). A autora afirma que, na nossa cultura, os homens se autodefinem a partir da necessidade de estarem no controle, no poder. E, nesse processo, a violação sexual acaba se configurando como uma espécie de espetáculo da manifestação desse poder. Por isso, Segato (2017, p. 315) enfatiza que “o problema da violação se converte, em grande medida, no problema da masculinidade”.

Zanello (2018, p. 221) aponta que, segundo a concepção dominante, ser homem heterossexual envolve, dentre outras coisas, agir de forma agressiva como se fosse algo natural. Desse modo, os homens são bombardeados por representações que naturalizam como performances “essencialmente masculinas” a agressividade, a raiva e a violência. Nesse sentido, mais uma vez vale ressaltar com Segato (2017) que o problema da violência contra as mulheres e, mais especificamente, da violação sexual, é um problema que envolve, “em grande medida”, o modo como se (re)produz as masculinidades heterossexuais hegemônicas.

Posso afirmar que, de certo modo, as alunas reconhecem esse problema quando comparam o homem ao diabo:

Excerto 16

- (62) **Lélia:** Eu tava esses dias na internet e tinha uma enquetizinha e tinha uma pergunta que dizia assim: “se você estivesse numa rua de noite e visse uma pessoa atrás, quem você preferia que fosse?” Aí tinha as opções diabo ou homem.
[Risos]
- (63) **Várias alunas:** Diabo.

O sentimento de medo em relação ao homem está associado, nesse sentido, ao modo como a masculinidade dominante se configura. Mas o que considero ainda mais importante de analisarmos, em termos discursivos, é como esse sentimento tem potencial efeito na regulação de comportamentos sociais, na reafirmação do espaço privado para as mulheres e na legitimação dos discursos e práticas que se relacionam a essa masculinidade violenta. Nas subseções a seguir, faço a análise das experiências compartilhadas pelas alunas que nos fizeram sentir pensar no sentimento de medo e em suas implicações no cenário da luta contra a violência de gênero.

3.3.1 O medo e suas implicações práticas

No Excerto 17, trago exemplos de fala das alunas para pensarmos sobre o medo e suas implicações discursivas:

Excerto 17

- (64) **Raquel:** É, pra mulher é basicamente isso. É o que eu falei da última vez que a gente se encontrou aqui. É vergonhoso pras meninas da nossa idade que, assim, por já estarmos maiores, achamos que talvez podemos *sair com confiança na rua*, só que não. *A gente tem que amarrar uma blusa na cintura, colocar o cabelo na frente do peito, com medo de alguém olhar, de alguém passar a mão*, de alguém fazer assobios ou comentários inapropriados, machistas. E dá muito *medo*. E eu não tô falando assim, porque a gente se incomoda, “ah tá olhando pra mim”. Não é exatamente só isso. Porque, às vezes, a gente tá passando e um cara te chama e você finge que não ouviu, aí ele vai atrás e, quando você tá sendo seguida, dá um nervoso tão grande que a primeira reação é entrar numa loja. *Você tem vontade de gritar, mas se você gritar, você vai sair como a histérica da história. E a culpa vai cair em quem? Em cima da menina, porque ela tá com a roupa curta, ou porque ela tá andando sozinha, ou porque ela está instigando. Ah, porque ela não deveria tá andando sozinha naquela hora. Mas engraçado que o menino pode. A culpa nunca é do homem, só da mulher*, mesmo se ela é a vítima, ela é a culpada. Ele pode fazer o que quer, ele pode fazer o comentário, ele pode passar a mão na menina e nada acontece.
- (65) **Carol:** Aconteceu comigo, né, essa semana passada. Eu tava com uma amiga lá em casa, da escola, e a gente tava na hora do almoço e não tinha ninguém na rua. Então, a gente foi comprar um refrigerante. Aí, beleza. A gente estava descendo, conversando e do nada um carro para do nosso lado e eu falei, tipo, “Não fala nada, vamos continuar andando”. E esse carro, tipo, continuou seguindo lá do lado da gente, tipo, encurralando a gente entre as casas. E eu: “Vamos continuar de cabeça reta sem falar nada”. E eles começaram a falar: “vamo ali, vamo ali, dar um rolê”. E eu: “não olha”. E ele: “Ah, não sei o quê.

Olha, um carro bonito desse, não vai dizer que vocês não vão querer dar uma de princesinha num carro desse? E não sei o quê... Vamos tomar umas ali?" Tipo, coisas totalmente sem noção. E a gente fica, tipo assim, com *medo*, com *vergonha*, porque *a gente fica constrangida*. A gente tava ali num momento tranquilo, a gente tava voltando pra casa pra almoçar com os familiares e aí uns caras começam a falar com a gente, achando que a gente ia entrar no carro pra pagar uma de gostosona.

[...]

- (66) **Cecília:** É, então, foi que minha mãe tava voltando da igreja e era de noite e ela... Um cara parou num carro e foi pedir informação. Olha aí, de novo num carro. Aí ela deu a informação e ela continuou andando pra ir pra casa. Aí ela disse que o carro encurralou ela de novo e quando ela viu, ele tava se masturbando dentro do carro. Aí ela disse que fingiu que ia entrar dentro de uma casa e aí o cara parou e depois seguiu reto. Quando ela chegou em casa, ela tava chorando, desesperada, porque mesmo que tava de noite, *ela deveria estar segura como qualquer pessoa, porque qualquer pessoa tem o direito de andar na rua e se sentir segura*. E de repente ela vê uma pessoa se masturbando, isso não é normal. E depois disso ela ficou muito traumatizada. *Ela agora tem medo de andar à noite sozinha. Ela não gosta que eu saia mais na rua e é sempre aquilo, eu sei que é proteção. "Ah, vai com seu irmão, vai com seu padrasto". Mas não deveria ser assim, tipo, de a gente tá só protegida quando tem um homem do nosso lado.*

O sentimento de medo é considerado por Martin e White (2005) um dos significados da categoria linguístico-discursiva de *afeto* no sistema de avaliatividade. Ele está associado aos sentidos de (in)segurança, que se referem aos sentimentos com relação ao ambiente ao redor, lembrando que o afeto abrange a expressão de nossas respostas emocionais. O medo, nesse sentido, é uma resposta emocional diante da violência que nós, mulheres, sabemos que corremos o risco de sofrer.

Fairclough (2003) salienta que os processos mentais – outra categoria de processos de transitividade, segundo a LSF –, como pensamentos, sentimentos e crenças, têm relação com o modo pelo qual representamos o mundo, nos relacionamos com ele e o percebemos. O sentimento de medo, nesse sentido, está associado à nossa percepção de perigo no sistema-mundo que nos cerca, simplesmente por sermos mulheres, como bem coloca Maya (58), no Excerto 15. Vale lembrar com Segato (2017) que há várias provas históricas, atuais e etnográficas em todas as sociedades humanas sobre a experiência da violência de gênero. Há notícias recorrentes nas mídias, dados estatísticos e vários outros mecanismos que atestam o perigo. Por isso, ressalvo que, ao discutir sobre o sentimento do medo como uma construção social que em nada nos favorece, não minimizo a legitimidade desse sentimento. Compreendo que o medo que sentimos – esse apontado pelas participantes da RL1 – tem base na realidade social e concreta que vivenciamos em nossas comunidades e em nossa cultura.

No entanto, ele não é um sentimento individual e isolado e, com certeza, não é um sentimento natural nas mulheres, como parte de sua “essência feminina frágil”. Também não é

apenas um sentimento que denota afeto negativo e, com isso, avalia a atitude e comportamento dos homens e das mulheres. Na verdade, como Carol (57) bem coloca, no Excerto 14, ele é um sentimento que nos é ensinado desde criança. E, por isso, afirmo que se trata de um sentimento construído e reproduzido nas relações familiares, da comunidade e da nossa cultura. Esse sentimento está ligado a discursos – crenças, valores, normas, histórias – que configuram as relações de gênero.

Raquel (64), a partir de suas experiências, denuncia que “a gente tem que amarrar uma blusa na cintura, colocar o cabelo na frente do peito, com medo de alguém olhar, de alguém passar a mão”. Cecília (66), em seguida, nos conta uma experiência de sua mãe que a levou a ter medo de andar à noite sozinha e de deixá-la sair sozinha também. Nesse momento do debate, outras alunas também relataram que regulam seu comportamento e suas ações por medo, mesmo que descontentes com isso. Não saem de casa à noite sem a companhia de um homem, precisam prestar mais atenção ao que vestem quando saem ou ao carro que passa por perto, dentre outros exemplos.

Por conseguinte, considero o sentimento do medo um dos instrumentos usados para sustentar discursos particulares que naturalizam modos de ser-viver específicos de gênero. Ele é um instrumento de controle social, criado por meio de práticas terroristas e “cruentas”, que constroem barreiras na luta e resistência contra a violência de gênero. São discursos que pressupõem que as mulheres são propriedades dos homens (maridos, pais, irmãos) e que, portanto, mulher que sai sozinha à noite “não tem dono”. Por isso, seus corpos podem ser violados. Como salienta Segato (2016, p. 47), no sistema-mundo colonial-moderno, “corpo feminino também significa território”, o que justifica “sua conquista”, como ocorre no caso de guerras, antigas ou modernas.

São discursos que naturalizam a ideia de que mulheres que saem sozinhas ou que não são “devidamente recatadas” estão convidando os homens ao estupro e, portanto, a culpa é delas; mulheres “direitas”, “de valor”, não saem sozinhas e não se vestem de forma que atraem aos homens. Representações como essas influenciam muitas mulheres a agirem segundo as normas sociais (e religiosas) dominantes para o gênero feminino, não porque querem, mas por terem medo, medo de serem violentadas e/ou medo de serem julgadas socialmente por isso.

Esse medo também é reforçado por várias práticas de violência que atuam, de certo modo, como práticas de terrorismo contra as mulheres. Por exemplo, a experiência compartilhada por Carol (65) demonstra com o assédio de rua impacta na intensificação desse sentimento, porque nos lembra cotidianamente de que não vivemos numa sociedade ou Estado que garantem às humanas os mesmos direitos dos humanos. Cecília (66) também atesta isso, ao

relatar a experiência de sua mãe: “ela deveria estar segura como qualquer pessoa, porque qualquer pessoa tem o *direito* de andar na rua e se sentir segura”. Desse modo, o assédio e outras formas de violência servem, além de tantos outros propósitos que podemos considerar, para aterrorizar as mulheres, para reforçar esse sentimento de medo que cumpre o papel de fazer com que muitas ajam e se identifiquem segundo os valores e as normas sociais que são naturalizadas para o feminino, sociocultural e historicamente.

Nesse momento do debate, o que podemos observar é um processo de sentirpensar – fusão entre sentimento e pensamento para interpretar a realidade – que potencialmente promove um encontro entre emoção e razão, levando à reflexão e conscientização sobre discursos (saberes colonizados) que atuam na colonização do ser e do poder, porque colonizam nosso modo de sentir e, conseqüentemente, nosso modo de agir socialmente. No entanto, quando refletimos sobre o sentimento do medo, temos, então, possibilidades de enfrentá-lo e, com isso, reexistir às representações que estão a ele associados.

3.3.2 *Medo, culpa e vergonha: reflexões sobre julgamentos e avaliações morais*

Muitas mulheres sentem, ainda, medo de serem julgadas socialmente, o que está relacionado aos discursos de culpabilização das mulheres vítimas de estupro e outras ações violentas. Raquel (64) reconhece o poder que esses discursos têm contra as mulheres. A aluna aponta que podemos ser julgadas de duas formas, quando não reproduzimos os comportamentos hegemônicos de submissão, passividade e subordinação: ou somos consideradas loucas (“você tem vontade de gritar, mas se você gritar, você vai sair como a histérica da história), ou somos consideradas culpadas (“E a culpa vai cair em quem? Em cima da menina, porque ela tá com a roupa curta, ou porque ela tá andando sozinha, ou porque ela está instigando. Ah, porque ela não deveria tá andando sozinha naquela hora. Mas engraçado que o menino pode. A culpa nunca é do homem, só da mulher, mesmo se ela é a vítima, ela é a culpada).

Uma das conseqüências da culpabilização é, como aponta Bel (67), no Excerto 18, que muitas mulheres acabam realmente se sentindo culpadas, o que tem forte impacto em sua saúde psicológica:

Excerto 18

- (67) **Bel:** E pior que, às vezes, você se sente *culpada*. A maioria das vezes, você tá ali, confortável do jeito que você quer se vestir e andar na rua, mas, tipo assim, sei lá, velho, o homem vem e a gente que é culpada? *A gente que tem que se sentir culpada e mudar? E não é eles que deveriam mudar?* Tipo, eu queria muito mudar isso, porque, tipo, é muito chato.

Pensando no que Bel (67) afirma, podemos aliar o sentimento do medo ao sentimento de culpa. Este também é um sentimento socialmente construído, de cunho moral e que faz com que muitas mulheres se sintam “responsáveis” pelo que sofreram, o que dificulta ainda mais o enfrentamento da violência de gênero. A culpabilização das vítimas, nesse sentido, coloca um obstáculo no processo de responsabilização do agressor e de visibilização da responsabilidade do Estado.

Como no caso do feminicídio, não é difícil encontrar relatos de negligência ao atendimento a mulheres que sofreram violência sexual. Terra, Oliveira e Schraiber (2015) apontam que muitas mulheres que buscam assistência legal e policial denunciam terem sofrido de alguma forma desqualificação moral e/ou banalização de suas queixas por parte de agentes do serviço público, consequências essas que resultam da prática discursiva de culpabilização das mulheres. Isso pode ser associado ao que Segato (2016, p. 84) afirma quando explicita que “a espetacularização, banalização e naturalização dessa violência se constituem à medida que se deteriora a empatia” pelas vítimas de violência, por meio de processos de naturalização das “formas históricas de exploração da vida”.

Isso é o que Bandeira (2019) também chama de violência moral, um dos desmembramentos da violência de gênero. Segundo a autora, “trata-se da argamassa para todos os outros tipos de violência de gênero, podendo ocorrer sem ofensa verbal explícita, por meio de gestos, atitudes ou olhares, uma vez que se inscreve no ambiente costumeiro” (p. 286). Alguns exemplos que ela menciona são justamente os da “humilhação, intimidação, desqualificação, ridicularização, coação moral, suspeitas, desqualificação da sexualidade, desvalorização cotidiana da mulher como pessoa, de sua personalidade, de seu corpo, de suas capacidades cognitivas, de seu trabalho, de seu valor moral”, que corroboram, negativamente, a manutenção das barreiras de enfrentamento da violência de gênero.

Outro exemplo potencial pode ser encontrado nas mídias jornalísticas. Cardoso e Vieira (2014), em análise de títulos de reportagens na mídia sobre violência sexual, apontam como esses textos também contribuem significativamente para reproduzir a culpabilização da vítima. Nos textos analisados por elas, as mulheres violentadas são evidenciadas por uma série de estratégias linguístico-discursivas, enquanto os agressores são excluídos ou colocados em segundo plano na representação. As autoras explicam que

as vítimas não só são incluídas em todas as instâncias do texto, como também assumem um papel de agência. Nos títulos, “aceitar ajuda”, “marca encontro” e “sair de baile funk” podem ser interpretados como mecanismos de ativação (cf. VAN

LEEuwEN, 2008): mesmo sendo as mulheres vítimas de uma ação (“estuprada” ocorre em todos os títulos), os títulos colocam em evidência a descrição de suas ações anteriores ao estupro, conferindo a relação causal supracitada. Essa estratégia de representação reforça a culpabilização das vítimas, tornando-as causadoras em potencial da violência sofrida (CARDOSO; VIEIRA, 2014, p. 79).

Essa *ativação* é marcada por avaliação moral e julgamento de estima social, que não só confere à vítima responsabilidade pela violência sexual sofrida, como também reforça potencialmente os discursos que visam restringir a liberdade das mulheres – profissional, social e sexual. A mídia atua significativamente na legitimação de discursos e práticas que julgam as mulheres com base em um moralismo sexista e heteronormativo, e que, com isso, visam à manutenção de papéis e comportamentos sociais específicos, que desfavorecem a agência das mulheres na vida social.

Há também o sentimento de vergonha, apontado por Carol (65), no Excerto 17: “E a gente fica, tipo assim, com medo, com vergonha, porque a gente fica constrangida”. Assim como a culpa, a vergonha é um sentimento desenvolvido em resposta aos julgamentos sociais que se baseiam em valores morais e normativos. Segundo Terra, Oliveira e Schraiber (2015), o sentimento de vergonha aumenta o isolamento das mulheres que se sentem culpadas, levando-as a enfrentarem a situação de violência sofrida sozinhas. Esse sentimento, nesse sentido, dificulta o diálogo com essas mulheres e amplia o silêncio sobre a violência.

Medo, vergonha e culpa, nesse sentido, são sentimentos socialmente construídos a partir de valores reproduzidos pela moralidade inerente ao sistema de gênero moderno colonial. Estamos falando da moralidade religiosa (cristã), patriarcal, heterossexual, moderna e colonial, uma moralidade que controla o corpo de forma exploratória, ideológica e até mesmo teológica (SEGATO, 2016). Segato (2016, p. 47), a esse respeito, explica que a violência sexual, por exemplo, “também tem a característica de combinar não apenas o controle físico, mas também o controle moral da vítima e de seus associados. A redução moral é uma exigência para que a dominação se consuma”.

Sendo assim, esses sentimentos se aliam num processo de reprodução de valores morais, crenças e representações que, em primeira instância, servem à legitimação de comportamentos específicos para as mulheres que, conseqüentemente, dificultam o enfrentamento da violência e outras formas de opressão. Por isso, conforme explicitam Terra, Oliveira e Schraiber (2015, p. 122), “reconhecer que o medo e a vergonha experimentados pelas mulheres em situação de violência são um tema de toda a sociedade (...) é um passo essencial para que o enfrentamento do problema seja efetivo e a vulnerabilidade das mulheres seja reduzida”.

No Excerto 18, podemos observar que Bel (67) problematiza o sentimento de culpa. Assim como Raquel (64), a aluna refuta as representações que impõem certos valores para as mulheres e, por outro lado, asseguram privilégios aos homens, já que são as vítimas que são culpabilizadas pela violência. A pergunta de Bel, “a gente que tem que se sentir culpada e mudar? E não é eles, os homens, que deveriam mudar?”, demonstra seu posicionamento contrário a discursos particulares que legitimam o controle social sobre as mulheres, bem como aponta seu anseio por mudança social. Isso também denota que elas reconhecem que esse sentimento está associado a representações específicas sobre gênero, as quais podem e devem ser refutadas.

Ao falarem sobre o medo, a culpa e a vergonha, as alunas compartilharam na roda experiências pessoais que são marcadas por tais sentimentos. Mais uma vez, cito Davis (2016), ao afirmar que todas nós temos algo para contar, infelizmente, quando o assunto se trata de opressão e violência contra as mulheres. Raquel (68), por exemplo, relata uma situação de assédio dentro do ônibus:

Excerto 19

- (68) **Raquel:** Eu sou muito amiga da Cecília, eu já fui na casa dela várias vezes, e dói por ver a mãe dela, mulher como a gente, ter que olhar pra cara da filha dela e falar pra ela colocar uma calça, colocar uma blusa na cintura e não usar decote, *porque é perigoso, porque alguém pode fazer alguma coisa com você*. E dói pra uma mãe deixar a filha dela sair de casa sozinha e não saber se a filha dela vai voltar ou como a filha dela vai voltar. Se a filha dela vai voltar com o psicológico no mesmo estado ou se alguém vai mexer com ela, se alguém vai machucar ela. Porque você pensa que um comentário não machuca uma pessoa, mas machuca. *A mulher se sente um lixo* quando ela escuta esse tipo de coisa, entendeu? Você tá andando na rua e a pessoa olhar pra você como *objeto, como um pedaço de carne*, aquilo ali é de partir o coração. Um dia estava dentro do ônibus e eu tava com uma roupa confortável. Eu estava usando um short, uma blusa de boa e o cara que tava do meu lado começou a passar a mão em mim, ele me tocou, e fez coisas que eu não gostei e eu não podia fazer nada. *Porque dependendo do meu comentário, eu ia ser julgada dentro do ônibus*. Eu tive que descer numa parada antes e voltar pra casa andando, com medo [aluna fala chorando].

Ao contar sua experiência, primeiramente, Raquel (68) se solidariza com os sentimentos e as ações da mãe de Cecília. Ela entende que o medo que a mãe sente pela filha é uma resposta emocional compreensível diante da realidade e experiência vivenciada. A aluna, em seguida, demonstra compreender o impacto que uma situação de assédio, por exemplo, pode ter na saúde psicológica de uma mulher. Também reconhece que um homem que assedia uma mulher no contexto como a rua, em geral, está a objetificando: “você tá na rua e a pessoa olha pra você como um objeto, como um pedaço de carne (...)”.

Quando relata ter sofrido assédio no transporte público, podemos observar que, mesmo que seja de forma irrefletida, Raquel (68) tenta se justificar antecipadamente, ou seja, antes mesmo de realmente contar o que aconteceu no ônibus, como se esperasse que alguém fosse julgá-la: “Um dia estava dentro do ônibus e eu tava com uma roupa confortável. Eu estava usando um short, uma blusa de boa”. Quando somos bombardeadas em nossa sociedade, na comunidade local ou na família, por discursos de culpabilização da mulher, acabamos por buscar antecipar justificativas como uma estratégia para evitar que sejamos julgadas ou culpabilizadas por uma situação da qual fomos vítimas. Trata-se de uma estratégia que diz muito sobre a recorrente prática de julgamentos morais usados para controlar socialmente o comportamento das mulheres.

A aluna deixa evidente, ao final de sua fala, seu receio em relação a possíveis julgamentos, quando afirma: “e eu não podia fazer nada, porque dependendo do meu comentário, eu ia ser julgada dentro do ônibus. Eu tive que descer numa parada antes e voltar pra casa andando, com medo”. Mais uma vez, as experiências compartilhadas na roda me fazem refletir sobre como o sentimento do medo cria barreiras no enfrentamento de violências, como o assédio de rua ou no transporte público. Muitas de nós somos compelidas a não denunciar, a não reexistir, a ser passiva, a ter medo; medo não apenas da violência em si, mas também da própria sociedade ao nosso redor, pronta a apontar dedos.

Diante dessa questão, também é válido recuperar a estratégia da avaliação moral como um modo de operar a legitimação de discursos ideológicos, conforme destaquei na Seção 3. 1. Se os julgamentos morais são formas de avaliar o comportamento das mulheres, se o sentimento do medo é uma forma de assegurar o controle social sobre elas, tais avaliações são maneiras de legitimar certas representações e identificações de gênero que em nada nos favorece.

No próximo excerto, os relatos de Carol (69) e Ângela (70), compartilhados mais ao final de nosso encontro, também suscitam reflexões a respeito da questão desse sentimento:

Excerto 20

- (69) **Carol:** Tenho certeza que a mãe de cada uma de nós aqui já chegou e tipo: “Vai pra onde? Ah, vou ali. Troca esse short, tira esse batom vermelho, porque chama muita atenção, e essa blusa? Tá muito decotada, tá mostrando a barriga, troca.” É uma coisa que dói. Eu mesma já deixei de sair de casa várias vezes, porque com a roupa que eu estava, confortável, a gente tem que trocar *por causa das atitudes de homens machistas*. Faz com que *a gente se sinta inferior, porque a gente não tem segurança, a gente não tem a liberdade de sair por aí*. Mas eles têm. Enquanto a gente tá presa em casa, praticamente, eles estão lá fazendo coisas com qualquer pessoa na rua e *não acontece nada com eles*.
[...]
- (70) **Ângela:** Eu super entendo a Raquel, porque, tipo, eu passei pelo mesmo negócio, mas eu me sinto ainda muito incomodada porque, tipo, *eu estava*

dentro da minha própria casa. Dentro da minha própria casa, eu não estava me sentindo *segura*. Um cara entrou lá em casa pra visitar minha vó e eu era muito pequena. E eu não sabia de nada e eu fiquei traumatizada, sem saber o que fazer, o que falar; eu não sabia como me comportar naquele momento. O cara foi visitar minha vó e minha vó saiu em um minuto, um minuto pra fazer um café pra dar pra ele, pra visita, e ele entrou onde eu tava e tentou abusar de mim. Por sorte, se não fosse por minha vó, eu acho que ele tinha, sim, feito alguma coisa. Era um velho, um velho seboso. Se não fosse minha vó... Ele chegou a fazer sim coisas que eu não gostei, e eu lembro disso até hoje. Minha vó já conversou comigo sobre isso e eu fiquei totalmente traumatizada naquele momento, porque eu não sabia o que fazer. Eu era criança eu não sabia de nada. *Eu acho que mesmo chamando a polícia, não teria resolvido.* Ninguém sabe o que eu passei... *eu lembro que eu me senti vergonhosa*, eu não me senti, sabe, como uma criança, eu me senti um objeto.

Carol (64) reforça o que ela já havia dito em outros momentos do debate, contando-nos que sente perder sua liberdade de ir e vir (um direito), por se sentir “presa em casa, praticamente” em decorrência, não das imposições da mãe, mas “das atitudes de homens machistas”. Desse modo, seu relato exemplifica um dos principais pontos que venho defendendo aqui: o quanto o sentimento de medo pode regular nossas ações, contribuindo para legitimar discursos e práticas que desfavorecem as mulheres e privilegiam os homens no espaço público e de poder, o que mantém e reproduz as desigualdades de gênero.

Quando afirma que “não acontece nada com eles”, podemos interpretar que a aluna tanto pode estar se ressentindo em relação à sociedade e sua apatia diante dessas desigualdades, quanto pode estar se referindo à falta de confiança nas instituições e autoridades “jurídico-policiais que deveriam garantir seus direitos, dadas as constantes falhas na aplicação da lei e na responsabilização do agressor” (TERRA; OLIVEIRA; SCHRAIBER, 2015, p. 119). Isso pode ser observado de modo mais explícito na fala de Ângela (70): “Eu acho que mesmo chamando a polícia, não teria resolvido”. A negligência do Estado corrobora o cenário da violência de gênero e, além disso, contribui para reprodução do medo, já que as mulheres, em geral, não sentem segurança, apoio ou confiança nas instituições nem em agentes jurídico-policiais.

Da experiência contada por Ângela (70), também podemos destacar que muitas meninas/mulheres, como ela, não se sentem seguras dentro de casa ou da família: “Dentro da minha própria casa, eu não estava me sentindo segura”. No caso de Ângela, a situação de (tentativa de) pedofilia não ocorreu por parte de uma pessoa da família ou que morava em sua casa, mas de alguém que tinha alguma relação com a avó. Ainda assim, considero relevante colocar que o sentimento de medo também é construído e reforçado dentro da instituição familiar. Augusto contou na roda, por exemplo, que sua irmã vivenciou uma situação de violência sexual praticada contra ela pelo tio. No seu relato, fica evidente que só teve conhecimento disso tempos depois, porque a irmã e a tia mantiveram o silêncio por medo do

agressor. Como aponta Bento (2017, p. 99), “há muito, a família passou a ser estudada como o espaço da violência (...). Maridos que matam suas esposas, filhas e filhos abusados por pais e mães”, dentre tantos outros exemplos.

Em síntese, o movimento de reflexão sobre as vivências do medo na RL1 foi potencial para que as alunas pudessem problematizar representações de gênero que estão inerentemente associadas a sentimentos que, por sua vez, afetam a vida e a saúde emocional e psicológica das mulheres. Na roda, elas construíram um espaço para sentirpensar sobre essas vivências e sobre quais ações tomar diante dessas reflexões, o que também contribuiu para a de-legitimação de certos discursos. Raquel, por exemplo, mais ao final do encontro, conclui: “É exatamente por isso que eu entrei no projeto (...). Porque isso é uma coisa que me atingiu de modo pessoal e que eu sei que atinge outras meninas. (...) Se eu estou vendo que eu posso tomar uma atitude, eu vou tomar”.

3.4 Práticas de contestação e de de-legitimação: algumas considerações

A partir das análises empreendidas neste Capítulo, considero que a primeira roda de leitura e debate do PMI no CEF 50 se configurou como um espaço de conscientização e contestação discursiva, que podemos compreender como práticas de reexistência. No Capítulo 1, expliquei que o termo *reexistência* (SOUZA, 2009, 2011) abarca a concepção de ações de resistência e vai além, para abarcar também diversas formas usadas por agentes sociais para questionar e contestar discursos legitimados sobre identidades/identificações sociais, com o intuito de (re)afirmar outros modos de ser e existir.

Na roda de leitura, podemos observar um movimento de reflexões a partir da leitura crítica que contribuiu para que participantes da pesquisa questionassem e contestassem representações discursivas legitimadas socialmente em torno de questões representacionais e identificacionais. Trata-se de um movimento que permanece em todos os outros encontros que realizamos. Interpretando e analisando os poemas de Sobral (2016), participantes da pesquisa puderam sentirpensar sobre representações de gênero e intersecções relacionadas. Também puderam refletir sobre como valores, normas, crenças hegemônicas são usadas para legitimar e justificar práticas sexistas, misóginas e cis-heteronormativas injustificáveis.

Ao tratar da legitimação, Fairclough (2003, p. 98) explica que “as pessoas constantemente transformam sua vida social, o que dizem ou escrevem por meio da reivindicação e questionamento da legitimidade das ações que são tomadas, dos procedimentos que existem em organizações e assim por diante”. Isso significa que na análise textual e

discursiva é significativo não apenas pesquisar os modos de operação da legitimação, mas também as estratégias que as pessoas usam para resisti-los, contestá-los e, com isso, contribuir para promover mudança social.

Thompson (2011, p. 90), a esse respeito, 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, considero relevantes conceber o movimento discursivo que emergiu no centro da RL1 (e que também está presente nas 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, grifos do autor),

Essas intervenções desafiadoras, transformadoras (do *status quo*) podem ser descritas como *formas simbólicas contestatórias* ou, mais especificamente, como *formas incipientes da crítica da ideologia*. A própria existência da ideologia pode provocar sua contradição: as pessoas, ao invés de aceitar passivamente as formas ideológicas e as relações de dominação por elas sustentadas, 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.

Com base nisso, considero o movimento discursivo desenvolvido na RL1 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 e de reexistência que parta da escola. Estudantes participantes encontram na ação de leitura e debate de obras literárias de mulheres negras um espaço 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. Essa primeira roda, nesse sentido, já sinaliza algumas possíveis contribuições de ações de letramento com temática de gênero social que visam à crítica e à transformação.

Ao longo das análises também considerei a *de-legitimação* como uma estratégia possível na tarefa de decolonizar o saber. Se representações hegemônicas e ideológicas podem ser entendidas como formas coloniais de conhecimentos, crenças, valores, narrativas e discursos, podemos reafirmar o potencial das práticas contestatórias no processo de de-legitimar e, em certa medida, decolonizar tais representações. E, como vimos, essas práticas podem ocorrer no interior de práticas pedagógicas no contexto escolar, a partir de projetos de letramentos críticos.

Assim, reexistir a representações que legitimam desigualdades e injustiças contra as mulheres – sejam elas brancas ou negras, cis ou trans, jovens ou velhas, ricas ou pobres, dentre tantas outras intersecções possíveis – é uma forma inicial e potencial da crítica à colonialidade de gênero. Como afirma Lugones (2014, p. 942), o “sistema global capitalista colonial” não tem sido exitoso em todos os sentidos, porque seus processos têm sido continuamente resistidos. Isso, inclusive, tem ocorrido na escola, quando ações e projetos didático-pedagógicos como o PMI são desenvolvidos em prol da construção de relações de gênero, sexualidade e raça mais igualitárias.

Do poema “Revolução” ao poema “Medo”, estudantes reconheceram e se conscientizaram sobre representações discursivas na sustentação de estruturas opressoras contra as mulheres, a exemplo dos discursos que determinam comportamentos específicos segundo a lógica binária “homem-mulher”. A partir daí, empreenderam um processo discursivo de contestação com potencial de reexistência e de-legitimação, que pode ser percebido nos recursos discursivos usados para problematizar certas representações de gênero:

Quadro 6 - Síntese dos recursos discursivos analisados na RL1

Vozes e representações de participantes da pesquisa	Vozes e representações intertextuais
Engajamento por refutação (sobretudo, por contraexpectativa)	Legitimação por avaliação moral
Abertura acentuada para a diferença (distanciamento e conflito)	Legitimação por narrativização
Recursos de afeto negativo em termos de infelicidade	
Recursos de afeto negativo em termos de insegurança	

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar no Quadro 6, as/os participantes constantemente expressaram seu posicionamento contrário a discursos e práticas sexistas que identificavam nas mídias, nos anúncios publicitários, nos programas de televisão, na comunidade e até mesmo na família. Esse posicionamento foi materializado, sobretudo, no uso de recursos de engajamento por refutação em termos da contraexpectativa, marcando veementemente seu distanciamento (acentuação e abertura para a diferença) das vozes e representações que consideravam negativas. Em determinados momentos, a depender do tema debatido, estudantes também se expressaram de forma recorrente em termos de afeto negativo com sentidos de infelicidade e insegurança, apontando como certas representações e ações lhes eram desfavoráveis e opressivas.

Nesse sentido, considero como primeira contribuição das rodas de leitura e debate de obras literárias de autoras negras no CEF 50 a construção de um movimento de contestação,

com potencial de de-legitimar discursos e práticas que perfazem a modernidade-colonialidade no que tange a questões e relações de gênero. Esse foi o primeiro momento de um diálogo que mais adiante levou a reflexões mais aprofundadas sobre as intersecções de gênero e suas relações como modos de ser (identificar-se) e agir, como veremos nas análises dos próximos capítulos.

Por essa razão, considero essa primeira ação de leitura crítica que se desenvolveu em minha experiência de pesquisa como uma possível maneira de já indicar potencialidades e possibilidades de entrecruzar a abordagem de letramentos críticos com a perspectiva de gênero social no contexto escolar. Contestar e reexistir a representações sexistas na escola cria possibilidades de mudança social, já que pode levar a contribuir para a de-legitimação de discursos e ideologias sobre gênero e interseccionalidades.

Capítulo 4

Meu cabelo em paz: intersecção de gênero-raça e de- narrativização na roda de leitura

“Só por hoje
Encarar a claridade
Sem as sedutoras lentes
Que nos ensinam
A desejar ser quem não somos”.

Cristiane Sobral

Nosso segundo encontro aconteceu no dia 21 de setembro de 2017. Nele, discutimos sobre o livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, também da escritora Cristiane Sobral (2014). Estavam presentes Ângela, Bel, Raquel, Carol, Glória, Rosa, Cecília, Lélia, Patrícia, Maya, Nise, Ane, Frida, Joana, Lígia e Luís, bem como o professor Pedro, a advogada Sofia e eu (pesquisadora). Seguindo a mesma estrutura do debate anterior, começamos com a apresentação de percepções gerais sobre o livro e, a partir disso, discutimos sobre os temas levantados nos poemas escolhidos como favoritos. Esse livro muito diz sobre o ser e o viver de mulheres negras. Por isso, nossa segunda roda de leitura e debate (RL2) passou a reconhecer e considerar mais amplamente a intersecção de gênero, raça e também classe.

O diálogo que construímos nesse sentido na RL2 me fez pensar sobre a relevância de trazer para esta tese as “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008) dos estudos feministas decoloniais e do feminismo negro para analisar e sentirpensar sobre falas e representações de

participantes desta pesquisa. As contribuições teóricas e epistemológicas dessas intelectuais mulheres dão conta de explicar os entrecruzamentos de gênero, raça e classe debatidos pelas/pelos estudantes no processo de interpretação da poética de Sobral (2014).

Neste Capítulo, busco apresentar e analisar as estratégias linguístico-discursivas usadas por participantes da pesquisa para contestar e, de certo modo, reexistir a modos particulares de representação e, principalmente, de identificação que operam na sustentação de ideologias e práticas sexistas e racistas. A escola, a depender das abordagens adotadas e dos projetos didáticos desenvolvidos, pode contribuir ativamente para a transformação da vida social. É o que defendo ao analisar, neste Capítulo, modos de identificação e questões interseccionais que constituem as falas de estudantes que participaram da RL2, considerando as possibilidades e potencialidades da construção de letramentos críticos com perspectiva de gênero social no contexto escolar.

Para tanto, na primeira seção, analiso aspectos do debate inicial, centrado nas impressões gerais sobre o livro, que considero importantes na definição dos rumos que seguiram as reflexões e discussões nesta roda. Nas seções seguintes, narro e analiso o diálogo estabelecido em torno dos poemas *Escrava de estimação* e *Fantasia*. Também entrecruzo na análise dados gerados em outras rodas, como as rodas de conversa (RC1 e RC2). Nesse ínterim, foco na estratégia discursiva que marca o debate: a de-narrativização ideológica de modos de identificação, conforme explicarei mais adiante. A partir disso, traço discussões sobre potencialidades da leitura crítica na escola para promoção de conscientização e de reconhecimento de diferentes modos de ser-viver. As análises que apresento neste capítulo evidenciam o quanto aprendi com participantes da pesquisa, que me ensinaram por meio de suas experiências, confissões e testemunhos, tomados aqui como “modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado” (hooks, 2013, p. 120).

4.1 Diálogos sobre gênero e raça no centro da roda

Já no início da RL2, podemos observar o mesmo movimento de contestação, a partir de práticas contestatórias, que destaquei no Capítulo 3. No entanto, o livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* fez com que participantes começassem a refletir sobre outros aspectos que ainda não haviam sido considerados com ênfase na roda anterior, como é o caso das reflexões sobre intersecção de gênero e raça. Essa roda, como as outras, começou com algumas alunas

apontando o que identificaram como temas principais dos poemas, conforme pode ser observado no Excerto 21:

Excerto 21

(71) **Maya:** Eu acho que esse livro focou mais *no cabelo, na aceitação, no corpo*, mais nessas coisas, assim, no sentido de *se aceitar como negra*. É o que eu achei, professor, ele falou bastante disso.

(72) **Raquel:** Ele pega muito no emocional.

(73) **Maya:** É, no que ela passou, na *aceitação*, assim...

[...]

(74) **Rosa:** Ah, eu achei muito interessante, porque ela fala de *cabelo*, como a Maya falou, mas ela fala assim que eu achei interessante: “hoje eu vou deixar meu cabelo em paz”. Eu acho que ela quis dizer que mesmo que a *sociedade* não aceite ela ter o cabelo, e aceitar ela mesma, mesmo assim *ela vai mostrar pra sociedade quem ela é*.

Maya, em (71), relaciona o livro a temas como cabelo, corpo e aceitação. Por isso, o debate segue em direção a discussões profícuas sobre modos de identificação de mulheres, principalmente mulheres negras, o que abre espaço para reflexões sobre sexismo e racismo. Outro aspecto relevante pode ser observado na fala de Rosa, em (74). A aluna reconhece como ponto fundamental a ação de reexistência da eu-lírica, quando diz: “Eu acho que ela quis dizer que mesmo que a sociedade não aceite ela ter o cabelo, e aceitar ela mesma, *mesmo assim ela vai mostrar pra sociedade quem ela é*”. Este é um dado recorrente durante o debate: o reconhecimento do discurso de reexistência que caracteriza a obra de Cristiane Sobral em contraste com os discursos hegemonzados e eurocentrados sobre “beleza”, gênero e raça. Esse reconhecimento é caracterizado principalmente por recursos do sistema de avaliatividade semiótica.

Por exemplo, Rosa (74) avalia positivamente a atitude da eu-lírica dos poemas, em termos de *afeto*. Nessa categoria, as emoções são representadas de, pelo menos, três maneiras: em termos de felicidade/infelicidade (tristeza, raiva, alegria, amor), segurança/insegurança (ansiedade, confiança, medo), e satisfação/insatisfação (tédio, prazer, curiosidade, respeito). Nesse sentido, a aluna apresenta, como um aspecto importante da obra, a representação de uma mulher negra segura, confiante de sua identidade (“mesmo assim ela vai mostrar pra sociedade quem ela é”). Desse modo, ela avalia positivamente o posicionamento da eu-lírica ao identificá-la como uma mulher segura de si mesma, uma mulher confiante (segurança +) ao desafiar os modos de representação e identificação que legitimam opressões contra mulheres negras.

Nesse Excerto, também podemos observar na fala de Rosa, em (74), a articulação de vozes em confronto, que problematizam representações de um ator social que ela chama de

“sociedade”, o que pode ser analisado por meio de recursos de engajamento. Nas subseções a seguir, exploro mais desse aspecto com a análise de outros momentos da RL2.

4.1.1 Confrontando vozes e representações racistas-sexistas

No Excerto 22, é possível observar uma posição heteroglóssica, em que se articulam, de modo particular vozes relacionadas à “sociedade” e à eu-lírica/escritora dos poemas. Vale mencionar que, no sistema da avaliatividade, o termo *heteroglossia* é usado para se referir às diferentes vozes, marcadas explícita ou implicitamente, no texto; diz respeito ao potencial dialógico de um texto. Ela indica a referência a outras vozes ou pontos de vista, como podemos analisar a seguir:

Excerto 22

- (75) **Rosa:** Ela é uma pessoa que... ela é uma pessoa que sofreu muito preconceito e igual ela fala num poema, que ela olha no espelho e no espelho, tipo assim, ela não via que ela era bonita, porque ela sempre aprendeu com a *sociedade* que ela não era bonita, que *bonita é só de cabelo liso*, que gente negra não é bonita, é tipo assim.
- (76) **Ângela:** eu acho que pra *sociedade* ela é diferente de todos, né? Eu penso isso, que ela se compara bastante com a *mulher branca, do cabelo liso, dos olhos azuis*, ela se compara bastante com essa imagem que a *sociedade* criou, que a *sociedade* acha que essa é a *mulher ideal, padrão de beleza da sociedade*...
- (77) **Carol:** Ela quer mostrar pra *sociedade* que o padrão de beleza dela é outro. Ela está se *impondo* à *sociedade*, mostrando *quem ela é de verdade*.
[...]
- (78) **Raquel:** Então, professor, eu achei sinceramente o melhor poema [Inoxidável] que eu vi desse livro e eu poderia englobar até o anterior... é, dentre os dois, esse foi o meu preferido, sem sombra de dúvidas, porque ele colocou a mulher como ela é. *A mulher é forte*, ela mostra que se alguém vier bater de frente com ela, ela vai partir pra frente, que ela *não vai abaixar a cabeça pra sociedade* e eu acho que isso pode ser colocado em várias situações, tanto em relação ao preconceito, tanto em relação ao racismo, tanto em relação ao machismo. (...)

Nesse Excerto, encontramos efeitos discursivos heteroglóssicos associados à *expansão* e à *contração*, dois recursos de *engajamento*. Primeiramente, o posicionamento das alunas é explicitado por meio do modo como a voz da eu-lírica/autora é articulada na materialidade textual da representação das participantes: pelo uso estratégias de *expansão por atribuição*. Na atribuição, alguma voz externa é incluída no texto com o objetivo de compor e reforçar a argumentação, seja a partir de estratégias de *reconhecimento*, seja de *distanciamento*. Conforme Vian Jr. (2010b) explica, a atribuição por reconhecimento possibilita que a pessoa não expresse explicitamente o seu posicionamento, mas faça isso a partir da voz de outra pessoa, acentuando a avaliação positiva que se faz sobre essa voz ou posição. Já a atribuição por distanciamento

expressa de forma explícita o distanciamento da proposição posta no texto, pois quem enuncia não se responsabiliza por ela ou distancia seus posicionamentos do que está sendo marcado pela outra voz articulada.

Na fala das alunas, a voz da eu-lírica é associada à voz da escritora – Cristiane Sobral – e, portanto, é avaliada como autoridade discursiva. Há nesse processo a atribuição por reconhecimento, em que as vozes das alunas se aproximam ou até mesmo se confundem com a voz da autora. A atribuição por reconhecimento possibilita que as alunas não expressem explicitamente o seu posicionamento, mas façam isso a partir da voz de outra pessoa, acentuando a avaliação positiva que se faz sobre essa voz.

Por exemplo, Carol (77) não usa recursos semióticos/linguísticos explícitos sobre seu próprio posicionamento. No entanto, é possível notar que as expressões “está se impondo” e “quem ela é de verdade” carregam uma avaliação positiva da ação da eu-lírica/escritora diante dos discursos daquilo que as participantes definem como “sociedade”, mostrando aprovação e afinidade com as ações/relações de reexistência representadas.

Os efeitos de contração, por sua vez, estão associados ao modo como os discursos da “sociedade” são refutados, lembrando que, na contração por refutação, a/o produtora/produtor do texto assume uma posição contrária, pela negação ou pela contraexpectativa. É o que pode ser observado no diálogo entre Rosa (75), Ângela (76) e Carol (77).

Rosa (75) e Ângela (76) descrevem explicitamente vozes da “sociedade” sobre padrões de beleza para as mulheres: “ela sempre aprendeu com a sociedade que ela não era bonita, que bonita é só de cabelo liso, que gente negra não é bonita (...); “pra sociedade ela é diferente”; “(...) mulher branca, do cabelo liso, dos olhos azuis, ela se compara bastante com essa imagem que a sociedade criou”. Ao passo que Carol (77) complementa, apresentando o posicionamento da eu-lírica presente nos poemas. Para ela, a eu-lírica “quer mostrar pra sociedade que o padrão de beleza dela é outro”. Aqui, a aluna aproveita-se do que já foi mencionado pelas colegas sobre os discursos da sociedade e acentua o posicionamento contrário – de refutação por contraexpectativa – que pode ser depreendido da obra em debate.

No Excerto 22, portanto, a voz da eu-lírica/autora dos poemas é posta explicitamente como contrária à voz da “sociedade”, moderna-colonial, e seus discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras. Na fala de Raquel (78), por exemplo, ao comentar sobre outro poema, *Inoxidável*, a aluna aponta que o livro (eu-lírica/autora) representa uma identificação de mulheres que resiste aos posicionamentos dominantes sobre gênero e raça: “ela não vai abaixar a cabeça pra sociedade”.

É desse modo que se pode perceber o processo de reconhecimento, por parte das estudantes, do discurso de reexistência presente na obra literária. De modo recorrente, duas vozes são articuladas no debate: a voz do ator social “sociedade” e a voz de reexistência da eu-lírica/autora dos poemas. A voz normativa da “sociedade” é articulada para ser *refutada*, por meio de estratégias de engajamento como a *contraexpectativa*. Já a voz da eu-lírica/escritora é articulada por meio de efeitos da *atribuição por reconhecimento*. Em vários momentos, as vozes e representações das estudantes se confundem com a voz dos poemas, o que denota essa proximidade construída no debate.

Nesse excerto, também podemos observar a presença de recursos associados à avaliação de atitude por julgamento. Na fala de Raquel (78), por exemplo, fica evidente a avaliação positiva em relação ao modo como as mulheres são representadas no livro: “a mulher é *forte*”, “ela vai *partir pra frente*, que ela *não vai abaixar a cabeça pra sociedade*”. Assim como afeto, julgamento é uma categoria semântica de atitude que constrói discursivamente avaliações sobre o comportamento humano, com base em aspectos éticos (julgamento de sanção social) e morais (julgamento de estima social). A estudante, nesse caso, avalia a representação social da “mulher” em termos de julgamento de estima social, que indica tenacidade, por meio do atributo “forte” e pelo que é expresso depois: “partir pra frente” e “não vai abaixar a cabeça”.

Considero, nesse ínterim, que na RL2 as estudantes estabelecem um diálogo com a voz da escritora no livro mais explícito e contundente. Desse modo, não mais centram suas discussões apenas na refutação de representações legitimadas ideologicamente. Aqui, elas passam a reconhecer e endossar discursos e vozes que lhes apresentam maneiras alternativas de representar e de identificar (-se) em termos de gênero e interseccionalidades, como raça. Por isso, na análise dessa roda, dirijo a atenção para as estratégias que podem ser observadas no debate que vão além da prática de refutação por *contraexpectativa*, já que, nesse debate, elas usam recursos para reconhecimento e aproximação de discursos e vozes de resistência/reexistência e, conseqüentemente, para fechamento da diferença.

4.1.2 A representação da “sociedade” como ator social

Nesta análise, quando chamo a “sociedade” de ator social, parto da teoria da representação de atores sociais, proposta por van Leeuwen (1997). Com base na LSF, o autor apresenta “um inventário semântico social dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados” (p. 169) no discurso. Esse “inventário” é constituído por categorias que contribuem para a interpretação de escolhas lexicais usadas para representar pessoas, de um ou

de outro modo segundo crenças, valores, narrativas e ideologias que constituem a produção de textos nas mais variadas esferas de interação social.

Ainda segundo o autor, “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (p. 180). A presença ou ausência de determinados atores sociais no texto é, nesse sentido, a primeira instância de análise. A exclusão ocorre por supressão de menções a atores sociais ou por encobrimento, quando são colocados em segundo plano. Já a inclusão considera os diferentes modos pelos quais atores sociais podem ser representados. O quadro a seguir contém uma síntese das categorias referentes à representação de atores sociais:

Quadro 7 - Síntese das categorias de representação de atores sociais

Exclusão	Supressão				
	Encobrimento (segundo plano)				
Inclusão	Ativação				
	Passivação	Sujeição			
		Beneficiação			
	Participação				
	Circunstancialização				
	Possessivação				
	Personalização	Determinação	Nomeação		
			Categorização	Funcionalização	
				Identificação	Classificação
			Identificação relacional		
			Identificação física		
			Avaliação		
			Determinação única		
			Sobredeterminação		
			Indeterminação		
			Generalização		
Especificação	Individualização				
	Assimilação	Coletivização			
		Agregação			
Impersonalização	Abstração				
	Objetivação				

Fonte: Quadro adaptado de Resende e Ramalho (2006), com base em van Leeuwen (1997)

Considero a escolha pelo termo “sociedade” para representar as vozes que são polemizadas no debate como uma forma de *inclusão por assimilação*. Para compreender essa análise, primeiramente, é importante diferenciar a *generalização* da *especificação*. De acordo com van Leeuwen (1997), na generalização, os atores são representados como classes, por meio de escolhas com uso de plural sem artigo ou de artigo indefinido, por exemplo. Já na especificação, os atores são representados como indivíduos ou grupos específicos. Como pode ser observado no Quadro 7, a ação de especificar por assimilação pode ocorrer pela *agregação*, em que grupos de pessoas são representados como dados estatísticos ou quantificadores, por

exemplo; ou pela *coletivização*, em que grupos de pessoas são representados de forma coletiva e generalizada como pessoas que seguem crenças, formas de vida e valores “comuns”.

O debate segue com uma discussão a respeito de como as alunas interpretam a “sociedade” e, com isso, podemos compreender melhor o processo de assimilação nesse caso:

Excerto 23

- (79) **Professor Pedro:** Quem que vocês acham que é essa sociedade que fala de beleza pra vocês?
- (80) **Rosa:** A *sociedade racista*, né? Das pessoas que têm preconceito principalmente com as pessoas negras.
- (81) **Várias alunas:** A *mídia*.
- (82) **Professor Pedro:** A *mídia*...
- (83) **Patrícia:** É, a *mídia* influencia muito, né, na sociedade.
- (84) **Professor Pedro:** Em que sentido Patrícia?
- (85) **Patrícia:** Ah, a gente liga na *TV* todos os dias e geralmente é as mulheres bonitas que aparece nas novelas, que aparece nos programas e isso acaba influenciando a sociedade.
- (86) **Bel:** Igual, nas *capas de revistas* que têm aquelas *mulheres brancas, altas, de cabelo liso, olhos azuis, que são magras*, modelos, né, mas nunca tem aquela *mulher que é morena, que é negra*.
[...]
- (87) **Maya:** E nunca é... é sempre *uma morena com nariz fino, magra, alta, ela é uma mulher maquiada, que não é como a gente*.
- (88) **Carol:** E *nunca é acima do peso*.
- (89) **Professor Pedro:** E você se identifica com essa morena da capa que você comentou?
- (90) **Maya:** *Não*.
- (91) **Professor Pedro:** Por que não, Maya? Porque você é uma mulher, bonita...
- (92) **Maya:** Assim, elas são tipo uma coisa que *não existe*, uma coisa que não é comum entre os negros, a gente tem assim a caracterização do nariz, nosso nariz é mais grossinho. Sei lá, elas são tipo... parece que elas são *projetadas*, não é bem assim uma mulher que nasceu assim.

No excerto acima, o professor Pedro (79) questiona as alunas sobre quem é a “sociedade” tanto mencionada, para que reflitam sobre essa representação. Na fala de Rosa (80), ela agrega à “sociedade” uma avaliação por meio de um atributo de julgamento de sanção social: “*racista*”. Portanto, a “sociedade” é compreendida como um grupo de pessoas específico, ou seja, um grupo racista. Nesse sentido, temos um modo de representar marcado pela assimilação por coletivização. A voz da sociedade que elas estão refutando não é a voz de todas as pessoas do mundo; é, na verdade, a voz das pessoas que coletivamente compartilham ideais e valores racistas.

É importante destacar que o atributo “*racistas*”, como julgamento de sanção social, é inerentemente negativo e reforça os sentidos de refutação de discursos sociais dominantes, que observamos de forma recorrente nas rodas. Também vale mencionar que, ao relacionarem a sociedade com “*pessoas que têm preconceito*” e com a “*mídia*”, elas não se incluem nessa

representação, o que acentua também o distanciamento que elas buscam construir de si mesmas em relação às representações coloniais e hegemônicas de gênero e raça.

Assim como na RL1 – quando avaliavam representações em anúncios publicitários de cerveja ou em programas de televisão (novelas, por exemplo) –, aqui na RL2, ao destacarem os discursos midiáticos como representativos da sociedade, torna-se evidente o modo como elas relacionam a leitura da obra com suas experiências particulares com as mídias. Patrícia (85), por exemplo, associa o discurso da “sociedade” às novelas e programas de TV, materiais televisivos típicos de sua vivência. Enquanto isso, Bel (86) complementa essa associação às representações de capas de revistas. Desse modo, elas assinalam que, na sua experiência com essas mídias, há um modelo dominante (e colonial) de representação de mulheres – “*brancas, altas, de cabelo liso, olhos azuis, que são magras*” (86).

Como discute Carneiro (2005, p. 119), essas representações estão associadas à prática de instituir “padrões hegemônicos que seriam inalcançáveis numa competição igualitária. A recorrência abusiva, a inflação de mulheres loiras, ou da ‘loirização’, na televisão brasileira, é um exemplo dessa disparidade”. Aqui, a autora está se referindo justamente ao fato de que esses padrões hegemônicos de beleza são, sobretudo, racistas.

Os padrões estéticos disseminados no Brasil são entrecruzados por questões raciais e de gênero e, por isso, afetam emocional e psicologicamente muitas mulheres, principalmente na fase da adolescência. Elas, muitas vezes, se sentem preteridas e solitárias, por não conseguirem atingir os padrões estéticos hegemônicos. Daí a importância de debates sobre essas questões na escola, para reconhecimento de outras identificações de gênero e raça. bell hooks (2006, p. 249), considerando essa condição das mulheres negras, enfatiza: “se descobirmos em nós mesmas o auto-ódio, baixa autoestima ou um pensamento branco supremacista interiorizado e os enfrentarmos, podemos começar a nos curar”. A roda de leitura de obras de autora negras, nesse sentido, aponta uma maneira de fazer da escola um espaço de diálogos que contribua para que estudantes reconheçam e enfrentem os projetos de colonização do corpo e das identidades. Isso será exemplificado de maneira ainda mais ampla na Seção 4.3.

Por ora, podemos observar mais explicitamente o modo como participantes refutam a legitimação de representações particulares no sistema-mundo colonial-moderno e como, a partir disso, discernem e afirmam outras possibilidades identificacionais. Por exemplo, quando Bel (86) afirma que “nunca tem aquela mulher que é morena, que é negra” nas capas de revista, não se trata apenas de uma constatação, mas de uma forma de expressar seu posicionamento contrário à representação/identificação vigente nas revistas no cenário midiático. Em sua fala,

está implícito que, para ela, é desejável que as mídias dominantes abram espaço para representações favoráveis às mulheres negras.

Já a aluna Maya (87) aponta que, quando uma mulher não branca aparece nas mídias, “é sempre *morena com nariz fino, magra, alta*, ela é uma *mulher maquiada, que não é como a gente*”. No Capítulo 2, mencionei que um dos exemplos dados por Maldonado-Torres (2007) da colonialidade do ser é de como o racismo tem levado muitas pessoas negras a buscarem formas de embranquecimento estético. Figueiredo (2015), por sua vez, acentua que isso atinge, sobretudo, as mulheres negras. A autora explica que essas mulheres são mais vulneráveis à violência simbólica perpetuada nessas mídias, “principalmente as que estão relacionadas às representações sobre o corpo e à construção de padrões de beleza hegemônicos que desconsideram a existência da beleza negra” (p. 165). O que Maya aponta, nesse sentido, é a influência dos textos e gêneros discursivos midiáticos na legitimação desses ideais de embranquecimento, o que considero como uma maneira efetiva e opressora de sustentar a colonialidade do ser e de gênero.

Num processo semelhante ao da “cerveja rosa” (cf. Seção 3.1), as representações midiáticas têm cada vez mais aderido às noções equivocadas de representatividade negra, dissimulando a tentativa de atingir outros públicos e/ou de aderir a discursos populares contra o racismo-sexismo. Por isso, ao fazê-lo, na verdade, se desviam das críticas feministas negras e do movimento antirracista e, com isso, continuam a atuar na legitimação e naturalização de padrões estreitos de beleza e aceitabilidade social, perpetuando imagens estereotipadas, sexistas e racistas. Tais representações, longe de apoiarem a causa feminista negra e antirracista, servem à sustentação de formas coloniais de representar/saber e de identificar/ser.

De igual modo, Carol (88) acentua o fato de que também “*nunca*” é uma mulher gorda, reconhecendo que as mídias favorecem a perpetuação de representações opressoras que dizem respeito a corporalidades. A colonialidade do ser, nesse sentido, não opera apenas na sustentação de relações racistas, mas também na colonização do corpo, ao limitar as múltiplas possibilidades de ser. Carvalho (2018), em pesquisa sobre representações de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais, afirma o quanto a publicidade e a internet difundiram/difundem a noção de corpo feminino pautado na magreza, como parte do processo de tornar o corpo como objeto de consumo. Esse processo é constituído, principalmente, por representações do corpo gordo como feio, indesejado e doente.

Todas essas representações estão sendo, em alguma medida, refutadas pelas alunas, mesmo quando sua avaliação é implícita. Como sintetizo a seguir no Quadro 8, por meio dos

recursos da avaliatividade apontados, as participantes se alinham a certos discursos e se distanciam de outros, constituindo suas próprias representações/identificações:

Quadro 8 - Síntese da análise da avaliatividade na primeira parte da RL2

Recursos de avaliatividade		Efeitos semióticos
Engajamento	Expansão por atribuição – reconhecimento	A voz da eu-lírica/escritora é avaliada positivamente, como autoridade discursiva.
	Contração por refutação – contraexpectativa	A voz da sociedade é refutada, a partir da construção de sentidos de distanciamento e de posicionamento contrário.
Atitude	Afeto em termos de segurança	Avaliação positiva das representações construídas na obra literária
	Julgamento de estima social (tenacidade)	Avaliação positiva das representações construídas na obra literária.
	Julgamento de sanção social (moral e ética)	Avaliação negativa dos discursos reproduzidos pela sociedade e pelas mídias.

Fonte: Autoria própria.

O quadro nos ajuda a visualizar a dinâmica da negociação da diferença no debate. Em relação à voz da eu-lírica/autora, podemos perceber maior fechamento para a diferença. As vozes e representações das alunas se aproximam veementemente das representações do livro, suprimindo diferenças de sentidos, com foco na solidariedade e na semelhança. Já a relação à voz da “sociedade”, há maior abertura para a diferença, com forte acentuação do conflito e do distanciamento, como ocorre na fala de Maya, em (87). A oposição marcada em “*não é como a gente*” é reforçada quando, respondendo à pergunta do professor Pedro (89), ela diz que não se identifica com a representação da “morena de nariz fino”.

Ao caracterizar as mulheres que aparecem nas mídias como “projetadas”, ou seja, que não correspondem à realidade, Maya (92) fortalece sua própria identificação como mulher negra pela marcação da oposição, da diferença. Ao negar a representação das mulheres “projetadas” na/pela mídia, ela expressa uma autoidentificação que se constrói pela afirmação de seu modo de ser individual frente a discursos globais dominantes, num processo de fortalecimento identitário pela negação das representações/identificações coloniais e hegemônicas, como também veremos nas próximas seções.

Com a análise desse primeiro momento da roda, podemos observar que as alunas se posicionam criticamente frente aos modos de representação e identificação sexistas e racistas apregoados no âmbito da grande mídia hegemônica, construindo um diálogo produtivo com a obra de Sobral (2014) em direção à conscientização favorecida pelas experiências de letramento crítico. Elas não apenas reconhecem o discurso de reexistência que constitui os sentidos

construídos nos poemas do livro em discussão, como também tomam para si o mesmo posicionamento, com base em suas experiências cotidianas com os discursos midiáticos.

4.2 *Escrava de estimação e a conscientização sobre questões de gênero-raça-classe*

O primeiro poema específico que discutimos na RL2 foi *Escrava de Estimação* (SOBRAL, 2016, p. 44), escolhido pela aluna Bel. Esse poema fez com que a roda se direcionasse ainda mais para uma discussão sobre a questão interseccional de gênero, raça, e classe também, considerando reflexões sobre o período histórico da escravização no Brasil e seus efeitos na vida de mulheres negras no período pós-abolição:

Punhos sangrando
Seios jorrando
Sexo brotando
Pra servir de comida

A mais próxima?
A mais útil?
A mais apta?

Escrava de Estimação
Seu corpo como chão
Suas pernas como encosto do patrão

A mais clara?
A mais mais?
A “miss”?

Escrava de estimação
Tristeza teve seu fim
Consegui enterrar seu pranto
Inundado nas águas vermelho-sangue
Onde agonizando em seu banzo
Pode sua dor apagar.

No momento de interpretação desse poema, Bel (93), no excerto abaixo, relaciona o período de escravização no Brasil com a violência sexual sofrida pelas mulheres africanas ou afrodescendentes nesse período. No Excerto 24, podemos observar as primeiras percepções de algumas alunas a esse respeito:

Excerto 24

(93) **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, 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.

(94) **Raquel:** Ela é um objeto, né?

(95) **Bel:** Sim, um objeto.

[...]

(96) **Professor Pedro:** (...) 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.

(97) **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.

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

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

(100) **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 Pedro, as estudantes participantes e eu (pesquisadora) buscamos discutir e sentirpensar em colaboração sobre as implicações históricas da escravização das mulheres africanas e afro-brasileiras. Nesse contexto, podemos encontrar falas das alunas que denotam os potenciais das rodas de leitura e debate para ampliar a compreensão e conscientização sobre questões sociais importantes.

Em (93), 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 (94) reconhecem que essas mulheres eram representadas de forma desumanizada, como “bicho, animal” ou “objeto”. Elas avaliam de forma negativa todos esses sentidos interpretados por meio do poema, demonstrando o quanto consideram ruim e condenável a prática de violência sexual contra as mulheres negras no período histórico da escravização. Elas reconhecem que essas mulheres eram destituídas de sua humanidade, animalizadas e/ou objetificadas.

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”.

No caso específico das mulheres, Davis (2016, p. 32) explica que elas acabavam sendo inerentemente vulneráveis à violência e coerção sexual, porque o estupro, nesse sistema, “era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”. Nesse sentido, a dominação sexual se constituía como parte integrante do processo de colonização e exploração, com implicações terrivelmente “cruentas” para as mulheres escravizadas, que além de serem açotadas e mutiladas como os homens escravizados, ainda eram estupradas. Como afirma Angela Davis (2016, p. 180),

A coerção sexual (...) era uma dimensão essencial das relações sociais entre o senhor e a escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas era uma expressão direta de seu suposto direito de propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão. O padrão do abuso sexual institucionalizado de mulheres negras se tornou tão forte que conseguiu sobreviver à abolição da escravatura.

Esse último aspecto mencionado por Davis (2016), a respeito do fato de a violência sexual contra mulheres negras permanecer após a abolição, também discutimos na roda, como tratarei mais adiante no próximo excerto. Mas gostaria ainda de retomar mais algumas considerações referentes ao Excerto 24. Nele, podemos observar que Maya (98) e Bel (100) 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.

Essa questão também é tratada por Davis (2016). A autora salienta que, com a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava, os proprietários de escravos passaram a usar a reprodução natural como método para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos. Por isso, a capacidade reprodutiva das escravas se tornou valorizada. Isso

implicava, inclusive, o estupro e a coerção sexual. A esse respeito, Nascimento (2019b, p. 260) afirma:

a mulher negra é considerada uma mulher essencialmente produtora, papel semelhante ao do homem negro, isto é, desempenha um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não apenas nos afazeres da casa-grande (atividade que não se limita a satisfazer as vontades de senhores, senhoras e seus filhos, mas como produtora de alimentos para a escravaria), como também no campo, desempenhando atividades subsidiárias do corte e do engenho. 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”. Desse modo, a construção e sustentação do dualismo radical entre razão e corpo no período colonial servira para legitimar não só as “relações raciais” como também as “relações sexuais” de dominação, apresentando-se como um aspecto dos pilares da matriz colonial do poder, que se sustenta ainda hoje.

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. No Excerto 24, durante o debate na roda, mencionei inclusive o caso dos altos índices de estupro no Brasil, que são maiores entre as mulheres negras (como mostram os dados do IPEA, de 2018). Na sequência da RL2, conduzi o debate para reflexões sobre as implicações atuais desses processos de escravização, como pode ser observado a seguir, no próximo excerto:

Excerto 25

- (101) **Pesquisadora:** Mas você acha que isso só acontecia na época da escravidão? Como é que você passa esse texto pra hoje?
- (102) **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...
[...]
- (103) **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?
- (104) **Rosa:** Elas não têm pra onde ir.
- (105) **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. (...).
[...]
- (106) **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.
- (107) **Professor Pedro:** Mas é essa imagem mesmo que a gente tem, que tem colocado da mídia de modo geral.
- (108) **Rosa:** Que é o país da variedade.
- (109) **Professor Pedro:** Sim, da variedade cultural.
- (110) **Lélia:** Do carnaval, né?
- (111) **Maya:** De mulheres negras bonitas.
- (112) **Raquel:** E que é uma coisa que todo mundo convive maravilhosamente bem.
- (113) **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, quero começar chamando a atenção para a dificuldade encontrada pela aluna Bel de relacionar a época da escravização como nosso momento histórico atual (na colonialidade), para avaliar as opressões que ocorrem contra as mulheres negras hoje. Quando questionei Bel (101) a respeito disso, ela demonstrou certa dificuldade em se expressar sobre o tema: “Ah, eu não sei” (102). Em momentos como esse no debate, tanto o professor Pedro, quanto as outras participantes e eu, auxiliávamos na reflexão sobre as possibilidades de interpretação dos poemas e de discussão dos temas evocados. Esse diálogo, como pode ser observado, não foi construído na perspectiva da educação bancária, discutida por Freire (1987), em que, como docentes, nos colocamos como “possuidoras/es” e “transmissoras/es do conhecimento”, mas sim na perspectiva dialógica, de encontro e partilha de saberes, necessária à conscientização sobre questões que envolvem gênero e interseccionalidades como raça.

Desse modo, ao colaborar com as discussões na roda, pude desenvolver uma experiência mais profícua com as/os participantes, em que aprendíamos em colaboração, 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 *sulear*²⁰ e contribuir para a formação de um pensamento crítico e consciente na escola. Na abordagem dos letramentos críticos, com foco no diálogo, ou na dialogicidade enquanto “essência da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1981), o processo de aprendizagem e de decolonização de saberes é constituído de forma colaborativa, cooperativa e solidária.

Podemos observar que, nesse diálogo, após as contribuições de cada participante da roda, inclusive as minhas, Raquel (106) 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. Aqui Raquel reconhece o problema social em pauta. Nesse processo, ela distancia seu posicionamento do que está sendo marcado como representações de outra voz. Isso se configura como atribuição por distanciamento (abertura para a diferença), do subsistema de engajamento, mais uma estratégia que podemos relacionar ao processo discursivo de contestação desenvolvido nas rodas, com potencial para de-legitimação de representações ideológicas.

Nesse momento a partir da fala de Raquel, 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)²¹. Participantes da RL2 relacionaram os dois poemas lidos até então, numa interpretação que associa representações sobre mulheres negras no período escravocrata aos estereótipos que são reproduzidos socialmente hoje. Na fala de Raquel (106) e de Maya (111), 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, 106); “mulheres negras bonitas” (Maya, 111), ligadas ao Carnaval.

Essa relação feita pelas alunas é bem interessante de ser considerada, já que reconhece o papel da manutenção dos estereótipos para justificar as opressões de gênero-raça na

²⁰ Paulo Freire (1992) usou o termo *sulear* chamando a atenção para a conotação ideológica do termo nortear (ou nortear-se). Concordo com o autor que necessitamos localizar nosso pensamento a partir do Sul – ou desde o Sul (FLOR DO NASCIMENTO, 2017) –, buscando contrariar a lógica eurocentrada que toma o Norte como referência universal. Freire (1992) parte das discussões de D’Olne Campos, que questionava o fato de sermos ensinados na escola a nos orientarmos a partir do Norte, dando as costas para o Cruzeiro do Sul, constelação fundamental que permite o “suleamento”. Com essa perspectiva, Paulo Freire (1992) buscava apontar paradigmas alternativos na educação que pudessem *sulear* o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte na produção do conhecimento.

²¹ Outras considerações sobre esse momento do debate podem ser encontradas no Capítulo 2, na Subseção 2.4.1, além destas que apresento aqui.

modernidade-colonialidade. Mais uma vez, ressalto o quanto as 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, conforme defendo nesta tese, 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 25 – é um dos principais usados para justificar a exploração sexual que é vigente ainda hoje. Segundo a autora,

é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Esses, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os flashes se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. (...) Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. (p. 241-242).

Nessa afirmação, Gonzalez, L. (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, L., 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. Gonzalez, L. (1979, p. 16) explica que esse conceito constitui a “forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada ‘produto de exportação’, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos nacionais burgueses”. Para a autora, esse tipo de exploração sexual da mulher negra está associado, inclusive, a todo “um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira”.

Nascimento (2019b, p. 263) também salienta que os estereótipos ligados à capacidade e atividade sexual das mulheres negras, de seu atrativo erótico, são “mecanismos ideológicos

[que] se encarregaram de perpetuar a legitimação da exploração sexual da mulher negra através do tempo”, fazendo com que esse tipo de opressão seja exercido de maneira “livre de qualquer censura, pois a moral dominante não se preocupa em estabelecer regras para aqueles carentes de poder econômico”.

No Excerto 25, 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 (113) 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 RL2, a estudante Maya não está reproduzindo esse pensamento. Ela está refutando explicitamente a representação que nega o racismo 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 (mitológico) tem fundamentado, como discutimos, a exploração do corpo, da sexualidade e do ser das mulheres negras, o que compreendo 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.

Os ideais identificacionais que foram criados e legitimados historicamente para a manutenção do “euroandrocentrismo” (CURIEL, 2007) tem servido, sobretudo, à exploração do trabalho. As mulheres negras têm sido representadas e identificadas, como argumentam Gonzalez, L. (1983) e Cardoso (2014), a partir dos estereótipos da mulata, da doméstica e da mãe preta, o que naturaliza discursos que sustentam a colonialidade do poder por meio da hierarquização do trabalho, de forma a submeter essas mulheres a uma escala maior de

exploração e dominação. 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, 2019b, 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 (2019b, 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 na RC2, nossa segunda roda de conversa, realizada em 2018, como mostro no Excerto 26 a seguir:

Excerto 26

- (114) **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...
- (115) **Raquel:** E só aparece personagem negro, negra protagonista se ela for do corpão, narizinho fininho...
- (116) **Cecília:** Não querendo entrar muito no tema de novela, 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 venho apontando como uma possibilidade significativa no trabalho de leitura de obras de autoria feminina negra na escola. Aqui Luís (114), Cecília (115) e Raquel (116) 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. Isso inclusive está associado às dificuldades de acesso à educação. Mesmo que haja nos dias atuais uma melhoria quanto ao nível de escolaridade dessas mulheres, muitas ainda se situam no âmbito do trabalho doméstico, que abrange as atividades que foram apontadas por Lélia Gonzalez ainda em 1979: “empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospital etc...” (GONZALEZ, L. 1979, p. 16).

Pensando veementemente na sociedade brasileira, a autora explica que uma das questões cruciais que tem sido negligenciada nos estudos feministas realizados no Brasil é que “a libertação da mulher branca se tem feito às custas da exploração da mulher negra” (p. 15). Como aponta Mayorga (2014, p. 227),

(...) a inserção de mulheres brancas e das classes médias no espaço público através do trabalho não resultou, necessariamente, numa reconfiguração das relações na vida privada, mas na inserção de outras mulheres (negras, de classes populares, migrantes etc.) na realização do trabalho doméstico, que segue sendo alvo de exploração, baixa remuneração e nenhum reconhecimento em nossa sociedade, revelando que raça e classe são dimensões da experiência de muitas mulheres não consideradas por perspectivas mais clássicas de gênero.

Enquanto as mulheres brancas têm assumido o espaço público do trabalho, as mulheres negras brasileiras têm cada vez mais assumido trabalhos com babás, cozinheiras e empregadas domésticas na casa dessas mesmas mulheres brancas. A esse respeito, Gonzalez, L. (1979, p. 15) explica que, no caso da mulher negra, pela falta de possibilidades de novas alternativas, ela acaba se voltando para a prestação de serviços domésticos, “o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca (...) Foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, de acordo com o sistema de dupla jornada.”

Nesse sentido, compreender as práticas e relações de gênero-raça-classe na modernidade-colonialidade implica reconhecer que elas estão inerentemente ligadas às relações políticas, de poder, controle econômico e de exploração em diversos níveis, ou seja, estão ligadas às práticas de colonialidade do poder. Era e ainda é preciso estabelecer uma lógica hierárquica dicotômica entre os povos e os gêneros para sustentar as relações capitalistas e de classe e a colonialidade. O racismo “denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas” (GONZALEZ, L.1979, p. 9).

Essa situação, inclusive, corresponde às vivências das mães e mulheres inspiradoras da vida de estudantes do CEF 50. É sintomático, considerando os aspectos históricos e socioculturais do Brasil, que nas regiões periféricas, como Ceilândia, haja uma maior concentração da população negra e, por conseguinte, de mulheres negras que lidam cotidianamente com o racismo e a exploração do trabalho. Sexismo e racismo estão entre os pilares da sustentação do sistema capitalista e da lógica opressiva da modernidade colonial (LUGONES, 2014).

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. Podemos perceber, nesse contexto, a construção do que Quijano (2000, p. 223) explica como o dualismo entre razão/ corpo, decorrente da separação radical entre “razão-sujeito” e “corpo-objeto” na modernidade-colonialidade. Essa dissociação advém da racionalidade eurocêntrica que fixou o corpo como objeto e, por conseguinte, objeto de dominação e exploração, legitimando, desse modo, a “teorização ‘científica’ do problema das raças condenadas como ‘inferiores’.” Esse dualismo servira tanto para legitimar as “relações raciais” quanto as “relações sexuais” de dominação, o que também denota a dialética entre colonialidade do ser e do poder com a colonialidade do saber.

Muitos estudos, por exemplo, têm valorizado “os saberes subalternos, (...) pois tais saberes podem provocar a elaboração de teorias feministas que dialoguem mais proximamente com as mulheres negras, lésbicas, brancas, pobres e indígenas, teorias cúmplices da ação política, nascidas de experiências particulares” (CARDOSO, 2014, p. 984). São os saberes comunitários, indígenas, afros, populares urbanos, e que buscam rupturas epistêmicas em relação aos projetos ocidentais coloniais (MIÑOSO, 2014). São os saberes das “mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africanas, outras geografias de razão e saberes” (RIBEIRO, D., 2017, p. 27).

Os movimentos negros e feministas negros, por sua vez, também têm contribuído para a redefinição dos direitos dos povos negros à liberdade, propriedade e dignidade; dos direitos de acesso à educação, saúde, trabalho, dentre outros previstos constitucionalmente e, que frequentemente têm sido violados. O ativismo das feministas negras também operam na construção de formas de resistência/reexistência aos discursos e práticas desfavoráveis às mulheres negras, abrindo potencialmente espaço para o reconhecimento dessas mulheres em

diferentes espaços, como no âmbito acadêmico e da intelectualidade, entendendo aqui a intelectualidade das mulheres negras como um saber que não é hierarquizado, que ensina a “pensar resistências”, que protagoniza uma “reconfiguração do mundo a partir de outras epistemologias” e que combate o “epistemicídios sistemático que aniquila nossa cultura, intelectualidade e fazeres políticos” (RIBEIRO, D., 2017, p. 9).

Diante de toda essa discussão que ora apresento, 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, conseqüentemente, 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.

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 busquei apresentar nesta subseção.

4.3 *Fantasia* e o processo de de-narrativizar para ser e reexistir frente ao racismo-sexismo

Após discussão sobre o mito da democracia racial, que abriu o debate para reflexões sobre o racismo no Brasil, o debate prosseguiu com a discussão do poema *Fantasia* (SOBRAL, 2014, p. 48-49), escolhido para leitura e debate pela aluna Glória:

Hoje acordei branca
Loira, olhos azuis
Na verdade nem levantei da cama
Porque segundo as estatísticas
As brancas ganham mais
As brancas vivem mais
As brancas vivem
Nem fui à entrevista de emprego
Porque como as brancas
Já estou empregada
Não fiquei horas diante do espelho
Meu cabelo era lindo por natureza
Aceito por todos

Sem distinção
 Já que eu era padrão
 Como branca, resolvi sair
 O carro já estava na garagem
 Eu morava em um bairro de luxo
 Resolvi ir ao shopping
 Passear
 Descobri que podia ganhar muitas cortesias nos shoppings
 Um policial quis saber se eu precisava de alguma coisa
 Sorriu
 Eu gelei de medo
 Ainda habitando pelo menos por dentro
 O corpo negro perseguido
 Escravizado
 Tão sofrido
 Sentei na calçada e como branca chorei
 O que para o espanto geral
 Causou comoção
 Recebi ofertas de emprego
 Pedidos de casamento
 Propostas para ingresso na carreira de modelo
 Um sem fim de propostas
 Ao fim do dia
 Eu sabia que voltaria a ser negra
 Tive a imediata certeza

De que racismo não era filosofia
 Não era não
 Percebi desde o bom dia
 Como a vida poderia ser diferente da que eu vivia.

Glória relata que ficou impactada com esse poema porque, ao representar uma mulher negra imaginando a si mesma como sendo branca, passou a refletir sobre a opressão sofrida por mulheres negras ao terem que lidar com o racismo em seu cotidiano. As alunas seguem, nesse sentido, discutindo sobre como as práticas racistas afetam as vivências emocionais e pessoais de mulheres não-brancas, bem como sua existência, sua experiência social no mundo. Nas rodas, elas relacionam a temática do poema com suas próprias vivências e realidade social. Nas subseções a seguir, me atenho, em especial, à análise da experiência compartilhada pela aluna Maya, que se identifica como uma menina negra, considerando suas dores, bem como seu processo de cura, em relação a opressões raciais e de gênero, em intersecção.

4.3.1 De-narrativizar para ser-viver de outros modos

Após a leitura do poema, Maya, que se identifica como menina negra, fala a respeito de sua experiência com o racismo na infância e nas relações sociais. Sua fala é, sobretudo, marcada pelo reconhecimento e pela aproximação experiencial com a voz da eu-lírica do poema. Tomemos como exemplo o excerto a seguir:

Excerto 27

- (117) **Maya:** Eu acho assim, que toda menina negra, assim, já quis ser branca, toda menina, porque tipo assim, você sofre muito na infância, na escola... [Aluna chora e fazemos silêncio]
[...]
- (118) **Maya:** Porque, por exemplo, tem a minha prima que ela é branquinha, ela tem um cabelo crespo igual o meu. E daí um dia ela chegou chorando em mim e aí eu perguntei “porque que você está chorando?”. “A menina disse que eu, eu sou branca, mas o meu cabelo é ruim. Por que que eu sou branca do cabelo ruim?”. Então, as crianças mesmo, elas já vêm com isso de casa e, tipo, eu sofri muito isso na infância, porque foi até aí que eu comecei a alisar meu cabelo. Estraguei, né? E hoje eu voltei com meu cabelo e eu acho ele maravilhoso. Eu aceitei meu cabelo, minha cor. Eu me aceitei em tudo, em tudo eu me aceitei, porque eu não gostava de mim. Tipo, é muito duro de falar. Tipo assim, eu, eu vejo aquela menina de antes e eu acho muito triste, porque não tinha ninguém que falava: “olha, você é bonita, você é negra, você é bonita”. Não chegava em mim e falava isso. Chegava no salão e falava: “ah, vamos abaixar o cabelo dela, vamos alisar o cabelo dela, que vai ficar mais bonito, porque o cabelo dela é ruim.”. Porque ninguém chegou em mim e falou: “você é linda do jeito que você é”. Isso não tinha, isso não existe pra mim. Eu só queria que naquela época alguém chegasse em mim e falasse: “olha, você é linda”. Cheguei na minha prima: “você é linda, você é linda do jeito que você é”. Eu só queria que alguém falasse isso. Antes, eu só ouvia: “ah, vamos abaixar a raiz do cabelo dela, vamos fazer chapinha nela, vamos não sei o quê, não sei o quê...” E isso ia me prendendo, até o dia que eu estourei, cortei meu cabelo e deixei uns dois dedos e não tava nem aí. Sofri preconceito mesmo. “Ah, o cabelo dela era tão lindo, liso, grande, não sei o quê, que não sei o quê...”. Tá! Podia até ser lindo e grande, mas não era eu. Isso era falso, era uma fantasia, como no poema. Passava uma semana depois, ele voltava. Sei o que ele era. Mas hoje eu me sinto mais feliz. Hoje eu acordo todos os dias com meu cabelo e eu olho no espelho e meu cabelo, ele é lindo. Eu sou linda do jeito que eu sou. Eu não preciso mudar pra agradar ninguém.

Como podemos observar, a fala de Maya, nos excertos (117) e (118), relaciona o poema à sua própria experiência. Mas é ainda mais relevante destacar como sua representação nesses exemplos é marcada por um “presente” diferente do “passado”, em relação à maneira como enfrenta situações de opressão racial e sexista. Em (118), a estudante remonta seu sofrimento à infância, momento em que começou a alisar o cabelo:

- (118a) Então, as crianças mesmo, elas já vêm com isso de casa e, tipo, eu *sofri* muito isso na infância, porque foi até aí que eu comecei a alisar meu cabelo.
Estraguei, né?

Interessante notar que ela avalia de modo negativo a ação de alisar o cabelo, quando diz “*estraguei*”. “Estragar” é um processo com sentido negativo, ou seja, trata-se de uma ação que causa danos, prejuízo. Nesse sentido, já nesse momento, é possível notar a posição contrária de Maya em relação ao ato de alisar o cabelo. Esses sentidos são reforçados, quando, na sequência, ela afirma que passou a se aceitar em tudo, dando ênfase para sua cor e seu cabelo, opondo-se

àquele passado em que sofria com as imposições estéticas dos padrões eurocentrados, racistas e sexistas que são naturalizados e legitimados no sistema colonial moderno de gênero.

Chamo aqui essa construção de *de-narrativização*. Considero essa uma estratégia discursiva utilizada marcar o processo de conscientização sobre narrativizações identificacionais e ideológicas que são (re)produzidas nesse sistema-mundo. Esse processo pode ser observado por meio da oposição entre um passado superado e um presente em transformação, referente a práticas pessoais e sociais mais resistentes e transgressoras.

A *narrativização* consiste em uma das formas de legitimação de ideologias, segundo Thompson (2011). Nessa estratégia, as exigências da legitimação “estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável” (p. 83). Nesse sentido, histórias, narrativas são contadas para legitimar representações, relações sociais e identificações particulares hoje. Ao relacionar essas narrativas à ideia de tradição, tomo aqui a concepção delineada por Thompson (2011) de que as tradições funcionam como mecanismos de regulação da vida social. Elas dizem respeito a pressupostos, crenças, valores e comportamentos originários no passado que orientam as práticas, ações e crenças no presente.

Quando se trata especificamente da narrativização identitária ou identificacional (RECHETNICOU, 2016), estamos diante de um processo narrativo em que representações (histórias) são legitimadas para construir maneiras particulares de identificar atores sociais. Nesse sentido, narrativizar implica considerar aspectos do passado para, no presente, legitimar e tornar dignos de apoio modos específicos de identificação. Em Rechetnicou (2016, p. 69), explícito:

A narrativização identitária construída em gêneros [discursivos] específicos pode sustentar estereótipos e modos de identificação negativos – por meio da exclusão ou da marginalização –, bem como pode construir identificações que superam as ideologias postas, abrindo possibilidades de ação de grupos desprivilegiados. Por meio dessa estratégia, gêneros específicos podem agir nas práticas sociais influenciando construções identitárias que sustentam ou superam relações de dominação.

Os discursos específicos que foram contestados por participantes da pesquisa desde a RL1, em termos de identificações de gênero e interseções, são discursos que se articulam a histórias e tradições (ações consolidadas ao longo do tempo como naturais e justificáveis) para regular redes de práticas, relações sociais e atividades materiais e discursivas. São narrativas que, justificadas socialmente por referência à tradição em si, servem à legitimação de práticas opressoras e identidades normativas.

Contudo, o que se observa na RL2 é um movimento de *de-narrativização*, já que aqui o que ocorre é um processo de confrontação ou de oposição por meio da negação do passado para afirmar um presente modificado, transformado. Discursos legitimados em favor de relações assimétricas de gênero, raça e classe são contestados, ao mesmo passo que possibilidades alternativas de ser, sentir, agir, viver e reexistir no tempo presente são reconhecidas e afirmadas (RECHETNICOU, 2018). Como explico em Rechetnicou (2018), quando confrontam o passado-presente do “eu”, participantes da pesquisa afirmam e enfatizam para si identificações mais críticas.

Reitero ainda, como fiz em outros momentos, que o uso do prefixo “de” se deve ao fato de que a leitura e a discussão realizadas nas rodas contribuíram, especificamente, para conscientização e reconhecimento de maneiras pelas quais narrativizações são legitimadas e como podem ser problematizadas. O que se dá nas rodas são movimentos de oposição, confrontação e transgressão discursiva, potenciais para de-legitimar certas representações e identificações, mas não para desfazê-las ou desconstruí-las, sentido comumente atribuído pelo prefixo “des”. No caso da de-narrativização, essa confrontação se refere à refutação de um passado que legitima e justifica práticas racistas e sexistas vigentes no sistema-mundo colonial-moderno no qual vivemos, para então afirmar um “eu” de “hoje” mais consciente e resistente, que responde de forma crítica a essas práticas.

A partir do exemplo (118b), podemos observar mais especificamente a de-narrativização no discurso, que ocorre por meio dessa confrontação do passado-presente do “eu”:

(118b) *E hoje eu voltei com meu cabelo e eu acho ele maravilhoso. Eu aceitei meu cabelo, minha cor. Eu me aceitei em tudo, em tudo eu me aceitei, porque eu não gostava de mim. Tipo, é muito duro de falar.*

Está posto na fala de Maya a afirmação do presente – “hoje” – como um momento diferente do passado, indicando sua mudança pessoal em relação ao cabelo crespo: “e *hoje* eu voltei com meu cabelo”. É esse modo que ela nega as narrativizações que legitimam discursos particulares e hegemônicos sobre o cabelo de mulheres negras.

Quando ela diz “voltei”, “aceitei” e “não gostava”, marca um passado em que, subordinada aos padrões de beleza dominantes, não aceitava seu cabelo, sua cor e, por isso, praticava contra si mesma a violência simbólica do ato de alisar o cabelo contra a própria vontade. Por isso, ao marcar o “hoje” em oposição a um passado de opressão simbólica, Maya desafia as relações de dominação legitimadas pelos padrões de beleza de referencial euro/norte-

americanocentros. Nesse sentido, o uso da circunstância “hoje” marca um passado superado, reforçando a afirmação de sua identificação negra, o que estou chamando aqui de fortalecimento de uma identificação crítica, por meio de práticas de reexistência.

O processo iterativo “voltei” pressupõe que, em algum momento de sua vida, Maya usava o cabelo crespo e, para tentar se adequar aos padrões normativizados, passou a alisar cabelo. Ao dizer “hoje voltei com o cabelo”, a aluna não só pressupõe um passado de opressão simbólica, como também nega um suposto universal feminino constituído por concepções brancas e eurocentradas. Dessa forma, alia-se aos discursos críticos que valorizam as identificações negras, inclusive aos que podem ser interpretados a partir da leitura dos poemas de Sobral (2014).

Além disso, quando diz “eu aceitei meu cabelo, minha cor”, demonstra satisfação consigo mesma, com seu cabelo, com sua identificação negra. Essa forma de demonstrar afeto marca um passado superado de sofrimento, sofrimento que ela associa à infância (117). A de-narrativização aqui, portanto, é reforçada por meio de recursos avaliativos afetivos, apontando uma relação potencial entre essa estratégia e processos identificacionais. Isso pode ser ainda melhor observado na relação entre os trechos (118c) e (118d):

(118c) Tipo assim, eu, eu vejo aquela menina de *antes* e eu acho muito *triste*, porque não tinha ninguém que falava: ‘olha, você é bonita, você é negra, você é bonita’.

(118d) Mas *hoje* eu me sinto mais *feliz*. *Hoje* eu acordo todos os dias com meu cabelo e eu olho no espelho e *meu cabelo, ele é lindo*.

A aluna reflete sobre o *passado* – marcado no enunciado pelo elemento circunstancial “antes”, em (118c) –, avaliando-o com o uso de atributo de afeto *negativo* (“triste”), que expressa infelicidade. Depois, Maya, em (118d), marca o *presente* de modo *positivo*, oposto ao passado, quando faz uso de expressões que indicam afeto positivo com um intensificador: “mais feliz”. E logo em seguida afirma: “Hoje eu acordo todos os dias com meu cabelo (...), ele é lindo”. Aqui temos uma forma de avaliação em termos de satisfação e felicidade que caracteriza o momento presente da vida de Maya, diferente do passado “triste” e de “sofrimento”.

A de-narrativização, portanto, se relaciona especificamente a recursos de avaliatividade. O processo de autoaceitação fez com que ela também passasse a avaliar o próprio cabelo de modo positivo – “maravilhoso” e “lindo” – atributos de apreciação positiva em termos de qualidade e valor estético, tomando aqui a apreciação como uma categoria de *atitude* – no sistema de avaliatividade –, que se refere à valoração estética, da forma, aparência e composição de objetos e atividades humanas. Na apreciação, avaliações positivas ou negativas são

construídas sobre “objetos, artefatos, processos, estados de coisas no que tange à sua estética” (ALMEIDA, F., 2010, p. 108).

Toda essa construção na fala de Maya (118) busca romper com a tradição que lhe havia sido imposta por pessoas de seu convívio de que deveria alisar o cabelo e se esforçar por embranquecer seu modo de ser-viver, buscando se “adequar” a práticas sociais ideológicas:

(118e) Chegava no salão e falava: “*ah, vamos abaixar o cabelo dela, vamos alisar o cabelo dela, que vai ficar mais bonito, porque o cabelo dela é ruim.*” (...) Antes, eu só ouvia: “*ah, vamos abaixar a raiz do cabelo dela, vamos fazer chapinha nela, vamos não sei o quê, não sei o quê...*”

As vozes mencionadas por ela, como no recorte (118e), são vozes influenciadas por crenças, valores e comportamentos que se tornaram rotineiras e tradicionais na/sobre a vida de mulheres negras, prescindidas de reflexão sobre as ideologias racistas (e mercadológicas) que estão por trás da prática de impor o alisamento do cabelo. Ideologias essas que na “conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima” (CARNEIRO, 2011, p. 127), como podemos observar na experiência de Maya. Nesse sentido, ao resistir à tradição de que as mulheres, de modo geral, devem ter/usar o cabelo liso para simplesmente serem, Maya restitui sua autoestima e constrói para si mesma uma identificação mais crítica e autoconfiante, o que entendo como uma prática de reexistência.

4.3.2 De-narrativizar para desafiar a colonialidade

No recorte a seguir, ainda do Excerto 27, a de-narrativização também é construída na relação com outras vozes que são articuladas na fala de Maya:

(118f) Chegava no salão e falava: “*ah, vamos abaixar o cabelo dela, vamos alisar o cabelo dela, que vai ficar mais bonito, porque o cabelo dela é ruim.*” Porque ninguém chegou em mim e falou: “*você é linda do jeito que você é.*” Isso não tinha, isso não existe pra mim. Eu só queria que naquela época alguém chegasse em mim e falasse: “*olha, você é linda.*” Cheguei na minha prima: “*você é linda, você é linda do jeito que você é.*” Eu só queria que alguém falasse isso.

(118g) Antes, eu só ouvia: “*ah, vamos abaixar a raiz do cabelo dela, vamos fazer chapinha nela, vamos não sei o quê, não sei o quê...*” E isso ia me prendendo, até o dia que eu estourei, cortei meu cabelo e deixei uns dois dedos e não tava nem aí. Sofri preconceito mesmo. “*Ah, o cabelo dela era tão lindo, liso, grande, não sei o quê, que não sei o quê...*”

Maya, nesses exemplos, articula em sua fala vozes de pessoas (atores sociais representados de modo indeterminado) que, de algum modo, reproduzindo os discursos hegemônicos, contribuíram para seu sofrimento e para que acabasse alisando o cabelo contra a própria vontade. Essas pessoas reproduzem os ideais racistas e de embranquecimento impostos às mulheres negras para conseguirem, em alguma medida, maior aceitabilidade social. No caso da experiência de Maya, algumas são pessoas que trabalham no setor estético e que também visam, com isso, relações comerciais. O mercado da beleza lucra com ideologias racistas, sexistas e sobre corporalidades. Desse modo, as formas de colonialidade do ser influem na colonialidade do poder, porque reverberam em processos mercadológicos e capitais.

No sistema colonial-moderno de gênero, discursos sobre beleza são fortemente reproduzidos para sustentar relações de capital que envolvem o mercado de cosméticos e cirurgias plásticas, por exemplo. Nesse cenário sociocultural, as mulheres negras são ainda mais impactadas, pois o ideal identitário de beleza que tem sido consolidado como tradição reproduz veementemente o racismo. A beleza tradicionalmente é branca, loura, magra e de cabelos lisos, por isso os corpos negros são lidos como aqueles que precisam ser “embranquecidos” para simplesmente serem.

É importante notar ainda, no trecho (118f), o quanto representações como essas afetavam a construção identificacional de Maya, sua experiência subjetiva, psicológica e emocional. É desse modo que a colonialidade do ser opera: ela afeta a autoestima das mulheres negras; isso, por sua vez, impacta em sua vida social; e, assim, discursos racistas-sexistas envolvidos nesse processo atuam na legitimação da lógica do embranquecimento que, historicamente, rege a sociedade e cultura brasileira.

Esses discursos, nessa mesma sequência, sustentam desigualdades raciais e de gênero que ocorrem em vários níveis da vida social: econômico, profissional, político etc. Mulheres negras que não se submetem a procedimentos estéticos de embranquecimento (alisamento e clareamento do cabelo, uso de maquiagem, dentre outros) têm chances relativamente menores de ocupar espaços mais privilegiados de trabalho, por exemplo, já que uma das formas de violência simbólica racial diz respeito àquelas “que condicionam a aparência às oportunidades de trabalho” (FIGUEIREDO, 2015, p. 165). A autora Cristiane Sobral constrói uma crítica em relação a isso em seu conto “Tapete voador”, que inclusive indiquei para leitura enquanto debatíamos essa questão na roda.

Podemos afirmar, nesse ínterim, que os processos de colonialidade do ser estão inerentemente ligados aos processos de colonialidade do poder (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2010). Lugones (2008), ao propor o conceito de *sistema moderno colonial de gênero*, como

parte da colonialidade do poder, problematiza como processos de (de)colonialidade do poder têm impacto nos processos de (de)colonialidade do ser, e vice-versa; e em como a (de)colonialidade do ser pode atuar como um meio subjetivo para se exercer a (de)colonialidade do poder.

Sendo assim, os discursos sobre estética, que padronizam um modelo colonial euro-norte-americano, são representações que sustentam a colonialidade dos modos de ser-viver, influenciando na opressão e no sofrimento das mulheres negras. Essas representações também operam, juntamente com outros discursos e práticas, na legitimação de relações coloniais de poder, articulando os lugares periféricos da divisão do trabalho com a hierarquia étnico-racial (GROSFOGUEL, 2008). Como exemplifica Nascimento (2019a, p. 266), as mulheres negras são “quem desempenha, majoritariamente, os serviços domésticos, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos cujas relações de trabalho evocam a mesma dinâmica da escravocracia”. Desse modo, a colonialidade do ser se relaciona dialeticamente com a colonialidade do poder, que se mantém por meio de modos de (inter)ação que estabelecem a hierarquia étnico-racial global por meio das esferas econômicas e políticas (BALLESTRIN, 2013).

No entanto, como pode ser percebido nos trechos (118f) e (118g), as vozes na fala de Maya são articuladas por meio da contração por *refutação*, já que Maya demonstra explicitamente seu posicionamento contrário a essas vozes, no momento em que marca a denarrativização, ou seja, a confrontação entre passado-presente: “até o dia que eu estourei, cortei meu cabelo e deixei uns dois dedos e não tava nem aí.” A ação de contestação das vozes mencionadas anteriormente constrói os sentidos de discordância que denotam o posicionamento de Maya. Por isso, é válido considerar que, desse modo, a aluna se empenha em desafiar a colonialidade do ser, como forma de reexistir, construindo outras identificações possíveis para si mesma, o que também pode ser analisado no final da fala de Maya, no Excerto 27: “Eu sou linda do jeito que eu sou. Eu não preciso mudar pra agradar ninguém.”

Nesse momento, ela expressa sua oposição ao passado de sofrimento ao lidar com o racismo, fortalecendo uma identificação, no presente, marcada por afeto positivo, em termos de confiança em si mesma, e de apreciação positiva em termos de valoração estética. Além disso, rebate e refuta as vozes articuladas anteriormente, quando diz “eu não preciso mudar pra agradar ninguém”. No Quadro 9 abaixo, podemos observar, de modo conciso, como na denarrativização se articulam processos identificacionais caracterizados por recursos avaliativos, como é o que ocorre quando analisamos o modo como Maya constrói sua identificação:

Quadro 9 - Síntese da de-narrativização identificacional na fala de Maya

De-narrativização					
Passado (Antes)			Presente (Hoje)		
Atitude	Afeto negativo em termos de infelicidade	Passado “triste” e de “sofrimento”	Atitude	Afeto positivo em termos de felicidade	“eu me sinto mais feliz”
	Afeto negativo em termos de insatisfação	“(…) eu não gostava de mim”		Afeto positivo em termos de satisfação	“eu me aceitei em tudo”
				Apreciação positiva – valoração estética	“ele [cabelo] é lindo” / “maravilhoso”

Fonte: Autoria própria.

As representações sobre o cabelo crespo são muito exploradas na poética de Sobral (2014), não apenas no poema “Fantasia” e no que dá título ao livro. “Haicai cabelo” (p. 20), “Ainda o pelo” (p. 21), “Estética” (p. 22), “Tridente, o meu pente” (p. 24), “Preto no preto” (p. 27) e tantos outros também constroem representações críticas e de reexistência sobre o cabelo das mulheres negras e sua relação identificacional. No relato de Maya, podemos observar essa relação entre seu cabelo e sua forma de se identificar. O processo de de-narrativização que descrevi aponta principalmente para a construção de um presente em que ela acolhe a forma natural de seu cabelo, impactando positivamente sua relação afetiva e emocional consigo mesma. Essa atitude de Maya tem grande valor simbólico se a situarmos no contexto das ações de reexistência de mulheres negras, como afirma Figueiredo (2015, p. 155-156, grifo da autora):

alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro. Considerando a importância atribuída ao cabelo na definição do lugar a ser ocupado na escala classificatória da cor, o movimento negro brasileiro considerou o uso do cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade. O modelo que vigora hoje nos movimentos feministas negros jovens brasileiros é uma assunção da identidade negra baseada na “*aceitação de si*”. O momento do corte do cabelo, alterado por químicas desde a infância, é um ritual de reconhecimento das mulheres enquanto negras.

Maya passou por esse ritual. Aceitar seu cabelo fez parte do processo de aceitar a si mesma. Sem perceber, sem saber, de certo modo, ela aceita o conselho de Gloria Anzaldúa (2000), em sua “carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de não falsificar e não vender a sua voz, a sua identidade/identificação apenas para obter alguns aplausos. Por isso, considero relevante destacar que, em nossa primeira roda de conversa (RC1), respondendo a uma pergunta minha, a estudante explicita a relação entre seu processo de mudança pessoal e sua participação nas rodas de leitura e debate dos poemas de Cristiane Sobral:

Excerto 28

- (119) **Maya:** Não, na verdade, o meu cabelo eu já impus ele já faz bastante tempo, né? Mas eu vi a importância de você ser você mesma com os poemas da Cristiane Sobral, porque agora depois do projeto eu tenho mais orgulho ainda do meu cabelo, né, porque, tipo, eu não via muito as pessoas falando do cabelo. Eu ainda escuto até hoje, tipo, “nossa, você é linda, mas não fica melhor liso?”. Então, *mas depois do projeto eu não importo mais quando eu ouço isso, né?* Mas, é assim, né. Mas eu aprendi que, tipo, tem várias meninas aqui igual eu, né, e se elas lerem os livros elas também vão se identificar bastante e é bom pra meninas assim que querem mudar, querem aceitar quem elas são, porque, tipo, estão cansadas de serem o que elas não são e, tipo, eu acho importante elas lerem os poemas da Cristiane Sobral pra elas até tomarem uma posição, porque eu, tipo, não tive isso antes. Eu, tipo, comecei a mudar porque que tava cansada de ser o que eu não era, aí eu acho importante isso.

Maya (119) explica, então, que seu processo de mudança e aceitação pessoal começou muito antes do Projeto MI, mas que foi fortalecido quando começou a ler as obras literárias propostas. A poética de Sobral, nesse sentido, contribuiu para que ela se sentisse mais autoconfiante em relação à tomada de decisão de desafiar representações que lhes são desfavoráveis. Contribuiu para que se sentisse representada na literatura e para que, com isso, melhor se conscientizasse sobre a importância de sua atitude de rompimento com o passado para construir um presente constituído por uma autoidentificação mais crítica, referente a sua vida emocional, psicológica e social. O que podemos observar, nesse sentido, em relação à ação pedagógica de leitura de obras literárias de escritoras negras na escola, são as possibilidades e potencialidades de projetos didáticos de letramentos críticos na construção de um espaço educacional que contribui, de algum modo, para a decolonialidade do ser, em primeira instância, e do saber e do poder, em outras.

A experiência de Maya nos mostra que essas ações de letramento podem contribuir para desconstruir preconceitos e julgamentos, abrindo espaço para modos de ser-viver autênticos, que implicam reconhecimento, legitimidade, autoaceitação, autenticidade nas experiências subjetivas, corpóreas e emocionais de estudantes, na contramão do que o sistema colonial-moderno de gênero tem dicotomizado e hierarquizado. Isto é, o corpo e mente, emoção e razão, individualidade e coletividade se articulam para, a partir disso, modificar não somente os discursos, mas também as práticas que fazem e desfazem os corpos (ESPINOSA *et al.*, 2013). Sentidos semelhantes podem ser analisados na fala de Cecília (120):

Excerto 29

- (120) **Cecília:** É muito *ruim* ver todas as fotos de formatura, de aniversário, e ver que *eu tava com o cabelo liso*, porque *eu amo meu cabelo*. Mas é muito *ruim*, muitas vezes, a pessoa chegar: “Nossa, você tá usando shampoo de laranja? Porque seu cabelo tá só o bagaço!” Ou isso ou piadinhas, fala que é feio, que é ridículo, que não combina, que isso, que aquilo. Eu já tentei muitas vezes usar meu cabelo liso

e quando você tenta se esforçar a entrar no padrão, eles te julgam do mesmo jeito. Fala: “Nossa, seu cabelo tá com a raiz alta” ou isso ou aquilo. E é muito difícil você aceitar, se olhar no espelho e ver que tudo aquilo que as pessoas julgam, que elas criticam, é o que você é, e ver que você não é aceita, que você não é bonita o suficiente, que você não é isso. E isso é um problema muito difícil pra quem, pra todo mundo que sofre preconceito, porque é muito difícil você receber críticas normalmente. Pode até ser uma crítica de algo simples, pode ser uma crítica construtiva, mais receber algo que dói, que você sabe que foi falado na intenção de machucar...

Assim como Maya, Cecília (120) avalia de modo negativo um passado em que “(es)tava [representação no tempo passado] com o cabelo liso”. Ela usa um termo intensificador “muito” para reforçar o sentido do atributo de afeto negativo “ruim”, a fim de expressar seus sentimentos em relação a esse passado. A aluna explica que tentou, “muitas vezes”, usar o cabelo liso para se adequar a esses padrões eurocentrados, fundamentados em um ideal racista e opressor, em decorrência de vozes discriminatórias com as quais têm que lidar na vida social, que depreciam o cabelo não liso. Afirma também que receber esses julgamentos “dói” e, mais uma vez, temos um exemplo de como o racismo afeta as identificações, a autoestima e a saúde emocional das mulheres que não performam os ideais hegemônicos de gênero-raça.

A participante aponta ainda que, mesmo quando tentava alisar o cabelo, sofria com as mesmas vozes opressoras, que julgavam negativamente o processo de alisamento. Mais uma constatação de que os discursos sobre estética não são postos para, simplesmente, levarem as mulheres negras a tentarem se encaixar nos padrões estéticos, adotando práticas de embranquecimento, mas para reforçar a colonialidade do ser, do poder e de gênero. Esses padrões são estipulados de modo que sejam inalcançáveis (CARNEIRO, 2005) justamente porque a questão não é fazer com que as mulheres negras se tornem mais próximas do ideal branco, mas legitimar uma hierarquia étnico-racial e de gênero, como um dos processos de sustentação das desigualdades contra essas mulheres.

No entanto, Cecília, em (120), também expressa sentimento positivo ao usar de uma representação mental (amar) no tempo presente, enfatizando sua relação com o cabelo hoje: “porque eu *amo* o meu cabelo”. Essa escolha de representação demonstra que, no presente, a aluna tem desafiado as tais representações que lhes causam dor e sofrimento e, com isso, constrói uma identificação para si mesma marcada por afeto positivo em termos de satisfação com o próprio cabelo. Esse também é um exemplo de de-narrativização, pois aqui a aluna também marca um processo identificacional com a confrontação passado-presente, o que considero uma forma de desafiar a colonialidade do ser e, conseqüentemente do poder. Esse processo de de-narrativização também pode ser exemplificado com outra fala de Cecília, no Excerto 30, a seguir:

Excerto 30

(121) **Cecília:** Minha mãe, durante toda a juventude dela, *ela usava o cabelo liso e lentes verdes pra tentar entrar no padrão*. E eu fico feliz porque *hoje* a gente conversa mais sobre isso e *ela tá voltando a usar o cabelo cacheado*. Não tá mais aqueles cachos lindos e maravilhosos que ela tinha quando ela era adolescente, mas agora o cabelo dela tá cacheando de novo e eu acho isso importante. Porque a minha mãe, ela me ensinou que *a gente tem que ser bonita do jeito que a gente é*. Apesar de eu ver ela querendo mudar, ela sempre falou que eu era bonita do jeito que eu era. E agora todo dia ela chega em mim e pergunta: Filha, você acha que eu tô bem com esse cabelo? Meu cabelo tá bonito?" E *eu incentivo ela*. *Eu falo que ela tá linda*, porque do mesmo modo que ela me ensinou a me amar, eu vou ajudar ela se amar.

Nesse exemplo, é possível observar recursos semelhantes aos da fala de Maya no Excerto 27, por exemplo, afeto positivo em termos de felicidade (“eu fico feliz”); apreciação positiva em termos de valoração estética (“linda”, “bonita”) e reação (“importante”); e de-narrativização (confrontação entre o passado da mãe e o “hoje”, que marca a mudança). No entanto, o que chama atenção na experiência de Cecília é que se trata do processo de identificação relacional com a mãe. Cecília já passou pelo processo de mudança, já aceitou e usa seu cabelo cacheado e agora se empenha em ajudar a mãe a fazer o mesmo. Desse modo, ela constrói para si uma identificação crítica não apenas no sentido de mudar as suas próprias práticas, mas também de se responsabilizar por ajudar a mãe a também construir uma identificação que seja mais resistente aos discursos hegemônicos sobre corpo, gênero e raça.

Segundo Thompson (2011), a tradição, quando caracterizada pelo aspecto hermenêutico, se relaciona a um conjunto de valores, crenças e normas que conduzem a vida das pessoas por terem sido transmitidas de geração em geração. Cecília – assim como Maya²² – aprendeu a alisar o cabelo porque a mãe alisava. A partir do momento que passou a questionar essa prática, não apenas rompeu com essa tradição geracional, como também passou a ajudar a mãe a se conscientizar a respeito. Desse modo, as duas passam agora a construir outras formas de se identificarem, desafiando as narrativizações que tendem a legitimar o racismo-sexismo.

A de-narrativização, nesse sentido, além de se apresentar como uma das possíveis estratégias no processo de decolonialidade do ser, aponta para as possibilidades de mudança no modo como as pessoas – no caso, estudantes – agem e se relacionam socialmente. Isso tem implicações, conseqüentemente, nos processos de decolonizar o poder. Mas não só. Estamos a todo momento falando de representações. As alunas avaliam discursos, crenças, narrativas e saberes que operam na legitimação de formas particulares de ser, viver e identificar-se em

²² Maya, em outros momentos, nos conta que sua mãe foi quem mais a influenciou a alisar o cabelo, porque também o fazia.

termos de gênero e intersecções correlatas. Portanto, essa estratégia – como uma forma de efetuar a de-legitimação de discursos ideológicos – também serve aos processos de decolonialidade do saber.

4.4 De-narrativização e conscientização: algumas considerações

Os processos identificacionais e de constituição de identidades de gênero e intersecções como raça estão inerentemente ligados à interação social e às práticas discursivas particulares em diferentes contextos e espaços, como é o caso da escola. Como mencionei em alguns momentos nesta tese, não é difícil constatar nas práticas escolares ações e discursos que (re)produzem e reforçam estereótipos, distinções e desigualdades. Mas o que a leitura e o debate de livros como *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* apontou foram possibilidades de construir na escola um lugar que contribua para a construção de identificações críticas, com potencial para desafiar, em alguma medida, práticas e processos de colonialidade, em especial, a do ser.

A análise que fiz da RL2 aponta que o trabalho de leitura de obras de escritoras negras no âmbito da escola pode contribuir para o desenvolvimento de consciência crítica e política sobre as práticas sociais que envolvem gênero-raça-classe. As alunas, ao se aproximarem da voz de reexistência que reconheceram na obra de Cristiane Sobral, puderam refletir mais criticamente sobre suas experiências e vivências, desafiando práticas e discursos recorrentes no sistema colonial-moderno de gênero e, com isso, se engajaram no processo de sentipensar sobre outras formas de interação/poder; representação/saber e identificação/ser possíveis para si mesmas.

Nessa roda, as participantes continuaram o processo de refutação de discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras. Esses discursos, parcialmente, sustentam as práticas da colonialidade, como discuti em vários momentos deste Capítulo. Certas pessoas e grupos sociais se beneficiam com a colonialidade do poder, do saber e do ser, que se estabelecem por meio de processos organizados em redes de ordens do discurso, enquanto outras pessoas e grupos sociais, na mesma medida, sofrem com as injustiças sociais e as variadas formas de opressão associadas a isso.

Nesse sentido, tomar consciência de tais processos abre possibilidades para a crítica social – e, mais especificamente, como vimos, para a de-legitimação de ideologias que operam nas relações assimétricas e injustas baseadas nas dinâmicas de gênero e interseccionalidades associadas. Considero mais significativo ainda quando essas possibilidades se dão no chão da

escola pública. Dentre as que observei na análise da RL2, destaco a conscientização sobre a interseccionalidade de gênero-raça e a de-narrativização ideológica em processos identificacionais.

O livro de Sobral (2016) fez com que participantes da pesquisa refletissem de forma mais abrangente sobre as particularidades que envolvem as experiências de diferentes mulheres, quando entrecruzamos no debate questões interseccionais como raça e classe. Passaram também a considerar suas próprias vivências com essas temáticas, levando em conta como as afetam ou como afetam outras mulheres em sua vida pessoal e social.

Isso, inclusive, levou alunas como Maya a refletirem sobre o modo como identificam a si mesmas, o que se conecta com a estratégia que chamei de *de-narrativização*. A de-narrativização, enquanto estratégia de problematização de narrativas legitimadoras de relações coloniais de poder, saber e ser, se configura como uma resposta crítica à legitimação. Thompson (2011) situa a legitimação como um modo de operação da ideologia. Quando nos envolvemos em práticas contestatórias, críticas, desses processos discursivos ideológicos, estamos nos engajando em possíveis maneiras de desafiar e resistir a tais narrativas.

Como vimos na análise das rodas, essa estratégia tem se caracterizado como uma maneira significativa no processo de enfraquecimento do papel das tradições e narrativizações que influenciavam a vida pessoal e social das/dos participantes. Esse caráter de mudança corrobora a perspectiva ontológica de mudança social que orienta minha pesquisa e, conseqüentemente, todo o processo investigativo no CEF 50.

Os estudos críticos do discurso, conforme adoto neste trabalho, se baseiam numa ontologia social realista, conforme destaquei no Capítulo 2. Sendo assim, considera-se que as estruturas sociais são tanto condição como resultado da agência humana e, por conseguinte, esta pode tanto reproduzi-las, quanto transformá-las. A esse respeito, Resende (2017, p. 15-16) explica que

(...) em nossa ação no mundo somos socialmente constrangidos/as – devemos nos movimentar no quadro de potencialidades dadas por um contingenciamento estruturante que à vez potencia e constrange o que podemos fazer/dizer, e como –, mas sem determinismos, já que nos movimentamos num quadro de relativa liberdade para agir criativamente no quadro das potencialidades que governam nossa ação no mundo (ARCHER, 2000). Embora haja constrangimentos sociais definidos nas estruturas e práticas sociais, os atores sociais são dotados de liberdade relativa, e assim podem estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas. É isso que significa dizer que a vida social é um sistema aberto, que embora estruturado permanece passível de transformação por meio da ação situada.

Quando Resende (2017) fala em “liberdade relativa”, a autora reconhece a existência de pressões pela manutenção das estruturas sociais, que se associam em grande medida ao poder como controle. Mas ainda que instituições e grupos particulares sejam detentores de poder para controlar certas ações de outros grupos, pressionando-os à manutenção das configurações estruturantes, também existem pressões por mudança. E é nisso que podemos observar ações criativas, críticas e inovadoras de pessoas e grupos que buscam transformar práticas específicas e situadas, como aquelas que, relacionadas ao racismo e ao sexismo, visam sustentar a colonialidade.

Com base nisso, podemos considerar que a prática docente e as perspectivas críticas de educação podem contribuir para pressionar e provocar mudanças na vida social. A escola, nesse sentido, pode ser concebida como uma instância de agência social para transformar, de maneiras criativas, a realidade. No âmbito da educação linguística, os textos – orais e escritos – que constituem nossas práticas docentes – podem (ou não) levar a mudanças no campo do conhecimento, dos saberes e, conseqüentemente, seus efeitos podem incluir mudanças nas atitudes das pessoas, nas relações sociais e no mundo material (FAIRCLOUGH, 2003).

Tomei neste Capítulo também o conceito de *conscientização*, que compreendo não como uma palavra ordinária, usada no senso comum, muitas vezes, sem muita significação. Com base em Freire (2018), entendo a conscientização como um processo de desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Trata-se de um processo de ação-reflexão, que, a partir dessa dialética, “constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo” (p. 26). Entendo com o autor que, quanto mais se empreende processos de conscientização em contextos educacionais, mais as pessoas se apoderam de sua própria realidade e se inserem nela para transformá-la.

O processo de crítica/conscientização que evidenciei aqui – mas que se faz presente em todas as rodas – indica possibilidades e potencialidades da leitura de autoras negras na escola, associada a uma abordagem dialógica, para operar mudanças no modo como estudantes compreendem sua própria realidade social e, com isso, como se comprometem com ela. Pois, “a conscientização é isto: tomar posse da realidade” (FREIRE, 2018, p. 16), para constituir uma prática transformadora, uma práxis que denuncia a estrutura desumanizante e anuncia outra, com potencial humanizador, como bem coloca Freire (2018).

Capítulo 5

Para além do quarto de despejo: uma conversa sobre letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções

“– Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler.”

Carolina Maria de Jesus

Meu percurso de pesquisa segue com as rodas de leitura e debate sobre Carolina Maria de Jesus, Anne Frank e Malala. Essas foram rodas realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2017, que abarcaram temáticas diversas relacionadas à vida dessas mulheres inspiradoras. Nelas, também ocorreram práticas de contestação, processos de de-narrativização e movimentos de conscientização. Mas o que trago para análise neste Capítulo são outros aspectos que se fazem presentes nas rodas e que também são de suma importância no contexto de minha jornada investigativa.

Tenho como objetivo neste Capítulo traçar uma conversa sobre leitura crítica e, assim, arrematar as análises realizadas anteriormente com o diálogo que pretendo ampliar aqui a respeito de letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções, como raça. Realizar esta pesquisa me fez compreender ainda melhor o que Paulo Freire (2017) quis dizer quando

defendeu o ato de ler como ato político, ato de conhecimento e ato criador. Busco argumentar a esse respeito, na defesa de práticas críticas e criativas de leitura na escola.

Quando li *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, aquela que escrevia para espantar a fome e esquecer a miséria, fui imensamente tocada, porque minha mãe, minhas avós e minhas bisavós, sendo algumas delas mulheres negras, passaram, de alguma maneira, por vivências semelhantes, resguardadas as devidas particularidades. Sua escrita e a de outras autoras negras como Conceição Evaristo e Esmeralda Ribeiro me fizeram reconhecer outras perspectivas sobre o mundo, perspectivas essas que a minha vivência de pessoa branca, com todos os privilégios associados a isso, não me permitia ver.

Para tanto, inicio este Capítulo com uma discussão sobre a leitura e o debate do livro-diário de Carolina Maria de Jesus para, ao final dele, chegar a considerações relevantes sobre e por que ler escritoras negras brasileiras no contexto escolar. Esse é um momento em que enfatizo, sobretudo, a leitura como ato político, de conhecimento e criador. Com base na análise das rodas de conversa, também apresento potencialidades da leitura crítica para a agência e o protagonismo de estudantes. Trago, sobretudo, uma discussão sobre o que aprendi em todo o caminho de pesquisa percorrido sobre *como e por que* desenvolver projetos de letramentos críticos com perspectiva de gêneros e interseccionalidades na escola.

5.1 *Quarto de despejo*: a experiência de ler Carolina Maria de Jesus na escola-campo

A roda de leitura e debate (RL4) do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, aconteceu no dia 19 de outubro de 2017, com a presença das alunas Cecília, Patrícia, Frida, Carol, Raquel, Joana, Ane, Nise, Lígia, Bel, Glória, Helena, Ângela e Rosa, Maria e do aluno Augusto. Assim como no caso dos outros livros, este também foi lido e estudado primeiramente no contexto de aula, contemplando momentos de leitura na sala de aula e, em outros, na sala de leitura da biblioteca. Além disso, participantes do PMI, de modo geral na escola (não apenas participantes da pesquisa), também estudaram sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e fizeram apresentações no formato de seminário em suas respectivas turmas sobre a vida da escritora. Depois, participantes da pesquisa ampliaram na RL4 o debate que já havia sido iniciado anteriormente. No Excerto 31, trago um recorte que exemplifica essa retomada:

Excerto 31

- (122) **Professor Pedro:** Pra gente retomar, que queria só que a gente comentasse o título, que foi algo que a gente discutiu e foi algo que a gente martelou bastante em sala de aula, que eu acho uma das metáforas mais bonitas. Aí tem uma aluna que falou assim, que se ela pudesse escolher outro título, que título eu escolheria? Eu achei a pergunta fantástica. Ela tava apresentando o seminário, e aí ela virou pra mim e falou: “professor, se fosse o senhor, que título o senhor daria pra esse livro?” E eu não consegui pensar em outro título pra esse livro sem ser “Quarto de despejo”. Eu acho que ele tem um sentido simbólico e muito, muito, muito importante. E por que que ele é importante? A gente comentou um pouco isso em sala, mas eu quero saber, pra vocês, o que vocês entendem desse “Quarto de despejo”.
- (123) **Raquel:** É o lugar onde jogam aquilo que foi esquecido, que não é necessário e, aqui, no caso, é a favela.
- (124) **Professor Pedro:** Sim. Alguém tem algo mais para acrescentar? O que vocês pensam desse “Quarto de despejo”?
- (125) **Cecília:** Ela compara, a Carolina compara a sociedade com uma casa, aí, tipo, tem a sala de estar, onde as pessoas gostam de ficar, que é os locais, tipo, o centro da cidade, onde ficam as pessoas ricas, e existe o quarto de despejo, que é onde você joga tudo o que você não quer, que é a favela. Pra Carolina Maria de Jesus, a favela é onde se coloca tudo aquilo que o governo não quer, que as pessoas não querem.
[...]
- (126) **Rosa:** E ela fala muito sobre isso, sobre políticos, essas coisas. Ela é bem crítica.

A fala do Professor Pedro (122) aponta que o título do livro foi algo bastante discutido na aula de Língua Portuguesa, em termos de seu sentido metafórico. Já as falas de Raquel (123) e, principalmente, de Cecília (125) denotam sua compreensão do título, considerando, em especial, a voz da própria autora – Carolina Maria de Jesus – para explicitar os sentidos expressos na ideia do que seria um “quarto de despejo”. Também chamo a atenção para a fala de Rosa (126) que avalia a escritora como uma pessoa “bem crítica”, tomando como base as discussões sobre a visão dela a respeito da favela.

Trago esse exemplo, do Excerto 31, para lembrar que muito sobre o que conversamos nas rodas teve origem em sala de aula, com mencionei no Capítulo 2. Isso aponta as potencialidades do trabalho de leitura conforme proposto pelo PMI no contexto específico de aula, para além das contribuições que venho apontando com base nas rodas extraclasse que realizamos.

O principal aspecto debatido na RL4 refere-se à relação da vida e obra de Carolina Maria de Jesus com sua experiência de luta e resistência/reexistência por meio da escrita, isto é, sua *escrevivência* – conceito de Conceição Evaristo, importante escritora negra contemporânea no Brasil, que também serve para representar De Jesus. Como expõe Miranda (2013, p. 36), a “trajetória ímpar de Carolina Maria de Jesus foi profundamente marcada pela relação visceral com a escrita. (...) É na palavra escrita que Carolina tece e trama um espaço para sua

constituição subjetiva”. Por isso, o que mais se destaca no debate dessa roda é a percepção e reflexão sobre a escrita e a leitura como práticas importantes na vida da escritora, como busco destacar nas próximas subseções.

5.1.1 *Carolina Maria de Jesus e a inspiração para agir pela leitura e escrita*

Um ponto relevante da RL4 é o modo como participantes da roda representam Carolina Maria de Jesus, avaliando a escritora em termos de julgamento de estima social positivo, com recursos e escolhas lexicais que expressam tenacidade e capacidade. Trata-se, nesse sentido, de representação por meio da avaliação, que, na perspectiva da representação social de van Leeuwen (1997), diz respeito ao modo como avaliamos as pessoas por meio de termos que as qualificam. Na RL4, De Jesus é representada, sobretudo, como forte e tenaz, em vista da superação de várias formas de opressão ligadas ao racismo, ao sexismo e às relações de classe. No Excerto 32, podemos analisar alguns exemplos dessa forma de representação, bem como outros aspectos relevantes da roda:

Excerto 32

- (127) **Ane:** Eu achei *interessante*, porque *por mais que ela teve dificuldades, ela nunca deixou de escrever*. Eu achei muito *legal*...
[...]
- (128) **Professor Pedro:** Então, tá, Ane. Por que escrever? Vou, agora vou jogar a pergunta pra você: em meio a, com tanta dificuldade, por que escrever?
- (129) **Ane:** Porque eu acho que *ela se sentia aliviada*. Eu acho que, por mais que ela passava aquelas dificuldades, *ela espantava aquilo quando escrevia*. Ela se inspirava mais e mais a *enfrentar os desafios*, entendeu?
[...]
- (130) **Rosa:** Me impressionou muito nesse livro que, apesar de ter mais de cinquenta anos que ele foi escrito, *ele fala da realidade atual*, porque, hoje em dia, apesar de... assim, como a gente vê, por exemplo, *aqui em Brasília também, tem o Sol Nascente, e que a gente sabe que tem muita gente que passa pelas mesmas dificuldades e o governo não faz nada*. E aí a pessoa tem que se virar sozinha.
[...]
- (131) **Bel:** Eu senti *motivação*, né, quando eu li a Carolina Maria de Jesus. *Motivação pra eu enxergar a realidade que ela mostra, a realidade como ela é, pra você ver o quanto que é importante a leitura, escrever, falar sua opinião* e, assim, pra você enxergar a realidade, de fato como ela é. E por mais que as coisas que ela sofreu, *ela nunca deixou se levar pro crime, pra desonestidade, ela nunca parou de escrever*. Isso é uma *motivação pra mim, pra gente não desistir de lutar, de estar ali sonhando, lutando pra poder alcançar algo melhor*. Ela motiva muito a gente, pra gente não, é, ficar, tipo, não, espera, tipo, pra gente não desanimar. Tipo, a gente tá ali, tentando lutar e, no caminho, *se aparecer pessoas e falar: “não, você não vai conseguir, não adianta fazer nada, não vai mudar nada”*, ela motiva a gente a *levantar nossa cabeça e seguir em frente*, porque foi isso que ela mostrou pra gente, que a gente tem que *levantar a nossa cabeça e seguir em frente*.
- (132) **Carol:** Eu acho que ela *motivou também a continuar seguindo a leitura, a escrita, o nosso saber*, porque isso é uma coisa que ninguém tira de você. E

ela, *apesar dos erros de gramática, algumas palavras que ela escrevia errado, ela jamais desistiu daquilo, aquilo jamais foi uma barreira pra ela*. Dizem que quanto mais você lê ou você estuda, você aprende, você abre sua mente. Então, é também persistir nisso, *porque a leitura e a escrita foi o que ajudou ela e isso pode transformar nós que estamos aqui também*. E eu acho que isso é muito importante, porque é a *motivação dela que passou pra gente*.

[...]

- (133) **Nise:** E ela mostrou assim que *falar* o que tá acontecendo pode *fazer a diferença* na vida de mais de uma pessoa, porque a força dela foi extremamente importante, sabe?
- (134) **Raquel:** Às vezes, a gente não faz algo com atos físicos, no momento, com as próprias mãos, mas, às vezes, *uma palavra faz bastante*. Por exemplo, em relação a tudo que a gente faz sobre o feminismo, essas coisas. Eu não posso sair na rua, batendo em todo homem que olhar pra uma menina, eu até tenho vontade [risos], mas eu não posso fazer esse tipo de coisa, mas é importante a gente *falar, denunciar*. Por exemplo, o que a gente tá fazendo agora é importante, principalmente pra nós, meninas, que somos mais novas. Pode até parecer que não tem nada que a gente possa fazer, *mas a gente tá fazendo, porque a gente tá passando por cima de tudo pra debater essas coisas aqui e tentar fazer alguma coisa*. (...) *Porque a gente sempre tem alguma coisa pra falar e isso já é fazer alguma coisa*.

Ane (127) avalia o livro como “interessante” e “muito legal”. Esses atributos podem ser associados à categoria de apreciação do subsistema atitude, referente ao sistema de avaliatividade. A apreciação diz respeito aos recursos para atribuir valor às coisas, objetos bens e serviços. Já mencionei essa categoria no capítulo anterior, quando Maya avalia o próprio cabelo. O livro, portanto, é apreciado em termos da *reação* da aluna em relação à sua experiência com a leitura: “interessante/legal”. Esses atributos também se relacionam com o que ela coloca em destaque a partir do uso da conjunção “porque”: “*porque* por mais que ela teve dificuldades, ela nunca deixou de escrever”. Temos aqui uma relação de causalidade expressa pela conjunção, que contribui para realçar a representação da força da escritora diante das “dificuldades”.

Segundo Halliday (1985), na teoria da coesão, relações estabelecidas por meio de conjunções como “porque” expressam *realce*, isto é, uma oração destaca o sentido da outra e, nesse caso, a relação de realce na fala de Ane (127) serve para exemplificar o enfoque dado pelas alunas à força e resistência de Carolina Maria de Jesus em seu ato de escrita. Em seguida, ao responder ao questionamento do professor Pedro (128), Ane (129) interpreta a escrita como um recurso usado pela escritora para “enfrentar os desafios”, compreendendo, nesse caso, a escrita como uma forma de refúgio (alívio) das opressões vivenciadas por ser mulher, negra e pobre. Sentidos semelhantes podem ser observados na fala de Bel (131), Carol (132), Nise (133) e Raquel (134), no que diz respeito ao modo como elas compreendem a relação de Carolina com a escrita.

Na fala de Nise (133), podemos ver explicitamente a representação da escritora a partir do julgamento de estima social que expressa tenacidade: “a força dela”. Já na fala de Bel (131), a expressão de força se une ao julgamento de sanção social, em termos de honestidade (veracidade): “e por mais que ela sofreu, ela nunca deixou se levar por crime, pra desonestidade, ela nunca parou de escrever”. Essa forma usada por Bel para representar a escritora se funde à sua leitura e experiência de mundo, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 15).

Bel, assim como outras/os participantes das rodas, compartilhou, em vários momentos, experiências sobre estudantes, amigos e familiares que se envolveram com ações criminais, por enxergarem apenas esse caminho para lidar com as condições sociais que vivenciam cotidianamente (cf. Capítulo 3). Por isso, a ênfase é dada pela aluna ao fato de que Carolina, mesmo em situações extremas de vulnerabilidade social, seguiu caminhos diferentes. A atitude da escritora, portanto, é avaliada de forma positiva e a *motiva* a seguir caminhos semelhantes: “Isso é uma motivação pra mim”.

Também podemos observar a relação afetiva que as estudantes constroem com a escritora e sua obra. Em primeiro lugar, porque associam as vivências de Carolina Maria de Jesus com sua própria experiência e realidade em Ceilândia, o que tem grande relevância se considerarmos que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto” (FREIRE, 2017, p. 15). Em segundo, porque se inspiram nela para mudar sua própria perspectiva e atitude diante das situações e da realidade que vivenciam.

Sobre o primeiro aspecto, no trecho (130), por exemplo, Rosa associa a experiência da escritora com o mundo e a realidade que vivencia no tempo atual: “apesar de ter mais de cinquenta anos que ele foi escrito, *ele fala da realidade atual*”. Também relaciona tal realidade com a das pessoas que vivem na comunidade local, moradoras da favela do Sol Nascente: “assim, como a gente vê, por exemplo, *aqui em Brasília também, tem o Sol Nascente*”. Sua fala se inicia com um processo mental, “me impressionou”, o que acentua a influência da obra *Quarto de despejo* na sua percepção sobre o mundo ao seu redor. Aqui vale lembrar da assertiva de Freire (2018) sobre a conscientização como o ato de tomar posse da realidade, apreendê-la, apoderar-se dela para, então, ser capaz de transformá-la. A leitura da obra de Carolina Maria de Jesus e de Cristiane Sobral favoreceu significativamente esse processo de apreensão da realidade.

Já nas falas de Bel (131) e Carol (132), temos a repetição em vários momentos do sentimento “motivação” ou da representação da autora como uma pessoa que “motiva”. Nesse

caso, dentre os aspectos que as “motivam”, está a capacidade de a escritora/obra contribuir para a conscientização sobre a “realidade como ela é”, bem como sobre a importância da leitura, da escrita e da expressão de opinião, como mostra a experiência relatada por Bel (131).

No que tange ao segundo aspecto, a “motivação” expressa se relaciona ao modo como a escritora/obra impacta na perspectiva das alunas sobre suas possibilidades de “fazer” e “falar” com vistas à transformação de suas práticas e de situações de sua realidade e experiência no mundo. Porque, reitero, conscientização é isso. É tomar conhecimento da realidade para perspectivar mudanças.

Na fala de Bel (131), por exemplo, podemos observar que a ideia de motivação se relaciona, sobretudo, a processos materiais transformativos que possuem significado relevante nesse contexto de análise. “*Levantar a cabeça*” e “*seguir em frente*” são representações que indicam ideia de movimento, ou seja, estabelecem um sentido que perspectiva mudança no fluxo dos eventos de sua vida pessoal. “Estar lutando”, “não desistir de lutar”, “não desanimar” também são modos de representar que perspectivam a continuidade do movimento de mudança que marca sua experiência com a leitura e o MI como um todo. A leitura da obra de Carolina Maria de Jesus contribuiu para que Bel fortalecesse sua prática de refutação de vozes que tentam diminuir sua autoestima e perspectiva em relação à sua capacidade de agir no mundo.

Em vários momentos nas rodas – não apenas na RL4 –, participantes contam sobre pessoas, vozes e discursos que tentam desencorajá-las em suas ações e práticas que visam algum tipo de mudança em sua vida pessoal e/ou social. São aquelas vozes mencionadas por Câmpelo e Vieira (2017) – mencionadas no Capítulo 2 – que desestimulam estudantes jovens e adolescentes de Ceilândia, com base em um determinismo estereotipado construído para as pessoas que moram nessa região. Na análise dos próximos excertos, discutirei mais a respeito disso.

Mas vale discutir aqui que a leitura de *Quarto de despejo* contribuiu para que estudantes no CEF 50 se conscientizem a respeito do uso da linguagem e, conseqüentemente, de como usá-la para transformar ações na vida social, perspectivando práticas mais justas e igualitárias. Esse aspecto pode ser observado também nas falas de Nise (133) e Raquel (134). Ambas afirmam que sua experiência com a leitura da narrativa de Carolina Maria de Jesus ajudou a compreender a ação de “falar” como uma postura agentiva e transformacional.

Nesse caso, “falar” está sendo compreendido não apenas como uma ação de “verbalizar”, restrita ao campo do “dizer”, mas, sobretudo, como uma ação inserida no campo do “fazer”, um fazer capaz de mudar o estado de coisas no mundo: “*falar* o que tá acontecendo

pode *fazer* a diferença” (Nise, 133); “porque a gente sempre tem alguma coisa pra *falar* e isso já é *fazer* alguma coisa” (Raquel, 134).

Não é nenhuma novidade no campo da Linguística a ideia de que agimos quando falamos, concepção bastante difundida pela Teoria dos Atos de fala. Contudo, é significativo que isso seja percebido por estudantes numa roda de leitura e debate que se propõe a ler criticamente uma obra literária de uma escritora negra. Nos Capítulos 3 e 4, destaquei as potencialidades do PMI e, especialmente, das rodas para o desenvolvimento de outras formas de representar (por meio de práticas de-legitimadoras) e de identificar (relacionadas a processos de de-narrativização e crítica/conscientização). Nesse momento, destaco as possibilidades no âmbito acional e relacional, sem deixar de considerar que esses modos discursivos – ação, representação e identificação – são dialéticos e, por conseguinte, podem ser encontrados em vários momentos das rodas. A configuração de formas diferentes de representar o mundo e identificar-se tem impacto no modo como agimos e nos relacionamos, e vice-versa, como podemos observar constantemente nas análises.

Se pensarmos na escrita também como potencial de ação, podemos considerar até mesma a escrita de mulheres negras como forma de agência, por meio da linguagem e da arte. Ainda no Excerto 32, o professor Pedro (128) questiona a aluna Ane sobre o que ela pensa a respeito de Carolina Maria de Jesus ter mantido a prática de escrita, mesmo diante de dificuldades. Ane (129), por sua vez, afirma a capacidade que a escrita literária tinha de inspirar Carolina a “enfrentar os desafios” e, principalmente, de afetar seus modos de sentir (“ela se sentia aliviada”; “ela espantava aquilo quando escrevia”), reconhecendo as possibilidades de reexistência pela escrita literária. Isso me remete, inclusive, à perspectiva de Gloria Anzaldúa (2000, p. 232):

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofridora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

A experiência de Carolina Maria de Jesus dialoga bem com a de Gloria Anzaldúa, duas mulheres negras que usam a escrita como forma de resistir e reexistir diante de um sistema-mundo que reforça o racismo-sexismo, para manutenção do epistemicídio, da colonialidade do saber, do racismo e sexismo estrutural. Nesse sentido, trabalhar com escritoras negras na escola é contribuir não apenas para o reconhecimento de outras literaturas possíveis, mas principalmente levar à crítica e conscientização sobre os processos de reexistência e de luta que constituem a escrita dessas mulheres, o que tem potencial para decolonizar o conhecimento no espaço escolar.

Por fim, vale considerar que, quando Raquel (134) afirma “porque a gente tá passando por cima de tudo para debater essas coisas”, ela está se referindo à ação de reexistência do grupo contra vozes e pessoas que se opõe ao seu protagonismo e agência na escola e na vida familiar/social. Estudantes do CEF 50 vivem em um contexto em que a educação formal, em especial, a leitura e a escrita são vistas como práticas não essenciais, como podemos observar no recorte que faço do debate a seguir:

Excerto 33

- (1) **Raquel:** *É triste ver que a cada dia que passa, ler e estudar está se tornando fútil, porque...*
- (2) **Professor Pedro:** E desnecessário, na visão das pessoas, o que é pior.
- (3) **Raquel:** E desnecessário. Na minha família, por exemplo, *a escola pra eles é obrigação, né? Porque se você não coloca seu filho na escola, o Conselho Tutelar bate na sua porta, então, é obrigação. (...) Mas eu vi a minha família falando, “nossa, mas por que você está estudando? Você podia ir trabalhar, né? Procurar um negócio, não sei o quê...” (...) E eu fico triste com as pessoas falando isso, sabe? Mas quando eu ouço, eu me defendo também, entendeu?*
- (4) **Carol:** *As pessoas tem isso de querer que a gente pare de estudar pra ir trabalhar. Eu também, acontece a mesma coisa comigo. “Ah, vai fazer alguma coisa, tá tendo vaga”. E eu falo “não, porque, no futuro, quem vai sentir falta sou eu, não são vocês”. Então, eles tinham que achar é bom que a gente tá ali se esforçando e as pessoas ficam aí falando coisas desnecessárias.*
- (5) **Raquel:** *E ler e escrever, ela mostrou que isso pode te ajudar. E isso é importante nos dias de hoje, porque a gente vê refletido na vida dos nossos pais, avós, ou tios, que não tiveram as mesmas oportunidades que as nossas, mesmo que tenha alguns que acham que isso é supérfluo (...).*

Regiões de maior vulnerabilidade social apresentam maiores índices de evasão escolar. São vários os fatores associados a isso, como a necessidade de trabalhar, problemas de acesso à unidade de ensino, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, práticas de violência e bullying, falta de estímulo familiar, dentre outros. Grande parte desses fatores, é claro, está associada à falta de assistência do Estado na garantia do direito constitucional à educação. Mas, levando em consideração o Excerto 33, quero chamar a atenção especificamente para a crença naturalizada nos contextos de convivência das participantes da pesquisa de que ler, escrever e

estudar é “supérfluo”. Faz parte das vivências delas conhecerem pessoas que evadiram para trabalharem, por necessidade ou por ausência de interesse pela escola, em parte, devido à reprodução da ideia de que a prática escolar é “supérflua” (Raquel, 139) ou “desnecessária” (Carol, 138).

Vale mencionar que a educação formal e as práticas de letramento não são necessariamente justas e desejáveis, mas, a depender da abordagem pedagógica adotada, podem ser relevantes para o processo de desenvolvimento de consciência crítica, de práticas sociais engajadas, políticas, de resistência e de reexistência (SOUZA, 2011). Nesse sentido, em alguns casos, lutar pela própria garantia do direito à educação é uma forma de desafiar vozes e discursos que desvalorizam as práticas de leitura e escrita. Essa desvalorização, inclusive, pode servir à manutenção das desigualdades, dado que grupos e instituições de poder fazem uso da linguagem e, portanto, da leitura e da escrita em favor de seus interesses particulares.

Nesse contexto, podemos considerar que a leitura de *Quarto de Despejo*, de algum modo, fez com que as estudantes se identificassem com a experiência de Carolina Maria de Jesus. Para a escritora, ler e escrever “eram ações exatamente contrárias ao que emana do campo semântico do supérfluo” (MIRANDA, 2013, p. 27). Conforme explica Miranda (2013, p. 95), “a palavra escrita, para a autora Carolina Maria de Jesus, constituía recurso fundamental de constituição de si enquanto sujeito do processo histórico e simbólico, era na escrita que ela se defendia e respondia às situações cotidianas” de opressão. Essa perspectiva influenciou as alunas participantes das rodas a considerarem, nesse sentido, a relevância da escrita e, principalmente da leitura para agirem, estarem e viverem de outros modos no mundo.

5.1.2 A experiência de Carolina Maria de Jesus e os letramentos

Gostaria de recuperar a questão dos letramentos conforme a experiência de Carolina Maria de Jesus suscita. Carol (132), no Excerto 32, reconhece que suas vidas podem ser transformadas por meio de práticas de leitura e escrita, como acontece com Carolina Maria de Jesus: “porque a leitura e a escrita foi o que ajudou ela e *isso pode transformar nós que estamos aqui também*”. Desse modo, a leitura do diário *Quarto de despejo* levou participantes do debate a refletirem sobre a importância da leitura e da escrita, considerando-se especialmente a narrativa inspiradora da escritora em questão, como vimos na subseção anterior. A esse respeito, torna-se relevante recuperar brevemente a discussão sobre letramentos críticos que realizei no Capítulo 1 e venho abordando paulatinamente ao longo desta tese.

A leitura e a escrita como práticas de letramentos podem certamente provocar mudanças na vida das pessoas e no mundo social. No entanto, essas mudanças não necessariamente podem ser boas ou justificáveis. Uma visão crítica de letramentos assume que as práticas letradas não são neutras e, sendo assim, podem ser responsáveis tanto por *reforçar/reproduzir* quanto por *desafiar/superar* valores, crenças, normas, discursos específicos que favorecem formas desiguais de distribuição de poder e formas de opressão diversas.

Existe uma concepção corrente de letramento que Soares (2003, p. 74) chama de “perspectiva progressista ou liberal”, sendo o termo “progressista” aqui utilizado no sentido que configura a ideologia liberal, baseada na ideia da necessidade de haver progresso econômico contínuo. Segundo a autora, subjacente a essa concepção, “está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente” do letramento. Ou seja, trata-se de uma visão em que as práticas de letramento são consideradas como responsáveis exclusivamente “por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania”.

Essa perspectiva é descrita por Street (2014) como “modelo autônomo de letramento”. Segundo esse modelo, o letramento não é apenas visto de forma neutra e inerentemente positiva, mas também como necessário à “salvação” das pessoas que vivem “na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento [causa] (por si só, ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais, cognitivas e de ‘desenvolvimento’.” (p. 29). Essa é uma visão que, de modo nada positivo, marginaliza pessoas que não conseguem acessar a educação formal/escolar. Como explica Street (2014, p. 30),

Declarações da parte dos engajados acerca da necessidade do letramento, da importância do letramento para o desenvolvimento e das terríveis consequências do “analfabetismo” pressupõem todas que já sabemos o que é “letramento” e que, quando as pessoas o adquirem, elas de algum modo “vão se dar bem”. Eu argumento que, por trás dessas declarações, se encontra normalmente uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o “letramento”, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte. (...) Elas implicaram a construção de um “estigma” do analfabetismo lá onde muita gente tinha operado no domínio oral sem considerar que isso fosse um problema.

Mas isso também não significa que o letramento seja inerentemente negativo. O que precisa ficar claro é que existem várias formas e contextos de letramento e, dentre eles, o letramento escolarizado, que, portanto, não é a única e nem a melhor prática letrada existente. Quando falamos de letramento escolarizado, a questão fundamental é como ocorre a escolarização das práticas de letramentos. As ações pedagógicas, quando realizadas segundo uma agenda política e crítica, podem, sim, contribuir para que estudantes adquiram consciência

da natureza social e ideológica da linguagem, que é o que enseja os estudos sobre letramentos críticos. A partir disso, estudantes podem usar a leitura e a escrita com o objetivo de superar as desigualdades e opressões sociais, raciais, étnicas, de gênero, sexualidade, dentre outras.

Soares (2003, p. 76) denomina essa outra perspectiva de “revolucionária”. Nela, compreende-se que as consequências do letramento podem ser desejáveis, justas e igualitárias, mas, por outro lado, também podem ser “como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes”. Isso depende do projeto e da perspectiva que se adota na escola.

Street (2014), por sua vez, defende o *modelo ideológico* de letramento, compreendendo que as práticas de leitura e escrita estão inseridas sempre em alegações ideológicas e nas relações de poder associadas ao letramento. Nessa perspectiva, o letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem e ensino que não supõe a ideia (mito) de superioridade do letramento escolarizado e, sendo assim, “reconhece uma multiplicidade de letramentos, que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (STREET, 2007, p. 166).

Considero a abordagem adotada no PMI e, mais especificamente, na sua implementação no CEF 50, como uma abordagem que atende ao modelo ideológico, ou como prefiro, aos letramentos críticos, pois se esforça por trabalhar de forma político-pedagógica com a leitura e a escrita de forma a desvelar relações assimétricas de poder que acarretam em diversas formas de opressão contra mulheres, mulheres negras e outras identificações. A fala da aluna Carol (150) sinaliza potencialidades da leitura crítica de autoras negras na escola, como Carolina Maria de Jesus, por levar estudantes à crítica/conscientização sobre possibilidades de usar a leitura e a escrita em favor de mudanças em suas ações e relações sociais, que possam superar em alguma medida as opressões de gênero-raça-classe das quais sofrem em sua vida pessoal ou das quais convivem e presenciam na comunidade local. As análises que realizei nos Capítulos 3 e 4 trazem importantes resultados da pesquisa nesse sentido.

Se ainda considerarmos mais amplamente a fala de Carol (132), ainda no Excerto 32, a estudante relaciona a representação de força da escritora à questão de escrita em si, considerando aspectos gramaticais e ortográficos: “apesar dos erros de gramática, algumas palavras que ela escrevia errado, ela jamais desistiu daquilo, aquilo jamais foi uma barreira pra ela”. A fala de Carol se difere dos sentidos expressos pelas outras alunas, que observaram especificamente a reexistência da escritora ao enfrentar e lutar contra opressões de gênero, raça

e classe. Nesse caso, Carol (132) enfatiza o fato de que a escritora persevera na ação de escrita, apesar das dificuldades com aspectos formais da norma padrão de escrita da língua.

Essa perspectiva da aluna é sintomática se considerarmos a problemática que persiste na escola em relação à abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa. Muitas/os estudantes se sentem incapazes de escrever, por serem constantemente bombardeadas/os com a ideia de que não sabem escrever, de que escrevem tudo errado ou de que não sabem usar a gramática/ortografia corretamente. Isso me faz lembrar a assertiva de Marcos Bagno (2015, p. 61) de que muitas pessoas concluem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio “sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja”.

A fala de Carol, nesse sentido, sugere que a leitura da obra de Carolina Maria de Jesus, numa perspectiva crítica e dialógica, pôde contribuir para desmistificar algumas crenças bastantes consolidadas na escola. Dentre elas, o mito de que “português é difícil” (BAGNO, 2015, p. 57) e de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (p. 91). Como explica o linguista, se docentes se detiverem no trabalho de leitura e escrita crítica e criativa, “em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas [sentirão] muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos” (BAGNO, 2015, p. 61).

Nesse contexto, podemos compreender melhor o foco dado por Carol (150) à persistência da escritora no ato de escrever. Reconhecer a escrita de Carolina Maria de Jesus como criação literária no âmbito da escola pode, dentre outras coisas, contribuir para aumentar a autoestima de estudantes no processo de desenvolvimento da escrita autoral e criativa. Essa é justamente a perspectiva adotada pelo PMI, como descrevi no Capítulo 1.

O Projeto, na fase final, desenvolve a escrita da biografia de mulheres inspiradoras da comunidade local e da vida de estudantes, tomando como noção básica a *autoria*, o que converge com vários estudos de educação linguística, como por exemplo, a abordagem de sequências didáticas para escrita autoral de gêneros textuais/discursivos, de Schneuwly e Dolz (2004). Trata-se de uma produção que, sem deixar de considerar a importância da aprendizagem da escrita padrão de forma consciente e contextualizada, enfoca a aprendizagem do texto para o enfrentamento das situações reais da vida diária, para seu uso nas ações e relações sociais, bem como para o desenvolvimento da consciência linguística crítica e da criatividade.

Vale considerar, ainda, que um dos fatores usados pela crítica literária para destituir a obra de Carolina Maria de Jesus de legitimidade foi a questão gramatical e ortográfica. Miranda (2013, p. 40) explica que “a crítica atentou principalmente para as incorreções gramaticais de sua narrativa, reduzindo seu valor devido às rupturas com a norma culta da língua”. Daí a

importância de assumir na escola uma abordagem para o reconhecimento da obra dessa escritora como parte da literatura brasileira, favorecendo o momento mais recente que estamos vivendo da história literária, “em que grupos até então excluídos do contato com a literatura, com a leitura e, principalmente, com a produção literária, estão se apropriando desse espaço majoritariamente branco e altamente elitizado” (ASSIS, 2014, p. 52).

5.2 Processos de crítica/conscientização nas rodas de conversa

Outros momentos relevantes da pesquisa foram as nossas rodas de conversa. Na RC1, pautamos nosso diálogo no seguinte questionamento: “o que foi o Projeto Mulheres Inspiradoras para mim?”. Essa roda ocorreu ao final das rodas de leitura, ainda no ano de 2017. Nela, participantes avaliaram sua experiência com o PMI e, a partir disso, tiveram a oportunidade de refletir sobre as próprias ações da escola das quais não apenas participaram, mas colaboraram e construíram coletivamente. Já a RC2 aconteceu no ano seguinte, quando voltamos a nos encontrar para conversar sobre nossas experiências quase um ano após a participação no Programa MI. Nesse encontro, conversamos sobre vários temas, principalmente relacionados à interseccionalidade de gênero, raça e classe, considerando principalmente a aprendizagem e os conhecimentos que desenvolvemos com a participação nas rodas de leitura.

Nesta análise, busco argumentar sobre a relação entre os processos de de-narrativização, categoria de análise que apresentei amplamente no Capítulo 4, e os de conscientização que estiveram em curso nas rodas de conversa, para continuar apontando potencialidades da leitura de obras de escritoras negras na escola.

5.2.1 Para pensar e saber sobre gênero-raça de outros modos

No Excerto 34, a seguir, trago alguns exemplos das duas rodas de conversa, em que, ao avaliarem as experiências de leitura que realizamos no contexto do PMI na escola, participantes confrontam um antes – passado ora explícito ora implícito – e um hoje – marcado por mudanças:

Excerto 34

- (6) **Maya:** Bom, o projeto me mostrou mulheres negras autoras que *eu não conhecia* e que *eu não via* muito por aí, né? E também mostrou *as negras bem representadas*, porque geralmente a gente *só vê* negra em livros de história, ou são *amas de leite* ou são *empregadas*, e eu acho que *ela foi muito bem colocada em todo o projeto*, as mulheres negras. Deu uma atenção que *eu não vejo* muito e que agora eu tô achando muito importante, porque *eu tô vendo as negras até que são escritoras, o que eu não via antes*. E eu acho que tem que continuar o

- projeto, porque eu acho que tem que continuar mudando mais ainda a cabeça das pessoas. (RC1).
- (7) **Raquel:** Mudou tudo, principalmente observando, assim, anos atrás uma visão de *agora*, porque às vezes a *gente não tem noção* do quanto o feminismo ajudou tanto as mulheres, tanto mulheres brancas como as mulheres negras, lugares que as mulheres brancas até pouco tempo atrás começaram a entrar com facilidade, enquanto as mulheres negras não poderiam entrar. *E as pessoas têm que ter essa noção* de que mesmo que essas... que ambas sejam mulheres, que tem essa dificuldade porque cada característica que você coloca em uma pessoa pela sociedade tem esse espírito de julgamento. É sempre assim, mulheres já são diminuídas. *Imagina se for uma mulher negra, periférica e homossexual*, são realidades muito diferentes, né, mas é isso... (RC2).
- (8) **Cecília:** Eu acho que o senso comum coloca muita *mulher negra nessa posição de que não consegue fazer nada, que vitimiza, sabe?* E através *desses livros* a gente *conseguiu ver* o poder que a mulher negra tem. A gente *conseguiu dar visibilidade* a ela e isso foi incrível. A gente *conseguiu*, eu particularmente *consegui*, através desses livros, *ver coisas* que assim, antes eu falava ou quando eu via alguém falando, nossa, tá, não precisa disso tudo. E ver que é uma questão, sim, que a gente tem que abordar esse sistema sim, e que com o diálogo a gente consegue mudar. (RC2).
- (9) **Raquel:** Até em relação as cotas, *os livros me fizeram pensar* bastante porque, eu lembro que *um tempo atrás* eu já tive até essa discussão com um professor, que eu era totalmente contra as cotas. Eu pensava, poxa, uma pessoa negra estuda do mesmo jeito que eu, qual é o problema que ela tem que ela tem que ter a cota? Caramba, como eu fui egoísta e como eu fui hipócrita de estar falando isso, porque aí *eu fui parar pra pensar*, tem sim muita diferença. Eles não têm tudo do mesmo jeito que os brancos. A cota não é pra elevar, digamos assim, não é pra elevar ela acima de mim, é pra colocar ela no mesmo nível de direitos, principalmente *se for uma pessoa negra e periférica* [...]. Então... eu não sou racismo. E eu sei que se eu passar numa faculdade, eu sei que futuramente eu vou encontrar um emprego facilmente e, muitas vezes, uma pessoa negra que faz o mesmo curso que eu pode não tem a mesma oportunidade, talvez não seja aceita. E me fala quantas mulheres negras nós vemos dentro da política, por exemplo? [...] Se você pensar, ah, mas hoje em dia não tem escravidão. Uma pessoa que estudou comigo na mesma época, que tá no mesmo patamar que eu agora tem as mesmas oportunidades que eu. É claro que não tem! O ensino na sua escola classe, você estudou de um jeito, agora a menina negra que tem o cabelo crespo, estudou de uma forma completamente diferente. Talvez ao invés de ela estar olhando para o quadro, ela tava reparando os olhares de julgamento, cercado ela; ela tava reparando o menino rindo e apontando pra ela, entendeu? (RC2).

Nesse excerto, podemos observar na fala das alunas a oposição entre um “antes” e um “hoje/agora” em relação ao modo como pensam e percebem o mundo ao seu redor, em especial, no que diz respeito a questões de gênero-raça. Maya (140), por exemplo, afirma um “antes” em que não via a representação de mulheres negras na literatura e um “hoje” em que reconhece a existência de uma produção literária que dialoga com sua própria identificação. Raquel (143), por sua vez, afirma um “antes” em que era contra as cotas e um “hoje” em que reconhece que as oportunidades para mulheres brancas e negras são diferentes, dada a estrutura racista de nossa sociedade.

Além disso, as alunas afirmam com certa frequência mudanças na sua forma de *pensar* e *perceber* aspectos relacionados ao racismo-sexismo, ou seja, na experiência do mundo de sua

consciência. Com base nisso, podemos associar o processo de de-narrativização com potenciais sentidos referentes à representação por processos mentais.

Na LSF, o modo como experienciamos e representamos o mundo é associado ao sistema de transitividade, já mencionado em outros momentos desta tese. Nele, os processos mentais são aqueles que dizem respeito ao mundo de nossa consciência; às mudanças na “percepção que se tem da realidade (e não as ações da realidade – as orações materiais é que mudam a realidade)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 54).

Encontramos na fala de Maya (140) um passado em que não “conhecia” e não “via” mulheres negras “bem representadas”. Em seguida, ela afirma que “agora” está “vendo as negras até que são escritoras”. Raquel (141) fala em termos de se “ter noção”, enquanto Cecília (142) afirma o presente em termos de “conseguir *ver*” e “*dar visibilidade*”. Por fim, Raquel (143) retoma sua fala usando de forma recorrente o processo *pensar*: “os livros me fizeram *pensar*”, “eu *pensava*”, “fui parar pra *pensar*”.

O que há de semelhante em muitas falas nas rodas é justamente a afirmação de mudança no seu modo de *ver* e *pensar*, ou seja, no plano de sua consciência, de sua experiência mental. “Ver” e “pensar” são processos mentais usados por elas para expressarem sua tomada de consciência. “Ver” aqui pode ser interpretado, inclusive, mais como uma maneira de “compreender” as questões em pauta de outras formas do que simplesmente de “percebê-las visualmente”, como podemos constatar nas falas de Raquel (141; 143), ao discorrer sobre interseccionalidade de gênero-raça-classe e suas implicações sociais. Isso me leva a apontar como uma potencialidade do trabalho de leitura na perspectiva dos letramentos críticos e da temática de gênero e intersecções na escola o desenvolvimento de conscientização sobre questões sociais e raciais, bem como de autorreflexão das/dos estudantes sobre seu próprio percurso de tomada de consciência.

Maya (140), por exemplo, reflete sobre seu processo de reconhecimento de outras narrativas para as mulheres negras, ao passo que problematiza, em especial, representações limitadas à imagem das “amas de leite” ou “empregadas”, isto é, no que diz respeito ao espaço único do trabalho doméstico. A aluna reconhece outras possibilidades identificacionais com base em narrativas que teve a oportunidade de conhecer a partir da leitura de obras de autoras negras que produzem arte literária sobre, por, para e com mulheres que lidam com o racismo-sexismo. Essa fala de Maya (140) exemplifica uma importante potencialidade do trabalho de leitura de autoras negras na escola: o reconhecimento da produção artística, literária e de conhecimento de mulheres negras.

Na voz de Raquel (141), podemos analisar o processo de oposição passado-presente no reconhecimento das interseccionalidades de gênero (“mulher negra, periférica e homossexual”). Ela, a seu modo, problematiza a concepção universalizada de “mulher” e reconhece que as mesmas oportunidades não são dadas entre as mulheres brancas e negras (“enquanto as mulheres negras não poderiam entrar”), em termos de conquista de determinados espaços públicos e de trabalho. Sua fala em (143) reitera essa questão do modo como o racismo afeta a vida das mulheres negras em relação à garantia de direitos sociais e de oportunidades de cargos de trabalho de maior privilégio, como cargos políticos, algo que discutimos também na RL2, conforme apresento no Capítulo 4, na Subseção 4.2.

Aproveito essa discussão também para evidenciar que observamos as potencialidades da leitura crítica sobre gênero e raça na escola não apenas atreladas ao plano da conscientização, do “pensar” e “compreender”, mas também no campo do “ser” e “sentir”. No capítulo anterior, analisei a de-narrativização dos modos de identificação, em especial, da fala de Maya (118), ressaltando que seu processo de mudança pessoal, mesmo tendo iniciado antes do Projeto no CEF 50, foi intensificado e reforçado a partir de sua participação nessas ações desenvolvidas na escola, principalmente as de leitura. Na RC2, a aluna reitera seu relato sobre sua mudança pessoal nos modos de ser e sentir em relação a si mesma, associando-a a seu processo de conscientização sobre questões que envolvem as vivências de gênero e raça:

Excerto 35

(10) **Maya:** E tipo assim, no 55²³, e em outros lugares, tipo, agora *eu me imponho*, entendeu? Eu *questiono*, tipo, *eu não fico calada* e eu não tô nem aí se são professores e diretores, se é aluno, se é colega, *eu falo exatamente o que eu penso*, *eu falo*, *eu me imponho*, porque, tipo assim, *eu vendo na história dessas mulheres*, todas que a gente leu, eu pensei assim: nossa, elas lutaram tanto pra eu chegar aqui, negra, chegar aqui e simplesmente vem uns e falam, “cala a boca, alisa o cabelo”, tem que ser bonitinha, madame, do jeito que a sociedade impõe, e aí *eu percebi que não*. Se elas fizeram tanto pra eu chegar aqui, eu vou ser o que eu sou, porque elas botaram lá atrás pra mim ser o que eu sou.

Essa fala de Maya, em (144), é bastante representativa da relação entre reconhecer outros modos de ser-viver, como parte do processo de de-narrativização e conscientização, e de afirmar para si mesma uma identificação mais crítica. Primeiramente, a estudante expressa que “agora” adota uma postura mais agentiva em suas relações sociais: “eu questiono”, “não fico calada”, “eu falo”, “eu me imponho”. Disso podemos supor um passado em que não questionava, se silenciava e se intimidava diante de práticas racistas e sexistas. Também podemos inferir que o uso de processos verbais – isto é, processos do “dizer”, segundo o sistema

²³ Número fictício para substituir a identificação da escola onde Maya estava cursando o Ensino Médio em 2018.

da transitividade –, como “questionar”, “falar” e (não) “calar”, é usado para contestar implicitamente discursos e práticas que silenciam as mulheres (negras).

Vale dizer que, em meu diário de campo, nas anotações que fiz no encontro da RC2, no dia 19 de setembro de 2018, observei que Maya havia mudado até mesmo sua postura corporal: ombros mais abertos, cabeça mais erguida, fala mais segura. Ela se apresentava de maneira um tanto distinta da menina-mulher que conheci em meados de agosto do ano anterior, assim como é possível perceber nos recortes que fiz sobre ela em todo este trabalho.

5.2.2 Reconhecimento de outras possibilidades de ser

Voltando ao Excerto 35, Maya (144) associa sua postura agentiva de “agora” com a percepção que passou a ter após conhecer outras narrativas de/sobre mulheres negras: “eu *vendo* na história dessas mulheres”; “*percebi* que não”. Nesse momento, ela repudia explicitamente as vozes que a silenciavam e que lhe impunham o alisamento do cabelo para adequar-se a padrões estéticos racistas e colonizados: “cala a boca, alisa o cabelo”. Portanto, considero possível afirmar que o processo de de-narrativização, que reconhece e se opõe a tradições racistas que carregamos, muitas vezes, inconscientemente, e de conscientização, sobre questões de gênero e interseccionalidades, contribuem para o reconhecimento de outras possibilidades de ser e viver. No excerto a seguir, da RC1, reforço esse argumento:

Excerto 36

- (11) **Rosa:** O Mulheres Inspiradoras me mostrou que *eu sou capaz de lutar* pelos meus sonhos, mesmo que pareça quase impossível, às vezes. Que *eu não devo aceitar tudo do jeito que é, que eu não devo aceitar*, mesmo que pareça que não vai dar certo, que *do jeito que já tá imposto*, que daquele jeito tem que aceitar, mas *a gente não pode aceitar*. Eu sei que tem muitas mulheres inspiradoras que sofreram muito e com essas histórias, a gente vê que as mulheres, assim, nós temos sempre que lutar pra conseguir o que a gente quer, *nunca podemos parar de lutar*, porque se a gente para, a gente acaba perdendo as coisas, tipo, nossos sonhos.
- (12) **Maria:** Isso. Eu também acho que *a gente tem que lutar pra alcançar o que a gente quer*, para alcançar os sonhos que a gente mais queira, não tem que desistir porque alguém falou que *a gente não é capaz de fazer aquilo só porque a gente é mulher*.

Quando Rosa (145) e Maria (146) afirmam que são capazes de lutar pelos seus sonhos, elas estão refutando vozes e discursos – não marcados textualmente – que representam mulheres como submissas, destituídas de vontade, subjetividade e de capacidade. Nessas falas que trago como exemplo, podemos observar um aspecto semelhante à fala de Maya (144), no excerto anterior. Quando Maya afirmava veementemente “eu questiono”, “eu falo”, “não fico calada”,

pude inferir que ela, de certo modo, desafiava implicitamente certos modos de representação. Isso ocorre por causa dos sentidos supostos/pressupostos no texto, os quais ela tomava como dados e conhecidos pelo grupo; nesse caso, o fato de que existem vozes que buscam silenciar as mulheres (negras). Gostaria de analisar do Excerto 36 alguns elementos de teor implícito que podem nos indicar efeitos discursivos potenciais no processo de de-narrativização de representações hegemônicas e colonizadas.

Vou relacioná-los ao que, de modo genérico, Fairclough (2003) chama de “suposições”. Esse termo abarca estratégias e elementos de caráter implícito que, em geral, são distinguidos pela Linguística Pragmática, como pressuposições, subentendidos, implicações, acarretamentos e implicaturas. Conforme explica o autor, todos os textos inevitavelmente fazem suposições – acerca do que existe, do que é ou da verdade, por exemplo. Tudo o que é dito tem relação com algo “não-dito”, mas que, em geral, é tomado como dado. Ainda segundo Fairclough (2003, p. 55), “todas as formas de fraternidade, comunidade e solidariedade dependem dos sentidos que são compartilhados e podem ser tomados como dados”.

Existem suposições que são marcadas textualmente, mas nem todas são. Em *O dizer e o dito*, Ducrot (1987), após reexame da teoria semântica sobre pressuposição, passa a compreendê-la como um elemento que pode estar dentro – marcado no enunciado – e fora do enunciado, em interpretações relacionadas às condições de produção, ao contexto da enunciação. Desse modo, podemos relacionar a pressuposição ou, num conceito mais amplo, as suposições (FAIRCLOUGH, 2003) à articulação de vozes no discurso; vozes que, segundo Fairclough (2003), não são atribuídas ou atribuíveis a textos específicos, mas que podem ser inferidas no contexto situacional.

Ao afirmar com veemência “eu sou capaz de lutar pelos meus sonhos”, “eu não devo aceitar tudo do jeito que é”, Rosa (145) toma como conhecida e dada pelo grupo a existência de vozes e discursos que representam as mulheres como incapazes de atuar em determinadas áreas e espaços sociais e que, com isso, naturalizam papéis sociais específicos como se fossem únicos e justos. Tais representações, inclusive, foram constantemente discutidas nas rodas de leitura e, por isso, podem ser tomadas como dadas e compartilhadas pelo grupo. Ainda que essas vozes e discursos não apareçam explicitamente em sua fala, podem ser supostas pelas/os outras/os participantes para compreensão da relevância de sua fala enfática sobre a capacidade de lutar e alcançar o que desejar, desafiando os papéis sociais naturalizados e consolidados para sustentação de hierarquias de gênero.

Um ponto importante que gostaria de mencionar a respeito desta análise é que, geralmente, a pressuposição, na ADC, é compreendida como uma categoria analítica relevante

para investigar o potencial ideológico da intertextualidade (RAMALHO; RESENDE, 2011). Fairclough (2003) afirma que esse elemento discursivo sugere alto grau de engajamento da/do falante com a normalização e aceitação das vozes que estão sendo tomadas como dadas. Contudo, podemos observar aqui que as (pres)suposições também podem indicar outros sentidos, mais alinhados com discursos de resistência/reexistência, como a refutação das vozes articuladas implicitamente. Vale lembrar que a refutação é uma categoria de engajamento e, portanto, também denota engajamento da/do falante, mas, nesse caso, em termos de contestação e negação dessas vozes.

Como ocorre no exemplo do Excerto 36, ao enfatizar a ideia de capacidade (“eu sou *capaz*”), Rosa (145) refuta os julgamentos de estima social legitimados em favor de uma ideologia que supõe a incapacidade das mulheres na atuação de áreas como a Ciência e a Política, por exemplo. Ao afirmar “eu não devo aceitar tudo do jeito que é, (...) do jeito que tá imposto”, a estudante nega os modos de identificação que naturalizam ideologias de que mulheres devem ser submissas e destituídas de voz e agência. Reitero que tudo isso pode ser (pres)suposto da fala de Rosa, considerando inclusive tudo o que compartilhamos de forma solidária e colaborativa nas rodas de leitura. As vozes que mencionei, na verdade, estão implícitas em sua fala, mas podem ser inferidas a partir do contexto de enunciação

Logo em seguida, Maria (146) se expressa de forma solidária ao que foi dito pela colega, o que mais evidentemente demonstra que os sentidos que mencionei são compartilhados pelo grupo, devido à participação nas rodas. Em (146), Maria refuta *explicitamente* as vozes que dizem que “a gente não é capaz de fazer aquilo só porque a gente é mulher”. O Projeto Mulheres Inspiradoras, nesse ínterim, cumpre com seu objetivo de levar estudantes a reconhecerem as possibilidades de atuação de mulheres em diferentes áreas: Literatura, Ciência, Arte, Ativismo social etc.

Também é válido considerar que Rosa e Maria – assim como participantes da pesquisa de modo geral – vivem em uma região de Ceilândia que apresenta altos índices de vulnerabilidade social. Vários fatores estão associados à reprodução da situação subalternizada e marginalizada das pessoas e grupos familiares que vivem nesse contexto. Dentre esses fatores, há discursos e práticas que, inclusive já mencionados durante as rodas, influenciam os meninos a reproduzirem a violência e as meninas, a vida doméstica. Diante disso, podemos considerar que as falas de Rosa (145) e Maria (146) também são expressões que refutam tais discursos e práticas que dizem a elas que não podem ser capazes de romper com a tradição do contexto em que vivem, como a reprodução geracional da vida subalternizada.

Quando saí do CEF 50, vi várias alunas sonharem com a possibilidade de estudarem na UnB, por exemplo, ou de cursarem a graduação que desejarem e seguirem a carreira profissional dos sonhos. Sonhar é uma oportunidade que nem sempre é concedida a pessoas que vivem em regiões de vulnerabilidade social. Por isso, considero importante destacar as falas de Rosa e Maria na RC1, já que, a partir disso, há possibilidades de elas realmente conseguirem construir outras narrativas para si mesmas.

5.3 Agentividade e participação ativa de estudantes na transformação de práticas situadas

Uma questão importante discutida, sobretudo, na segunda roda de conversa (RC2) foi a do protagonismo de jovens e adolescentes em suas práticas sociais. Apesar das importantes mudanças nos Direitos da Criança e do Adolescente conquistadas nas últimas décadas no Brasil, não é difícil encontrarmos discursos e práticas que estigmatizam os desejos, os sentimentos, a voz e a ação de adolescentes. A representação estereotipada da adolescência – como sinônimo de imaturidade, futilidade, volatilidade, “aborrescência” – contribui para disseminar o senso comum de que adolescentes “não sabem do que estão falando” ou o que estão fazendo. Muitas pesquisas, de diferentes áreas, mostram inclusive que o silenciamento e a estigmatização de suas emoções estão associados a problemas graves, como a violência sexual contra crianças e adolescentes, a criminalização de jovens e adolescentes pobres ou até mesmo o suicídio.

Nesse encontro, Cecília (147) e Raquel (148) lançam na roda esse aspecto da *idade*, como fator que influencia em sua participação social ativa, como pode ser observado no excerto abaixo:

Excerto 37

- (13) **Cecília:** Acho que na minha família tem muita gente que pensa ainda... que tem *pensamento mais antigo, né, de que a mulher tem que ser submissa ao homem* e acho que *depois do projeto, eu me posicionei mais, eu tento mudar a cabeça deles o pensamento deles...* e é muito difícil, porque eles acham que por eu ter pouca idade, eu sei menos que eles, então é difícil mudar, mas eu tô conseguindo aos poucos, mostrando, sei lá, dados e relatos de mulheres, essas coisas... *É difícil mas eu tô tentando.* (RC2)
- (14) **Raquel:** É porque nós vimos que desde sempre as mulheres tiveram sim dificuldade pra colocar a sua ideia, colocar sua opinião. Hoje em dia, nós temos essa dificuldade? É claro que temos. É claro, um pouco menos, mas ainda temos. E, nós, com esse projeto, *nós percebemos que idade realmente não é uma coisa que significa nada. Enquanto a gente tava no projeto, nós conseguimos falar assim numa boa, conseguimos nos abrir, nos expressar, porque tudo é uma questão de que as pessoas nos deixavam falar.* Só que quando nós saímos do projeto e nós vimos essa diferença dos ambientes, foi muito grande. Até mesmo dentro da minha família mesmo, você via assim *as pessoas julgando por causa de idade.* Eu olhei assim, poxa, caramba. *Isso não era uma coisa que acontecia*

no projeto e eu tenho que aprender a lidar com isso, porque as pessoas costumam desvalorizar muito a opinião de pessoas que são mais novas, sendo que deveriam ao invés de julgar, buscar aprender com elas do mesmo jeito que nós aprendemos com as pessoas mais velhas. (RC2)

Da fala de Cecília (147), podemos considerar que ela reconhece que o Projeto contribuiu para que ela pudesse se “posicionar mais” contra crenças e valores sexistas, como os que são reproduzidos pela sua família: “de que a mulher tem que ser submissa ao homem”. Essa construção discursiva é avaliada pela aluna de modo negativo como “pensamento mais antigo”, atribuindo tais valores a uma prática histórica, ou seja, situada no passado. Desse modo, ela projeta uma perspectiva contrária a discursos sexistas, buscando romper com a tradição familiar. Como em outros casos que analisei de de-narrativização, aqui também podemos observar a confrontação do passado-presente do “eu”, que acentua uma outra perspectiva de ser e viver.

No entanto, a aluna também avalia a ação de se posicionar e tentar mudar os valores sexistas que estão inseridos em sua convivência familiar como “muito difícil”, especificamente em decorrência da prática de desvalorização dos saberes de jovens e adolescentes: “porque eles acham que por eu ter pouca idade, eu sei menos que eles”. Sua fala me leva a refletir sobre a concepção freireana de “educação bancária”, a qual já considerei em outros momentos desta tese. Nela, supõe-se que estudantes são receptáculos vazios prontos para *receberem* o conhecimento a ser *depositado* pelas/os professoras/es.

Num mesmo sentido, pessoas que reproduzem a estigmatização das vozes e da agência na adolescência possuem crenças e valores que supõem que adolescentes e jovens são desprovidas/os de conhecimentos válidos para atuarem socialmente, precisando sempre receber o conhecimento “correto” das pessoas adultas de seu convívio social e familiar. Não estou afirmando, com isso, que adolescentes e jovens não devem aprender com pessoas adultas. Estou apontando apenas o problema da reprodução de discursos de estigmatização da adolescência, os quais desfavorecem o poder de atuação e participação ativa dessas pessoas nas práticas sociais. A fala de Cecília (147), por exemplo, nos mostra que, na verdade, jovens e adolescentes podem contribuir para provocar mudanças significativas, como o rompimento de tradições familiares sexistas.

Da fala de Raquel (148) chamo a atenção para a importância de projetos político-pedagógicos que abrem espaço para as vozes e os anseios de estudantes jovens. Quando a aluna expressa “enquanto a gente tava no projeto, nós conseguimos falar assim numa boa, conseguimos nos abrir, nos expressar, porque tudo é uma questão de que as pessoas nos

deixavam falar”, podemos observar que ela reconhece o espaço dialógico que foi construído em todo o Projeto no CEF 50, não apenas nas rodas que realizamos para a pesquisa, mas também nas ações realizadas em sala de aula.

Jovens e adolescentes anseiam por falar e participar ativamente das práticas da escola e da vida sociopolítica, mas há quem não esteja disposto a acreditar nisso, inclusive, docentes. Como aponta hooks (2013, p. 27), há professoras/es que “dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento”. Mas uma prática que se constrói na escola a partir de perspectivas pedagógicas críticas e conscientizadoras, como propõe o PMI ou como se buscou construir no CEF 50, é aquela que faz com que estudantes encontrem espaço para serem ouvidas/os e construam conhecimentos de forma colaborativa; é aquela em que se sentem à vontade para falar e anseiem por participar de forma ativa. Isso porque “é a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos. (...) Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56).

Analisando ainda a fala de Raquel, no trecho (148), o processo “conseguir”, que marca seu relato, é implicativo e, portanto, pressupõe a ideia de que a aluna já havia tentado falar, se expressar em outros momentos de sua vida social e, durante o Projeto, ela “conseguiu” encontrar um espaço para ser ouvida e ter sua voz considerada efetivamente, sem ser julgada pela idade: “isso não era uma coisa que acontecia no projeto”. Vale ressaltar que os processos verbais utilizados por ela – “falar”, “expressar-se” e “abrir-se” (no sentido de fala) – não se referem apenas ao dizer, mas também ao *fazer*. Concordo com Raquel (148) que dizer é uma ação que pode representar reexistência contra práticas opressoras. Considero, ainda, que todas as potencialidades que vimos até aqui relacionadas ao Projeto são, em parte, possíveis em razão do espaço que construímos para ouvir participantes das rodas. “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (hooks, 2013, p. 58), um ato de autorização para quem fala (KILOMBA, 2010).

A proposição de Raquel (148) também me leva a refletir sobre a importância da dialogicidade na educação, bem como propõe Freire (1987). Segundo o pedagogo, numa visão libertadora e não “bancária” de educação, o *diálogo* entre estudantes e docentes abre espaço para as dúvidas, os anseios e as esperanças de estudantes; é o ponto de partida para uma educação que se associa a uma metodologia conscientizadora. Ainda de acordo com o autor, essa perspectiva organiza um programa de ensino que parte do mundo das/dos estudantes,

“expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”, considerando “sua experiência existencial e não [a] experiência do educador” (FREIRE, 2017, p. 24).

Concebendo a educação dessa maneira, considero importante trazer nesta seção para análise alguns exemplos de nossa conversa em RC2, os quais denotam que o espaço dialógico construído na escola pode levar a importantes ações realizadas por agentes e protagonistas jovens estudantes. Essa análise também nos leva a refletir sobre outras possíveis contribuições de projetos de letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções. No Excerto 38, a seguir, trago alguns exemplos nesse sentido:

Excerto 38

- (15) **Maya:** Nesse ano, *eu já consegui mudar a mente de duas pessoas*. Tipo, tem uma menina na minha sala *que ela tem o cabelo que nem o meu. E agora ela tá mudando, ela vai cortar, ela vai mudar o cabelo dela*. E ela disse *que vai mudar o cabelo dela exatamente porque eu cheguei na escola*, porque ela disse que lá, eu estudo à noite, ela disse que não tinha ninguém pra falar, olha o cabelo dela é bonito, meu cabelo é bonito assim. E aí ela disse que quando eu cheguei e ela viu minha personalidade, meu jeito, tipo, ela viu que eu não ligava por um simples comentário dos outros. Então, ela decidiu mudar. E tem outra também que eu conversei com ela por mensagem. E ela disse também que vai mudar o cabelo dela, vai assumir o cabelo dela. E tipo assim, lá na escola, a gente trabalha bastante com peça. *A gente fez a peça da Frida*, tipo, *Frida é uma mulher muito importante, muito forte. E a gente também fez Cinderela Moderna*. No final, *a gente mudou*, porque a Cinderela, em vez de ela casar com o príncipe, ela não, simplesmente ela só ficou com ele, depois pegou o Uber e foi pra casa, porque *ela não precisa se casar e nem nada do tipo pra ela ser feliz*. Só seguiu em frente com a vida dela, *sem precisar de um homem pra ser feliz*. (...)
- (16) **Raquel:** Eu acho que é muito importante, por exemplo, os professores de português esse ano estão passando muito obras pra gente por causa do PAS, né? Eu não vi nenhum tipo de obra, nenhum tipo de livro que fale sobre mulheres e mulheres negras. O velho da horta, eu li. Eu fui lendo um monte de livros e não vi mulher nenhuma e *a única coisa que eu vi foi a mulher sendo assediada pelo velho da horta*. Fora isso, eu não vi mais nada. Aí (...) eu falei: *Professora, o que a senhora acha de qualquer dia a gente tirar um tempo pra ler um livro, porque na minha última escola, eu tô só dando uma sugestão, eu li uns livros muito bacanas. Eu lembro da Cristiane Sobral, a gente leu da Carolina de Jesus, da Anne Frank, aí fui falando, né? Assim, só mulher*. Aí ela falou: “Seria uma boa, mas o cronograma não permite”. (...)
- (17) **Maya:** *A gente vai fazer na nossa sala um curta-metragem, o filme do Velho da Horta*. E, tipo assim, a gente vai fazer o filme, vocês conhecem a história, né? Então, no final, *a gente vai, ele vai ser preso por assédio*, entendeu?
- (18) **Nise:** Adorei.
[Vários comentários.]
- (19) **Maya:** *A gente vai mudar a história, a gente já fez o roteiro* e, no final, ele vai ser preso.
- (20) **Ane:** Meus professores do ensino médio são bem polêmicos, né? Meu professor de Filosofia, ele fala, assim, muita bosta. Aí, esses dias, ele chegou na minha sala e *falou que a mulher tem que tratar o homem bem, tem que fazer as coisas dentro de casa, porque existe o orgulho do homem*. Aí a sala se dividiu em dois, as meninas de um lado, os meninos de outro, a gente começou uma discussão sem fim, gente! Por causa do orgulho do homem! Eu falei: “*Professor, vem cá, olha, a mulher também tem seu orgulho, tá, só pra te avisar*”.

- (21) **Patrícia:** Na minha escola tem projetos mais focados pra matemática, áreas de exatas. Ontem estava na biblioteca e eu não vi nada relacionado a esse tipo de projeto, nenhum livro, nada. *E eu realmente fiquei magoada com isso.* Eu sei que eu não tenho todo o poder pra conseguir trazer esse projeto pra escola, mas se eu tivesse... ou pelo menos uma comunidade de alunos, talvez se fosse possível, mas eu não vejo interesse nenhum nesses alunos.
- (22) **Raquel:** Talvez um grupo no WhatsApp já pode ajudar. Depois você junta todas essas pessoas e vai lá e faz alguma coisa.
- (23) **Nise:** Lá na escola, a gente tem muitos alunos que participaram do projeto, né? Aí eu tava pensando especificamente sobre isso. *Nós poderíamos juntar e conversar com um professor, ou sei lá, com o coordenador da escola e sugerir que a gente continue com o projeto.*
[...]
- (24) **Nise:** Lá na escola tem muitos movimentos assim, *bem interessantes*, tipo *LGBT, contra o Bolsonaro também...*
- (25) **Cecília:** *Hashtag ele não!*
- (26) **Vários comentários:** *Hashtag ele não!*
[...]
- (27) **Cecília:** Então, lá a gente tem o professor de Sociologia (...) e eu e algumas meninas da minha sala, a gente propôs pra ele pra gente fazer debates, porque a gente não tava tendo debate nenhum. E aí ele perguntou o tema, e *aí eu falei, tipo, legalização do aborto, feminicídio.* E *ele aceitou* e aí a gente começou a fazer os debates. Depois a gente já até começou a abrir pras outras turmas também. *Tá sendo muito interessante.*
- (28) **Maya:** A minha sala tem o H. Ele veio de Minas Gerais e ele é gay. E ele é muito bom com teatro, de escrever peças. Ele é maravilhoso. Então, (...) *a gente sempre escreve peças, essas coisas. E a gente muda, tipo, põe aqui uma peça que tá lá a mulher como objeto do homem, aí a gente, beleza, a gente conta como tá lá na história original, só que aí a gente muda, modifica pra colocar, tipo, uma visão mais crítica, pra não colocar a mulher como objeto, nem ela como vítima. A gente sempre tenta mudar, entendeu?*

Nesse excerto, trago um momento da RC2 em que as alunas discutem sobre ações que protagonizaram na escola em que cursavam o Ensino Médio. Da reconstrução de narrativas ao questionamento de certas práticas docentes, elas demonstraram, nesse exemplo, o potencial agentivo de estudantes que desenvolvem consciência crítica sobre questões de gênero-raça-classe nas práticas da própria escola e de sua vida pessoal e social. No Excerto 38, podemos perceber as práticas de contestação (elemento principal da análise no Capítulo 3) e a de-narrativização (categoria principal da análise no Capítulo 4) refletidas nas ações e relações sociais das alunas, principalmente, no âmbito da escola.

As falas de Maya, nos trechos (149), (151), (153) e (162), apresentam uma diferença significativa em relação àquelas que analisei no Excerto 27, da Seção 4.3. Na RL2, ela refutava vozes racistas que legitimam o embranquecimento como modo de ser, principalmente, por meio do alisamento do cabelo, considerando aqui o cabelo como um elemento forte de significação nas vivências das mulheres negras. Lá, a estudante também afirmava de forma recorrente seu processo de mudança, que associei à de-narrativização identificacional. Ou seja, nas primeiras

rodas, sua fala era marcada, sobretudo, por aspectos relativos aos modos de identificação e, portanto, a categorias linguístico-discursivas como a avaliação.

Nessa última roda, por sua vez, ela afirma sua atuação nas práticas da escola e na vida social, isto é, seu modo de agir e de se relacionar, após sua participação nas ações críticas de leitura de autoras negras. Com isso, podemos observar como seu processo de de-narrativização em termos identificacionais se reflete na maneira como passou a construir outras representações de mulheres no espaço da escola, por meio de gêneros discursivos como a peça de teatro e o roteiro para curta-metragem. Nos trechos, processos materiais transformativos, como “fazer” e “mudar”, reforçam os sentidos de atuação e participação ativa da aluna nas práticas da escola.

Sua fala no trecho (149), mais especificamente, demonstra que não se sente mais influenciada negativamente por pessoas que tentam impor o alisamento capilar. Pelo contrário, agora, ela influencia outras meninas, de seu convívio na escola e fora dela, a aceitarem e adotarem o cabelo crespo, como prática de reexistência. Sua fala não apresenta mais o “eu sofro” com a opressão racial da vida cotidiana. Sua fala apresenta “eu faço” no sentido de ajudar/influenciar outras meninas/mulheres como ela a construírem identificações mais críticas. Aqui ela assume a posição de agente social, de protagonista de sua própria vida, contribuindo com práticas e atitudes antirracistas e antissexistas.

Sua identificação como agente social também se relaciona às ações da escola: “*a gente fez a peça da Frida*”. A expressão destacada inclui o “eu”, ou seja, “eu” também faço parte das ações pedagógicas e de letramento da escola. Nesse exemplo, Maya situa Frida Kahlo como mais uma mulher inspiradora que passou a reconhecer por meio da escola. “A gente também fez a Cinderela Moderna”, colocando em prática o que aprendeu nas rodas de leitura – com base no que foi discutido na RL1, por exemplo (Capítulo 3): que mulher “não precisa se casar e nem nada do tipo pra ser feliz”.

Nas peças em que Maya atua na escola, a protagonista “não precisa de homem pra ser feliz” (149); o Velho da Horta, de Gil Vicente, “vai ser preso por assédio” (151); a narrativa original é modificada em favor de “uma visão mais crítica, pra não colocar a mulher como objeto, nem ela como vítima” (162). Todos esses são exemplos do processo de de-narrativização e, mais do que isso, de reconstrução narrativa que, certamente, podem impactar de alguma maneira o modo como se representa e identifica mulheres nessa escola, e dessa escola para a vida social fora dela.

No trecho (162), percebemos que essa reconstrução narrativa é conduzida pelas/os próprias/os estudantes, que *escrevem* peças de forma consciente sobre questões de gênero. O exemplo de Maya é muito significativo, porque confirma a assertiva de Freire (2017, p. 24) de

que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. No caso específico da minha pesquisa, esse exemplo evidencia a potencialidade de projetos político-pedagógicos na abordagem dos letramentos críticos com perspectiva de gênero social para provocar mudanças por meio da linguagem, protagonizadas por estudantes jovens e adolescentes.

Já nas falas de Raquel (150), Ane (154) e Cecília (161), podemos observar, como resultado das discussões problematizadoras desenvolvidas nas rodas de leitura, o questionamento de práticas docentes, com o objetivo de intervir em seu próprio processo de aprendizagem na escola. Raquel (150) questiona a abordagem de leitura centralizada nas obras indicadas para o vestibular e, conseqüentemente, a falta de representatividade de autoria de mulheres, incluindo, autoras negras na leitura desenvolvida no Ensino Médio. Não estamos (Raquel e eu) sugerindo que a leitura de obras clássicas da literatura deixe de ser realizada na escola para dar lugar à leitura de autoras negras. Estamos questionando a centralidade, ou melhor, a restrição da leitura no Ensino Médio aos cânones e clássicos que, em geral, não abrem espaço para a literatura negra.

Esse questionamento por parte da estudante foi possível, em grande medida, porque o Projeto MI favoreceu a ela o reconhecimento da autoria de mulheres negras na literatura brasileira. Além disso, podemos observar a leitura crítica que Raquel (150) faz da farsa de Gil Vicente: “e a única coisa que eu vi foi a mulher sendo assediada pelo velho da horta”.

Ane (154), por sua vez, responde criticamente ao posicionamento sexista de seu professor de Filosofia. Seu relato denota a presença ainda persistente de posicionamentos e práticas docentes que tendem a reforçar a lógica sexista, binária e heteronormativa, fazendo com que a escola continue reproduzindo uma visão naturalizada das relações de gênero. No entanto, a fala de Ane também demonstra que projetos como o PMI produzem contradiscursos e inserem na escola disputas e lutas por práticas mais igualitárias.

Enquanto isso, Cecília (161) propõe atividades mais dialógicas nas aulas de Sociologia. O professor “aceitou” e “tá sendo muito interessante”. Além de avaliar isso de modo positivo, dando importância ao debate sobre questões de gênero na escola, Cecília se coloca na posição de protagonista nas ações da sala de aula. Reúne-se com outras “meninas da sala” e leva a prática que adquiriu no CEF 50 para as turmas da outra escola. Desse modo, o debate não se encerra com o Projeto; ele continua transformando a realidade (Cecília, 161). Tanto o exemplo de Cecília, quanto do de Ane (154) revelam que as alunas não apenas refutam vozes de uma sociedade representada de maneira mais abstrata – conforme analisei no Capítulo 3. Elas

também se posicionam diretamente diante de vozes e práticas específicas, protagonizando, sobretudo, as ações da escola para construir representações mais igualitárias sobre gênero.

Patrícia (155) também expressa anseio por continuar esse debate, reconhece a falta de publicações de autoras negras na biblioteca e demonstra insatisfação, infelicidade com isso: “e eu realmente fiquei magoada”. Nise (157), ao seu turno, tomando o diálogo e as sugestões dadas na roda de conversa, projeta meios de fazer com que o debate sobre gênero continue onde estuda: “nós poderíamos juntar e conversar com um professor, ou sei lá, com o coordenador da escola e sugerir que a gente continue com o projeto”. Aquela que não marca sua fala com sentidos acionais, projeta a ação, considerando as possibilidades de atuarem em sua escola. Diante disso, quando encerrei minha pesquisa no CEF 50, saí de lá com a mesma convicção de bell hooks (2013, p. 26) “de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos”.

5.4 Letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções: algumas reflexões

Neste trabalho, argumentei sobre a prática de letramentos críticos com perspectiva de gênero social, compreendendo-a como fundamento para propostas didático-pedagógicas de leitura e escrita que possuem como eixo estrutural a temática de gênero e interseccionalidades. Entendendo práticas de ensino-aprendizagem como (con)formadoras de crenças, valores, normas, atitudes, relações sociais, subjetividades, poderes e saberes, considero essa perspectiva como significativa no contexto educacional para problematizar ideologias que reproduzem relações assimétricas de poder sustentadas por justificativas de gênero, seja nas interações escolares, nos currículos explícitos ou implícitos nacionais e locais, nos materiais didáticos, nos projetos didáticos locais, assim como nos discursos institucionais.

Projetos de letramento nessa esteira permitem abordar a questão de gênero de modo interdisciplinar e interseccional, relacionando-a aos modos pelos quais a linguagem (em suas diferentes manifestações semióticas) atua na (re)produção, sustentação ou superação de representações, (rel)ações sociais e identificações hegemônicas e coloniais na vida social. Com isso, busca contribuir para o desenvolvimento de leitura crítica e de produção de textos autorais e conscientes no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Tais práticas, por sua vez, podem contribuir também para o debate e a conscientização crítica sobre relações de gênero, raça, sexualidade e outras interseccionalidades que vão para além dos muros da escola.

Tais reflexões (de caráter provisório) que ora apresento partiram de uma experiência de pesquisa específica e situada – no CEF 50, durante a realização do Programa MI. Essa

experiência me conduziu a um maior esforço por sentipensar sobre abordagens teórico-metodológicas, ontológicas, estéticas, éticas e políticas sobre problemáticas socioeducacionais de gênero. Minha trajetória de investigação, nesse sentido, fez com que eu pudesse compreender cada vez mais a importância, como docente, de adotarmos práticas pedagógicas de letramento preocupadas em desafiar e reexistir a valores moralistas e opressores que têm estruturado a modernidade-colonialidade, para contribuirmos, de alguma maneira, com a mudança social, por meio de práticas escolares mais solidárias, colaborativas, igualitárias e que respeitem a diversidade.

Esta pesquisa foi realizada durante um período em que vemos o avanço dos ideais do conservadorismo cristão e da extrema direita no Brasil, em um momento político em que determinados grupos apregoam formas diversas de manutenção das opressões sociais baseadas em gênero, sexualidade e raça, em nome de seus privilégios. São grupos de pessoas que se beneficiam com a sustentação da matriz colonial de poder, por meio de ideologias e práticas que legitimam as relações sexistas e patriarcais, os padrões cis-heteronormativos, o racismo estrutural e a hegemonia da religião cristã.

No Capítulo 1, discuti a respeito da conjuntura que estamos vivenciando nos últimos anos e décadas no cenário das políticas educacionais. Sofremos um retrocesso preocupante na área dos currículos oficiais, com a aprovação de uma BNCC que teve retirado de seu texto todas as menções e considerações que diziam respeito à igualdade de gênero, sexualidade, raça, religião etc. Contudo, seguimos em disputa, porque projetos e políticas como o Programa Mulheres Inspiradoras, no Distrito Federal, denotam que muitas pessoas e docentes também estão se mobilizando por mudanças no campo das práticas pedagógicas e educacionais, nacionais e locais.

Há muitas ações de resistência no campo acadêmico e escolar que não podem ser desconsideradas nesse cenário de disputas. O fato de o currículo oficial, em especial, a BNCC, não abarcar a temática de gênero e diversidade não significa que ela esteja proibida ou que não esteja circulando em escolas e salas de aula, em trabalhos que adotam perspectivas críticas. Como afirma Gomes (2016, p. 92), há “agentes construindo tais saberes em outras instâncias, ou mesmo de forma não-oficial nas escolas, porque há movimentos sociais e acadêmicos operando potencialmente (...), ainda que, muitas vezes, bloqueados/impedidos de se manifestarem por forças contravenientes, como, por exemplo, famílias, igrejas e Estado”. Esta tese e minha pesquisa, inclusive, fazem parte do esforço por construir trabalhos científicos para formação e conscientização discursiva crítica, tanto no âmbito da universidade quanto da Educação Básica, tendo em vista a transformação social pautada na igualdade política,

simbólica, social e de gênero, no respeito à pluralidade de ideais, à diversidade, aos saberes e culturas locais.

Nesta subseção, tenho como objetivo sintetizar algumas potencialidades do trabalho com letramentos críticos na perspectiva da leitura de obras literárias de autoras negras, conforme vimos durante as análises das rodas de leitura dos livros de Cristiane Sobral e de Carolina Maria de Jesus, realizadas no âmbito do PMI. Tomo especificamente a minha experiência no CEF 50 para traçar aqui algumas contribuições possíveis dessa ação político-pedagógica, mas não pretendo esgotar nem limitar o debate ao apresentá-las; pretendo apenas ampliar o arcabouço de estudos na área linguística, que visam mudanças no campo da educação.

Nesta tese, demonstrei em minhas análises, que a escola pode sim atuar como um espaço de construção de práticas de contestação, reexistência e de conscientização sobre discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras, como as justificativas coloniais do binarismo, do racismo, da heteronormatividade, da exploração do trabalho, da economia e das pessoas. Na perspectiva do PMI e, mais especificamente, da leitura e do debate sobre obras literárias de autoras negras brasileiras, também destaco como possíveis contribuições: a) a construção de práticas como a de-narrativização identificacional (Capítulo 4), que visibilizam modos de ser-viver mais críticos e conscientes; b) as possibilidades de de-legitimação ideológica, por meio da crítica/conscientização de questões políticas e raciais importantes que envolvem agenciamento de mulheres em diferentes espaços sociais; e c) o reconhecimento de possibilidades significativas de protagonismo estudantil e juvenil.

Ainda com base nessas análises, posso afirmar que a decisão de ler literatura de mulheres (afro)brasileiras e negras na escola é uma *postura político-pedagógica* que muito tem a contribuir para a concretização de uma educação voltada para a transformação social. *Político-pedagógica*, porque nega “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo (...). Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. (FREIRE, 2017, p. 27). *Político-pedagógica* também porque parte da “convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2013, p. 31).

Trata-se de uma perspectiva que, sobretudo, reconhece a literatura produzida por autoras negras e afro-brasileiras, o que tem potencial para decolonizar conhecimentos no âmbito escolar. Como já explicitiei em outros momentos, a colonialidade do saber está intrinsecamente relacionada à colonialidade do poder e do ser. Resende (2019, p. 36) delinea bem essa relação ao afirmar que “a colonialidade do saber está relacionada aos discursos por meio dos quais compreendemos o mundo social, ligados então ao classismo, ao racismo, ao sexismo e a sua

interseccionalidade”. Esses discursos, por sua vez, atuam na colonização do ser “nos levando a padrões de identificação que limitam nossa ação”, e também na colonialidade do poder – “agimos conforme padrões capitalistas, racistas e sexistas”. Mas Resende (2019) também reconhece que podemos reagir a essas configurações da modernidade-colonialidade.

Com base nisso, considero relevante destacar que, durante as análises, observei efeitos potenciais da leitura dos poemas de Cristiane Sobral para gerar uma cadeia transformacional (RESENDE, 2019) discursiva no contexto da experiência e da vida de participantes da pesquisa. As práticas de reexistência, por meio da constestação de discursos sexistas, que analisei no Capítulo 3, e a de-narrativização dos modos identificacionais, que apresentei no Capítulo 4, apontam possibilidades de trabalho de leitura de obras de autoras negras – letramentos críticos com perspectiva de gênero, raça, classe e outras intersecções – no processo de decolonizar crenças, valores, saberes e práticas.

Retomo aqui o exemplo da experiência de Maya que explorei de modo aprofundado no Capítulo 4. Discursos racistas e sexistas sobre questões de estética afetavam a autoestima de Maya, impactando fortemente em sua vida social, no modo como agia e se relacionava socialmente. Estamos falando de representações específicas pautadas no racismo (a “beleza feminina” é branca, de cabelo liso e loiro²⁴) e sexismo (tais padrões de beleza atendem aos interesses específicos de homens cis brancos heterossexuais), ou seja, da colonialidade do saber. Essas representações afetam o modo como mulheres negras se sentem, sua autoestima e, portanto, seu modo de ser e de se identificar. Sendo assim, tais representações-saberes influem na colonialidade do ser. E isso, por conseguinte, afeta sua vida social, pessoal e profissional, como quando enfrentam barreiras para ocupar espaços de poder e privilegiados de trabalho, por exemplo. Desse modo, a colonialidade do saber e do ser se relacionam à colonialidade do poder.

A experiência de Maya nos mostra como a leitura de obras de escritoras negras contribuiu para que ela se identificasse de forma mais agentiva. Conhecer e se reconhecer na poética de Cristiane Sobral, por exemplo, fez com que ela se sentisse mais confiante com a identificação negra que havia assumido antes do Projeto na escola, desafiando a partir daí representações e vozes opressoras (ver Excerto 28, na Seção 4.3). Isso, com certeza, contribuiu para que pudesse desconstruir identificações e representações pautadas em estereótipos que, inclusive, são reproduzidos na literatura canônica brasileira. Como ilustra Miranda (2013, p. 67),

²⁴ Estou fazendo apenas referências aos ideais estéticos racistas, porque estou usando como exemplo a experiência de Maya, mas reconheço que esses ideais constituem outras formas de opressão relacionadas ao tamanho, idade, capacidade física etc.)

Embora a inscrição da mulher negra nas letras nacionais seja fato, a literatura brasileira canônica engendrou discursividades em que a feminilidade negra se materializa principalmente sob a égide da dominação, criando categorias de representação estereotipadas que persistem até hoje: ora o corpo objeto ultrassexualizado da mulata – por exemplo, Rita Baiana, clássica personagem de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado em 1980; *Gabriela* de Jorge Amado ou a *Negra fulô*, de Jorge de Lima (...); ora a passividade submissa, generosa e auto-sacrificial da mãe-preta – Tia Anastácia de Monteiro Lobato; ora a bestialização da negra escravizada – Bertoleza, também personagem de *O Cortiço*.

Acessar a representação de mulheres negras a partir do olhar de escritoras negras contribuiu, nesse sentido, para que Maya e outras/os participantes pudessem acessar representações diferentes dessas mencionadas por Miranda (2013). Isso, inclusive, a ajudou a construir para si mesma outros modos de ser, agir e viver no mundo, num processo de desenvolvimento de “consciência emancipatória para denormalizar os quadros interpretativos que nos conduzem a identidades subalternas” (RESENDE, 2019, p. 36).

Destaco o exemplo de Maya, mas vimos, durante as análises, que o potencial do trabalho com as obras de Cristiane Sobral e de Carolina Maria de Jesus se estende à experiência e vivências, de modo geral, das/dos participantes que conversaram comigo durante a pesquisa. Elas e eles não só passaram a se conscientizar sobre outras formas de representar gênero, raça e classe – desafiando a colonialidade do saber – como também passaram a constituir identificações mais críticas para si mesmas/os e a perspectivar outras formas de agir e se relacionar, questionando desse modo discursos e práticas que podemos associar à colonialidade do ser e do poder.

Quando Carolina Maria de Jesus publicou *Quarto de Despejo*, apesar do sucesso editorial e de vendas, sua obra foi considerada pela crítica literária e pelo jornalismo apenas por seu valor documental, o que “suplantava sua construção estética e a afastava da esfera do literário” (MIRANDA, 2013, p. 37). O editor do livro à época, Audálio Dantas, contribuiu bastante para isso, já que valorizava apenas o teor autobiográfico do diário por seu caráter de denúncia social. O próprio livro *Quarto de Despejo* acaba tendo fragilidades por ter sofrido várias alterações e cortes em seu processo editorial, com o intuito de apagar e excluir as referências literárias, os poemas e outras composições estéticas caras à compreensão da escrita de Carolina Maria de Jesus²⁵. Além disso, Miranda (2013, p. 61) explica que “interferências ocorridas no processo de edição do texto de Quarto de Despejo são responsáveis por traçar um

²⁵ Em 2018, o Programa MI substituiu o livro *Quarto de Despejo* por *Diário de Bitita*, outra obra de Carolina Maria de Jesus, por ser considerada mais fiel aos seus escritos.

perfil estereotipado para Carolina, que estava de acordo com o perfil estereotipado da própria favela”.

Contudo, a escritora buscou e reivindicou para si a legitimidade de seu estatuto como poeta. Em toda a sua obra, encontramos momentos em que ela se identifica dessa maneira. Ser poeta para ela “era – para além de escrever poemas – vocação, convicção, munção e destino” (p. 43). Diante disso, estudos críticos das últimas décadas têm cada vez mais recuperado a Carolina poeta, contista, compositora, ainda desconhecida do grande público (ASSIS, 2014). São trabalhos acadêmicos, como os de Miranda (2013) e Assis (2014), que visam contribuir para que Carolina Maria de Jesus seja reconhecida como escritora da literatura brasileira. Por muito tempo, a academia negou esse lugar a ela. No entanto, há um movimento mais crítico acontecendo pelas universidades do país e também nas escolas de educação básica, como podemos ver a partir de projetos como o PMI.

Por isso, quando a obra de Carolina Maria de Jesus e de outras escritoras negras vai para a escola, elas têm cada vez mais a oportunidade de serem reconhecidas e visibilizadas no cenário da literatura brasileira. Isso contribui para aumentar o acesso a essas obras no âmbito social mais amplo, fazendo com que o mercado editorial enxergue a importância dessas escritoras, sejam elas de contextos passados, como Maria Firmina dos Reis, Auta de Souza, Antonieta de Barros e a própria Carolina Maria de Jesus; sejam elas escritoras contemporâneas, como Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Lívia Natália, Esmeralda Ribeiro, para citar algumas.

Ler e dialogar sobre obras de autoras negras brasileiras também contribuiu para que participantes da pesquisa e eu pudéssemos começar a desnaturalizar as relações assimétricas e injustas de gênero e o olhar condicionado pelo racismo. Essa experiência não afetou apenas Maya, por ser uma mulher negra, mas a todas nós pessoas brancas e não-brancas participantes, levando-nos a reconhecer privilégios e nossa responsabilidade na luta antirracista.

Neste capítulo, por exemplo, analisei uma fala de Raquel em que reconhece seu privilégio como pessoa branca e se conscientiza, a partir disso, sobre a importância das políticas educacionais afirmativas. A estudante afirma veementemente que “os livros me fizeram pensar” e mudar de ideia em relação às cotas. Também na análise de recortes da RL2, no Capítulo 4 (Subseção 4.2), apresentei as falas de Luís, Raquel e Cecília ao questionarem a presença de mulheres negras em espaços de poder. A esse respeito, Ribeiro, D. (2019, p. 16) afirma que a

ausência ou baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores

negros em antologias, pensadores negros na biblioteca de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual.

É esse movimento de questionamento que observamos na fala daquelas e daqueles que participaram da leitura crítica e do diálogo sobre livros de duas importantes autoras negras brasileiras. Questionar faz parte do processo de conscientização a respeito de questões de gênero-raça-classe na escola e isso pode ter impactos significativos fora dela.

No que tange mais especificamente à questão do ensino de literatura na escola, também é válido mencionar que a leitura de autoras negras brasileiras assume um caráter político também porque desenvolve práticas de letramento literário que, como propõe Rildo Cosson (2014), são democráticas e, com isso, contemplam a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitoras/es. Vale lembrar que tanto Cristiane Sobral quanto Carolina Maria de Jesus dialogam com a realidade local do CEF 50, como também ressaltai em vários momentos de análise.

O letramento literário (COSSON, 2014) diz respeito à formação da leitora e do leitor de literatura, fazendo com estudantes se apropriem da experiência estético-artístico-literária. Nessa abordagem, o ensino da literatura privilegia o contato direto com a obra, com a leitura e com a experiência literária (e não com o estudo mecanizado do contexto histórico e da biografia de escritoras/es, prática que ocorre comumente no Ensino Médio). O que se propõe, nesse sentido, é que a literatura seja ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza (COSSON, 2014; CANDIDO, 2006). Candido (2006) concebe a literatura como força humanizadora, que atua na própria formação humana, e não como um sistema de obras. Ela cumpre várias funções nesse sentido e, dentre elas, a de representar uma dada realidade social e humana, bem como atuar como uma forma de conhecimento de mundo e do ser.

Ler Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral contribuiu para que estudantes participantes do PMI no CEF 50 pudessem acessar essa função humanizadora da literatura. Tal experiência mostra que a leitura crítica de autoras negras brasileiras pode proporcionar formas outras de representar/conhecer o mundo e a realidade social. Esses modos de representação específicos, como mencionei anteriormente, pode levar à conscientização sobre práticas racistas e sexistas e, conseqüentemente, mais humanas.

Por fim, saliento que o que apresento aqui são apenas algumas possibilidades e potencialidades de letramentos críticos com perspectiva de gênero e intersecções, especificamente, com ênfase na leitura de obras literárias de escritoras negras. Mas essa perspectiva também pode ser aplicada a outras ações de leitura e escrita, como no caso da

produção de textos autorais sobre mulheres da comunidade local. Outros trabalhos acadêmicos e propostas pedagógicas nessa perspectiva podem vir a contribuir para ampliar a discussão que busquei construir nesta tese sobre como e por que adotar letramentos críticos com foco em gênero e interseccionalidades na escola. Além disso, considero também relevante destacar que a proposta defendida nesta tese pode abarcar muitas outras categorias interseccionais, como o objetivo de alcançar mulheres não-brancas, indígenas, idosas, pobres, quilombolas, com deficiências físicas ou mentais, com identificações de gênero não binárias, como transexuais, transgêneros, intersexuais etc.

Para (não) encerrar...

Quando comecei este trabalho, afirmei que meu processo inicial de pesquisa me levou a um processo de busca por adotar atitudes e posturas mais críticas diante de questões de gênero, raça, classe e outras interseccionalidades, tendo em vista decolonizar saberes e práticas da minha vida profissional, acadêmica e, sobretudo, pessoal. Após as experiências que tive em uma escola-campo aberta às possibilidades de letramentos críticos; após as análises discursivas que empreendi com base nessas experiências; e após os diálogos que construí com feministas decoloniais, negras, brasileiras e da América Latina, posso afirmar o meu próprio processo de de-narrativização, desenvolvido, por meio desta pesquisa, em minha vida pessoal, nos meus modos de ser, sentir, pensar e viver.

Os caminhos que trilhei fizeram com que eu conseguisse entender de forma mais ampla o que é fazer pesquisa entrelaçada com a vida, a experiência e o sentir-pensar. O que chamei no Capítulo 4 de de-narrativização consiste em uma estratégia na qual certas narrativas, situadas no tempo passado ou na tradição, são reconhecidas, contrapostas e/ou negadas para se afirmar outras representações marcadas pela mudança. Enquanto a narrativização serve para justificar o presente com narrativas ancoradas numa espécie de tradição tida como aceitável e digna de apoio, a de-narrativização se mostrou em minha pesquisa uma estratégia de de-legitimação ideológica, a partir da oposição ao passado (a normas, comportamentos e histórias tradicionais e conservadoras) com o intuito de (re)afirmar mudanças pessoais e sociais, ou mesmo expectativas de construção de outros modos de ser-viver futuros.

Hoje sou uma mulher, pesquisadora e docente mais engajada politicamente, com ânsia por atuar de maneira mais condizente com o que (des)aprendi nessa caminhada. *Hoje* reconheço as narrativas, as vozes e os saberes que, como a aluna Maya, “eu não via *antes*”. *Hoje* tenho contribuído, por meio de minhas práticas, principalmente docentes, para que, cada vez mais, essas representações conquistem espaço e recuperem seu lugar devido. *Hoje* segue em curso na minha vida o processo de decolonizar meus próprios saberes e meu modo de ser-viver.

O exercício da escuta que desenvolvi nas nossas rodas de leitura e debate também contribuiu significativamente para que eu pudesse de-narrativizar as histórias das mulheres da minha família, pois sou neta e sobrinha-neta de grandes e fortes mulheres negras, que usam/usaram de diferentes estratégias para lidar com as opressões de gênero-raça-classe. Particularmente, como registrei em vários momentos do meu diário de pesquisa, ouvir as alunas nas rodas me levou a um processo autorreflexivo, ou melhor, de sentirpensar sobre minhas práticas, crenças e valores, incluindo minhas relações afetivas com essas grandes mulheres da minha vida e família.

Como exemplo, gostaria de citar um trecho de meu registro pessoal do dia 21 de setembro, em que discutimos o livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*: “O poema que Maya escolheu para ler foi ‘Fantasia’²⁶. Após sua leitura, ela disse algo assim: ‘toda menina negra já quis ser branca um dia, porque você sofre muito na infância, na escola’. Depois disso, fizemos silêncio, enquanto ela chorava e compartilhava conosco de sua dor por meio das lágrimas. Meu silêncio era o de quem não sabia o que dizer, por jamais ter vivido algo parecido. E, por isso mesmo, não sei como vou abordar as experiências e a narrativa de vida de Maya na pesquisa. Mas sei que isso precisa ser feito. A questão será conseguir adotar ao máximo uma postura solidária e coerente de tal modo que eu não a coloque como um “objeto” de pesquisa, mas devidamente como uma colaboradora ativa da minha trajetória como pesquisadora. Ouvi-la nesse encontro me fez perceber, na medida do possível, o quanto o racismo e o sexismo influi na autoestima das meninas e mulheres negras. A experiência dela me fez pensar na minha avó materna, uma mulher negra, com pai negro e irmãs negras, e que jamais se reconheceu como tal. Talvez, como Maya, ela já tenha se olhado no espelho e dito que era branca, como uma forma de sobrevivência, numa sociedade marcada pelo racismo” (nota registrada em diário de campo).

Ouvir as alunas, nesse sentido, foi uma das experiências em minha jornada investigativa que contribuiu para levar adiante meu processo de de-narrativizar minha própria experiência pessoal. Em primeiro lugar, fez com que eu buscasse outras epistemologias e metodologias para *falar-com*, para dar ênfase às emoções e histórias vividas no campo, o que direcionou minha pesquisa para o Sul, para as perspectivas decoloniais e locais. Em segundo, provocou mudanças na minha vida pessoal, de modo que passei a olhar de outro modo para a minha avó, para as minhas tias-avós, para as “vozes-mulheres” de minha família. Foi aí que passei a compreender,

²⁶ Na verdade, o poema “Fantasia” foi escolhido e lido pela aluna Glória, mas no momento em que fiz o registro no diário, algumas horas depois do evento, minha memória se equivocou quanto a isso. Quando ouvi a gravação de áudio, posteriormente, e fiz a transcrição, pude perceber isso.

a partir dessa vivência, que a opção decolonial vai além do âmbito acadêmico e chega até nossa vida, de modo mais amplo.

Nesta tese, busquei desenvolver uma escrita mais baseada nessa perspectiva, por isso, me esforcei para colocar a teoria entrelaçada com as análises, com as experiências narradas e com o relato sobre as práticas realizadas. Busquei ressoar a minha própria voz e as minhas subjetividades em conjunto com as das participantes da pesquisa e das intelectuais que eu trouxe para o diálogo. E os resultados que aqui relato não são estáticos nem estão finalizados. Pelo contrário, são práticas, vivências e conhecimentos que seguem adiante na minha vida e na vida das pessoas que caminharam comigo.

Em linhas gerais, relatei nesta tese uma pesquisa qualitativa produzida com enfoque discursivo, etnográfico e colaborativo, em que busquei apresentar resultados de uma investigação, em uma escola-campo, sobre uma experiência de leitura de livros literários de escritoras negras brasileiras, discutindo sobre possibilidades de desenvolver no contexto escolar letramentos críticos com perspectiva de gênero social e interseccionalidades como raça e sexualidade. Adotei, nesse processo, abordagens teórico-metodológicas, epistemológicas e ontológicas dos estudos críticos do discurso e feministas decoloniais, que muito contribuíram para que eu pudesse atingir o objetivo de investigar como representações discursivas e identificações de gênero social, e intersecções, foram (re)construídas, interpretadas, negociadas ou transformadas ao longo da pesquisa em uma escola participante do Programa Mulheres Inspiradoras.

Para apresentação e análise dos dados gerados, fiz uso de categorias para interpretação provenientes do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), da teoria de representação de atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997) e outras, conforme demandavam tais dados. O que trago nestas considerações são algumas reflexões (provisórias) sobre a pesquisa e as análises que apresentei ao longo de todo este trabalho.

No primeiro capítulo, tracei uma importante discussão que relaciona o debate sobre decolonialidade com problemáticas socioeducacionais que envolvem gênero, raça e sexualidade. Tal discussão pode contribuir para o campo científico que busca (re)pensar sobre discurso, educação e gênero social à luz dos estudos decoloniais. Nessa esteira, propus analisarmos a conjuntura sociopolítica educacional do Brasil – nas últimas décadas e, sobretudo, nos períodos próximos à realização da pesquisa em campo (2017-2018) – sob a ótica da (de)colonialidade, em suas três dimensões, em especial, a do saber, considerando que muito do conhecimento ensinado nas escolas brasileiras reproduz ideologias sexistas, racistas e cis-heteronormativas.

No período histórico do *colonialismo*, foi necessário criar e manter dicotomias hierárquicas de gênero, raça, etnia e sexualidade para justificar e consolidar a dominação colonial. A partir daí, noções binárias foram sendo naturalizadas e legitimadas em favor da matriz colonial do poder, masculina, cis-heterossexual, patriarcal e cristã. As ideologias que advêm disso permanecem com a *colonialidade* e são sustentadas por instituições como a escola. A análise que busquei fazer a respeito das disputas em torno do currículo oficial no Brasil, como no caso da formulação da BNCC, demonstra o quanto nossas escolas ainda se pautam e currículos (oficiais e não oficiais) que se fundamentam em abordagens limitantes sobre gêneros e intersecções como raça e sexualidade. Busquei, nesse sentido, situar a instituição escolar no debate colonial-moderno de gênero, entendendo que muito do que ainda é ensinado e aprendido nas escolas do país tem servido à manutenção das relações assimétricas de gênero-intersecções nas esferas econômicas, políticas, científicas e sociais.

Todavia, não deixei de considerar as ações de reexistência que têm ocorrido nesse cenário, a partir de perspectivas, disputas e lutas por uma educação para a liberdade e transformação social. Apresentei ainda no Capítulo 1 o Programa Mulheres Inspiradoras como um exemplo de projetos didático-pedagógicos que buscam desafiar as estruturas de poder assimétricas e opressivas a partir de uma abordagem crítica de letramentos e de valorização dos conhecimentos/saberes/representações produzidos por mulheres em diferentes áreas de atuação, como a Literatura.

O segundo capítulo segue com uma contextualização mais ampla da pesquisa que desenvolvi. Apresento a escola-campo, sua localização geográfica, abordando, dentre outras coisas, sua realidade social e sua perspectiva de ensino-aprendizagem de leitura. Essa discussão foi fundamental para que eu pudesse relacionar a realidade local de participantes da pesquisa com a análise discursiva. Busquei, durante as análises, recuperar em alguns momentos o contexto local-geográfico para compreender melhor os entrecruzamentos entre as experiências sociais, educacionais e vivenciais de estudantes do CEF 50.

Ainda nesse segundo capítulo, apresentei os objetivos da pesquisa, os conceitos principais que fundamentam esta tese e todo o percurso teórico-metodológico que desenvolvi, rumo à constituição de uma proposta de investigação etnográfico-discursiva colaborativa, que teve como foco a realização de rodas de leitura e de conversa na escola-campo. Essa contextualização também se fez necessária para situar melhor as análises e os resultados que apresento a partir do terceiro capítulo. Tal proposta foi realizada com docentes que já adotavam uma perspectiva mais crítica de leitura, em especial, de leitura literária, e de discussão de pautas sociais importantes, como racismo. Isso certamente contribuiu para que as rodas de leitura

realizadas apontassem para um debate bastante profícuo sobre gênero e intersecções no contexto escolar.

Os capítulos seguintes apresentaram análises que realizei de três rodas de leitura, pautadas em livros de escritoras negras brasileiras, em ordem cronológica de desenvolvimento da pesquisa. Tais rodas e a análise que apresento neste capítulo apontam como foi possível, por meio delas, construir ações de leitura na escola-campo, investigando possibilidades de eventos e práticas de letramentos críticos com perspectiva de gênero social e interseccionalidades.

O terceiro capítulo apresentou a análise da primeira roda, do livro *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. Com base no debate sobre três poemas da autora, pude observar possíveis maneiras de fazer da leitura e da literatura um caminho para a problematização, conscientização e contestação de discursos legitimados socialmente sobre gênero-intersecções. Participantes da pesquisa, a partir da experiência de leitura, refutaram representações que buscam “encaixar” as pessoas em padrões sexistas e heteronormativos; problematizaram discursos que têm sido usados para justificar relacionamentos abusivos, que colocam mulheres em situação de violência e vulnerabilidade; e compartilharam experiências que nos ajudaram a sentir pensar sobre o sentimento de medo na questão das violências de gênero.

Considero como principal contribuição desse capítulo 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 observei na escola-campo. A roda propiciou uma forma de conscientização sobre discursos que desfavorecem identificações de gênero-intersecções não binárias e não hegemônicas/hegemonizantes. Participantes das rodas 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, argumentei nesse capítulo 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 –, pude analisar e refletir 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.

No quarto capítulo, por sua vez, apresentei a análise da segunda roda, demonstrando as possibilidades de construção de um debate crítico sobre interseccionalidade de gênero, raça e classe. Esse foi um momento da pesquisa que denota o quanto a perspectiva de letramento que adotamos pode contribuir para a conscientização sobre questões raciais e políticas, para o reconhecimento dos privilégios da branquitude e para de-legitimação de identificações baseadas no mito da democracia racial, no embranquecimento estético e cultural que marca a História do Brasil e na opressão de gênero-raça.

Essa experiência também mostrou que a escola pode se fazer como um espaço para o reconhecimento de outros modos de ser-viver e, com isso, contribuir para o esforço de desafiar não apenas a colonialidade do saber, mas também a do ser e do poder. A análise que desempenhei nesse capítulo, nesse sentido, permitiu que eu pudesse apresentar nesta tese uma relação mais ampla entre conhecimentos/saberes, identidades/modos de ser e relações sociais/poderes, tendo como base o potencial de (re)produção de discursos/representações e estilos/identificações articulados nas inter-ações entre participantes nas rodas de leitura – um dos objetivos da pesquisa.

A de-narrativização, conforme observei também no Capítulo 4, é uma forma de promover letramentos para o desenvolvimento da consciência sobre como, por meio da linguagem, narrativas são criadas e reiteradas para legitimar histórias, tradições, valores, crenças de teor racial e sexista. Quando falamos na intersecção de gênero-raça no Brasil, quantas narrativas sexistas-racistas, historicamente dadas como norma ou tradição, têm sido naturalizadas à serviço da manutenção do racismo estrutural? A de-narrativização, por sua vez, foi a categoria que os dados me mostraram para compreender melhor as potencialidades da literatura de autoras negras de promover no chão da escola, e para além de seus muros, uma resposta crítica à legitimação.

Por fim, no último capítulo desta tese, argumentei de forma mais abrangente sobre a leitura de autoras negras e afro-brasileiras como uma proposta político-pedagógica de letramentos críticos com perspectiva de gênero social e intersecções. Tomei como base a experiência de leitura e reflexão sobre *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e a experiência em nossas conversas nas últimas rodas realizadas durante a pesquisa. Nesse capítulo, salientei o quanto a proposta que desenvolvemos no CEF 50, no interior da realização do PMI, apontou para contribuições significativas no sentido de promover processos de crítica/conscientização e de protagonismo estudantil.

Ao buscar atingir um de meus objetivos de pesquisa (identificar potencialidades e desafios da leitura de obras literárias de escritoras negras, conforme propõe o PMI, para a construção de práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento de letramentos críticos e de conscientização sobre relações de gênero e intersecções), pude chegar a possíveis contribuições da leitura crítica de obras literárias de escritoras negras. Dentre elas estão: a) *reconhecer e visibilizar o espaço das escritoras negras na literatura brasileira*, no contexto escolar e, com isso, *proporcionar letramento literário diverso e democrático*, como parte da tarefa de desafiar o epistemicídio e o privilégio do conhecimento masculino cis e branco que ainda persiste em muitas instituições de ensino; b) *levar ao reconhecimento e à construção de outros modos de representar-saber, identificar-ser e agir-poder*, que também são potenciais no esforço de fazer da escola um espaço de transformação social, ao desafiar as três dimensões da colonialidade; c) fazer com que estudantes *compreendam melhor o funcionamento do racismo-sexismo e levar à conscientização sobre a relevância de posturas e práticas antirracistas e antissexistas*, em defesa de atitudes mais solidárias e de respeito à diversidade; e d) *apoiar políticas educacionais afirmativas e alinhadas à educação para a diversidade*.

Tais resultados de pesquisa denotam fundamentalmente as contribuições da pesquisa, que se fez colaborativa em seu contexto situado, e para o campo do debate científico sobre problemáticas socioeducacionais de gênero e intersecções, como raça e sexualidade. Mas vale destacar a necessidade de contribuir para o debate mais amplo nas esferas políticas, como por exemplo, no que tange ao currículo oficial, como a BNCC, um ponto que destaquei nesta tese (no Capítulo 1, mais especificamente), mas que precisará ser aprofundado em futuras pesquisas decorrentes desta.

Além disso, problematizações levantadas por participantes da pesquisa nas rodas de conversa também merecem espaço nesta tese e, antes de encerrar minhas palavras, gostaria de trazer aqui algumas fragilidades observadas, reconhecendo que ainda há muito a ser analisado e considerado sobre o meu contexto de investigação do que, de fato, consegui realizar no tempo-espaço da pesquisa. Não fiz uma discussão ampliada acerca dos desafios encontrados no percurso, porque até mesmo isso demandaria um maior tempo de estudo e reflexão. Entretanto, considero relevante apontá-los aqui, pois isso pode favorecer futuras propostas de análise sobre o PMI ou sobre outras ações político-pedagógicas que se fundamentam nos letramentos críticos sob a perspectiva de gênero e da interseccionalidade.

Participantes das rodas de conversa apresentaram pelo menos dois aspectos relevantes para refletirmos sobre algumas lacunas que podem ser levadas em conta em projetos posteriores que ampliem a discussão desenvolvida nesta pesquisa: a) a expansão das rodas de leitura e

debate para outros espaços da escola; e b) a criação de alternativas para incentivar maior participação dos alunos, pessoas do sexo masculino.

A fala da aluna Bel, na RC1, aponta para o primeiro ponto: “eu acho que se todos tivessem a oportunidade de passar por isso que a gente tá passando aqui na roda de leitura, com certeza a mente de muita gente ia mudar”. É possível inferir que a aluna reconheceu que as rodas fizeram um trabalho mais amplo de discussão sobre gênero na escola e que seria desejável que essa ação tivesse chegado em todas as turmas participantes do PMI e nas turmas de modo geral.

No Capítulo 2, mencionei que um dos desafios da pesquisa foi justamente realizar as rodas durante o horário de aula, na própria sala de aula, lembrando que elas aconteceram no contraturno e contaram apenas com a presença de, em média, vinte pessoas. Mas concordo com Bel de que é preciso buscar formas de desenvolver rodas na sala de aula, no formato e na perspectiva que adotamos, para atingir mais estudantes. Não estou, com isso, diminuindo a relevância da minha pesquisa; estou apenas apontando que futuras propostas podem ampliar o debate que construí aqui, observando e analisando os efeitos potenciais das rodas de leitura como um evento de letramentos críticos no contexto mais específico da aula de Língua Portuguesa.

Vale destacar que, mesmo que as rodas não tenham sido em sala de aula e, por isso mesmo não tenham tido uma participação maior de estudantes, “com a nossa influência, com as nossas ideias que a gente foi levando pra fora aqui dessa sala, o pessoal passou a respeitar mais, principalmente da parte dos meninos”, segundo a estudante Raquel, na RC1. Como destaquei no capítulo anterior, participantes das rodas construíram uma posição protagonista dentro da escola e fora dela, atuando de forma crítica para modificarem sua realidade e suas relações sociais. Volto a lembrar, ainda, que as ações de leitura e debate também aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa do professor Pedro e da professora Elisa. Eu apenas direcionei minha pesquisa para as rodas extraclasse, o que não elimina o trabalho docente realizado em sala de aula. Apontei em alguns momentos desta tese a influência dessas ações no período de aula nas discussões levantadas por estudantes nos nossos encontros no contraturno.

Outra questão relevante apontada, principalmente, pelo aluno Augusto foi sobre a participação pequena de alunos, pessoas do sexo masculino, nas rodas de leitura – foram apenas dois, Augusto e Luís. Vários fatores podem estar associados a isso, o que pode constituir um objetivo de análise para próximos trabalhos. Considero importante que professoras e professores reflitam sobre a participação das pessoas do sexo masculino em projetos

pedagógicos sobre gênero social, para propor ações que incentivem melhor a atuação e colaboração desses estudantes nas atividades desenvolvidas.

Uma problemática não apontada nas rodas, mas que gostaria de mencionar também é a questão da ampliação do caráter interseccional da pesquisa e até mesmo do próprio Projeto Mulheres Inspiradoras, que é algo que já se discute em outros trabalhos acadêmicos realizados no âmbito do Programa. As leituras propostas e a própria realidade de estudantes do CEF 50 nos levaram a desenvolver uma ampla discussão sobre a interseção de gênero e raça, com um importante potencial antirracista e antissexista. Contudo, reconheço a importância de outras questões interseccionais pertinentes à temática de gênero na escola, que também precisam ser exploradas – e estão sendo – no cenário das pesquisas acadêmicas, como sexualidade, corporalidade, geração/idade, capacidade física e mental, etnia, classe, localização geográfica, para dar alguns exemplos, sem querer limitar as possibilidades.

Algumas dessas categorias sociais foram abordadas em um ou outro momento das rodas, como sexualidade, orientação sexual, classe e idade/geração. No entanto, essas questões foram comentadas de forma mais aleatória e não tão recorrentes, dado que o debate foi direcionado pelas temáticas associadas à leitura das obras literárias, de forma mais livre. Mas faço questão de ressaltar as possibilidades de ampliar, no cenário acadêmico, a argumentação que construí especificamente sobre *letramentos críticos com perspectiva de gêneros e intersecções*. Um exemplo é o da pesquisa de doutorado de Rodrigues (em andamento), que tem explorado algumas práticas formativas do PMI, expandindo a análise para além dos aspectos fundantes do Projeto (mulheres cis), a fim de abarcar outras possibilidades de desenvolvê-lo no contexto educacional, perspectivando corpos dissidentes de gênero e sexualidade.

Essas e outras questões interseccionais também são relevantes para a proposta de letramentos críticos que defendi nesta tese. Por isso, muitos aspectos ainda podem ser analisados a partir dessa abordagem, de modo que também contribuam para fazer da escola uma instância de agência social com enorme potencial para transformação de práticas e relações de gênero, de acordo com as devidas especificidades interseccionais.

Por fim, gostaria de dizer que essas considerações estão sendo escritas em um momento em que o mundo (des)aprende com a experiência de viver em meio à pandemia do coronavírus. Escrevo estas considerações em um momento em que enfrentamos a morte de milhares de pessoas, e mais do que isso, num momento sociopolítico no Brasil em que precisamos constantemente afirmar que essas mortes/vidas importam. Escrevi boa parte desta tese em um momento de continuar reafirmando que vidas negras/pretas importam! Escrevi boa parte desta tese em um momento de crise acentuada no âmbito político de modo geral, pois enfrentamos

um (des)governo, que pouco se importa com as vidas e as mortes no Brasil, durante a pandemia, e que muito menos ainda se importa com pautas e políticas educacionais. Escrevi boa parte desta tese durante uma crise acentuada no cenário da educação brasileira, com a entrada e saída de um novo Ministro da Educação, cada um com um discurso religioso mais arrojado do que o outro. Discursos esses que, em nome de Deus, têm favorecido opressões de gênero-intersecções, colocando cada vez mais entraves na luta por uma educação mais justa, diversa, plural e igualitária. Escrevi boa parte desta tese em um momento de repensar e questionar sobre a questão do ensino remoto na educação durante a pandemia e do (res)surgimento de velhas e novas lutas nesse cenário.

Diante disso, este e outros trabalhos que buscam ampliar e colaborar com a produção de um conhecimento menos colonizado nas universidades e na Educação Básica se fazem ainda mais relevantes. As reflexões que trago aqui são provisórias e não possuem, de fato, um fim (como faz parecer qualquer seção de considerações finais em um trabalho acadêmico). São, na verdade, uma porta para novas reflexões que, certamente, serão necessárias neste e nos próximos anos no Brasil. A luta por uma educação mais justa, não opressora, segue em curso. As propostas de letramentos críticos que se preocupam com questões de gênero e intersecções também.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. 1 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.
- ALBUQUERQUE, G. V. P. *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília: Brasília, 2020.
- _____. *Plano de Curso: Projeto Interdisciplinar - Projeto Mulheres Inspiradoras*. Ceilândia, DF, 2014a.
- _____. *Portfólio: Projeto Mulheres Inspiradoras – Educação para a Transformação Social*. Ceilândia, DF, 2014b.
- _____; DIAS, J. Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 7-18, 2018.
- ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In.: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.
- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANQUÍN, A.; BENSI, M. A.; DURÁN, A. Sobre la desnaturalización de la experiencia escolar: aportes decoloniales y feministas. *Revista del Cisen Tramas*, Maepova, v. 3, n. 1, p. 65-75, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ASSIS, M. S. Antes de ser mulher, é inteira poeta: Carolina e o cânone literário. In: DINHA; FERNANDES, R. (Org.) *Onde estaes felicidade?* São Paulo: Me Parió Revoluções, 2014, p. 52-57.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, s/v, n. 1, p.89-117, maio/ago. 2013.
- BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London, New York: Routledge, 1998.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19(2), n. 336, p. 549-559, 2011
- _____. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

- BORSANI, M. Reconstrucciones Metodológicas y / o Metodologías a posteriori. *Astrolabio: nueva época*, n. 13, p. 146-168, 2014.
- CÂMPELO, S. R. S.; SILVA, D. H. G. Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático. *Revista Discurso em Cena*, p. 47-67, 2017.
- CANDAU, V. M. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, 2014, p. 965-986.
- CARDOSO, I.; VIEIRA, V. A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 7, p. 69-85, dez.2014.
- CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.
- _____. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- _____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, A. B. *Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais: tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Viçosa-MG, 2018.
- CASTRO, S. de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 140-153, 2020.
- CHOUliARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CODEPLAN. *Pesquisa distrital por amostra de domicílios: Ceilândia, PDAD 2018*. Brasília: Codeplan, 2018.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and politics of empowerment*. Nova Iorque, NY: Routledge, 1991.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CURIEL, O. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. In: GUZMÁN, A. S.; BORJA, E. C.; ORTUÑO, G. G. (Orgs.). *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación em América Latina y el Caribe*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 149-166.
- _____. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 120-139, 2020.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- ESPINOSA, Y. E. M. et al. Reflexiones pedagógicas en torno del feminismo descolonial: una conversa em cuatro vocês. In: WALSH, Catherine. (Org). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- EVARISTO, C. *Poemas de recordações e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nayala, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FIGUEIREDO, A. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. *Periódicus*, Salvador, n. 3, v. 1, p. 152-169, 2015.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GERALDI, J. W. (Org). *O Texto na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Editora Anglo, 2002.
- GOMES, M. C. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. *Polifonia*, v. 23, nº 33, p. 89-109, jan-jun., 2016.
- GONZALEZ, C. *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília: Brasília, 2017.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/ 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- _____. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association. *Comunicação*. 1979.
- _____. Por um feminismo afro-latino-americano. *Cadernos de Formação Política do Círculo Palmarino*, n. 1, p.12-20, 2011.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, volume 31, número 1, p. 25-46, jan./abr., 2016.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

HOLLANDA, H. B. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, n. 2, ano 3, p. 464-478, 1995. Trad. Marcos Santarrita.

_____. Love as the practice of freedom. In: *Outlaw Culture: resisting representations*. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250.

IBIAPINA, I. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro: 2008.

_____. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.; BANDEIRA, H.; ARAUJO, F. A. (Org.) *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina, EDUFPI, 2016, p. 33-62.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2007.

KILOMBA, G. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. 2. ed. Münster: Unrast, 2010.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL, 2005.

LASSITER, L. E. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

LAZAR, M. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a feminist discourse praxis. *Critical Discourse Studies*, v. 4, n. 2, p. 141–164, 2007.

_____. (Org.) *Feminist Critical Discourse Analysis: gender, power and ideology in discourse*. New York: palgrave Macmillan, 2005.

LEMOES, G. O. De Soweto à Ceilândia: siglas de segregação racial. Dossiê Brasil-África do Sul. *Paranoá 18*, n. 18, p. 1- 13, 2017.

LERMA, B. R. L. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes de um feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. In: GUZMÁN, A. S.; BORJA, E. C.; ORTUÑO, G. G. (Orgs.). *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación em América Latina y el Caribe*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 79-109.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.

LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, n. 9, p. 71-101, p. 2008.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 22 v. 3, set.-dez., 2014.

MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo: Educ, 2005, v. 21, n. especial, p. 1-11.

_____. MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (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, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

MAYORGA, C. Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athenea Digital*, Minas Gerais, n.14, v.1, mar. 2014, p. 221-236.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica*. Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Retos decoloniales, hoy, In: BORSANI, M; QUINTERO, P. (Orgs.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014.

_____. VÁSQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MIÑOSO, Y. E. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 96-119, 2020.

_____. Uma crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano em liena*, 184, marzo-abril, 2014, p. 7-12.

_____. CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. Introducción. In: ESPINOSA MIÑOSO, Y.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. *Tejiendo de otro modo: feminism, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014, p. 13-40.

MIRANDA, F. R. *Caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, 2013.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras-BA, v. 1, p. 1-24, 2020.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 14, p. 13-44, jun. 2015.

MORAES, M. C; TORRE, S. de la. Sentirpensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação. Universidade de Barcelona, 2002.

MOSS, G. *Literacy and Gender: Researching texts, contexts and readers*. London: Routledge, 2007.

- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.
- MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. *Revista Communitas*, v. 2, Edição Especial, p. 46-63, 2018.
- NASCIMENTO, B. A mulher negra e o amor. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019a.
- _____. A mulher negra no mercado de trabalho. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019b.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine. (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 275-305.
- OYĚWŪMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Hollanda, H. B. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 84-95, 2020.
- PARDO, M. L. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. M. (Org.) *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 47-62.
- POMPERMAYER, S. F.; CARVALHO, L. Q. *A pesquisa acontecimento e a roda de leitura: caminhos para a formação do leitor literário*. Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 91-109, 2018.
- QUEIROZ, A. S. *Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília: Brasília, 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- RAMALLO, F.; PORTA, L. Las historias en la educación u los otros mundos posibles. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018.
- RECHETNICOU, A. O. *Narrativizações identitárias e modos de identificação no gênero reportagem: um estudo a partir da Análise Crítica de Gêneros*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2016.
- _____. Identificações críticas de gênero em uma escola de Ceilândia-DF: uma análise discursiva no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 105-124, 2018.
- RESENDE, V. M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, V. M. (Org.) *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 19-46.
- _____.; RAMALHO, V. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____.; SILVA, R. B. (Orgs.). *Diálogos sobre resistência: organização coletiva e produção do conhecimento engajado*. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- RIBEIRO, C. E. Representação da Ceilândia e dos ceilandenses no cinema de Adirley Queirós. *Revista de Ciências Sociais*, v.9, n. 1, p.53-92, jan./jun. 2019.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.
- _____. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, E. H. S.; MELO, I. F. O Projeto Mulheres Inspiradoras e seu potencial para o enfoque em dissidências de gênero e sexuais. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 164-184, 2018.

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

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 11-34.

ROSENDO, D. *Sensível ao cuidado: uma perspectiva ética ecofeminista*. Curitiba: Prismas, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

SEGATO, R.L. La estructura de género y el mandato de violación. In: GUZMÁN, A. S.; BORJA, E. C.; ORTUÑO, G. G. (Orgs.). *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación em América Latina y el Caribe*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 299-332.

_____. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.

SILVA, L. R. Análise do Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social. *Signotica (UFG)*, v. 2, p. 75-88, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, Cristiane. *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*. Brasília: Ed, 2014.

_____. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: 2016.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

_____. *Letramentos da reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SUÁREZ-KRABBE, J. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Revista Tabula Rasa*, n. 14, p. 183-204, 2011.

TALBOT, M. Choosing to refuse to be a victim: power feminism and the intertextuality of victimhood and choice. In: LAZAR, M. (Org.) *Feminist Critical Discourse Analysis: gender, power and ideology in discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

TATAGIBA, A. B.; SILVA, D. E. G. da. Discursos da exclusão na geografia de Brasília-DF. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 14 (Especial), p. 128-146, 2013.

TERRA, M. F.; OLIVEIRA, A. F.; SCHRAIBER, L. B. Medo e vergonha como barreiras para superar a violência doméstica de gênero. *Athena Digital*, v. 15, n. 3, p. 109-125, 2015.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park: Sage, 1993.

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

TORRE, S. de la. *Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo*. Mimeo: 2001.

VAN LEEUWEN, T. A representação de atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In.: _____; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 19-30.

_____. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In.: _____; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 33-40.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIEIRA, V. G. B. *Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica*. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VIEIRA, V. _____. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, V. M. (Org.) *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 83-112.

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

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

APÊNDICE I

Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Para Participantes Menores de Idade)

Você está sendo convidado/a, com o consentimento e autorização de seu pai, mãe ou responsável, a participar da pesquisa **Representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras: um estudo etnográfico-discursivo***, de responsabilidade de **Amanda Oliveira Rechetnicou**, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é investigar representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras* (PMI), a partir de um estudo etnográfico-discursivo com foco na construção do discurso de resistência de meninas no contexto escolar. Propõe, mais especificamente, analisar as representações, as identificações e as relações sociais de alunas do CEF XX (Centro de Ensino Fundamental) de Ceilândia, tendo em vista o reconhecimento e a visibilização das práticas pedagógicas e ações desenvolvidas no PMI. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas (somente em áudio) e grupos focais. A geração de dados também contará com a observação de aulas, notas de campo e com a análise de documentos (produções textuais dos/as alunos/as desenvolvidas durante o projeto *Mulheres Inspiradoras*). É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62)99247-0619 ou pelo e-mail *amanda_yea@hotmail.com*

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Eu _____
 aceito participar da pesquisa **Representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras: um estudo etnográfico-discursivo***. Todas as informações e dúvidas foram explicitadas e compreendi meus direitos quanto à participação (ou não) na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para responsáveis de participantes menores de idade)

Seu/Sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras: um estudo etnográfico-discursivo***, de responsabilidade de **Amanda Oliveira Rechetnicou**, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é investigar representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras* (PMI), a partir de um estudo etnográfico-discursivo com foco na construção do discurso de resistência de meninas no contexto escolar. Propõe, mais especificamente, analisar as representações, as identificações e as relações sociais de alunas do CEF XX (Centro de Ensino Fundamental) de Ceilândia, tendo em vista o reconhecimento e a visibilização das práticas pedagógicas e ações desenvolvidas no PMI. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre a possibilidade e disponibilidade de seu/sua filho/a cooperar com a pesquisa.

Ele/a receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome dele/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas (somente em áudio) e grupos focais. A geração de dados também contará com a observação de aulas, notas de campo e com a análise de documentos (produções textuais dos/as alunos/as desenvolvidas durante o projeto *Mulheres Inspiradoras*). É para estes procedimentos que seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar que seu/a filho/a participe, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62)99247-0619 ou pelo e-mail amanda_yea@hotmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio dos/as docentes que também participarão da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da responsável do/a participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para docentes)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras*: um estudo etnográfico-discursivo**, de responsabilidade de **Amanda Oliveira Rechetnicou**, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é investigar representações e identificações de gênero no âmbito do Projeto *Mulheres Inspiradoras* (PMI), a partir de um estudo etnográfico-discursivo com foco na construção do discurso de resistência de meninas no contexto escolar. Propõe, mais especificamente, analisar as representações, as identificações e as relações sociais de alunas do CEF XX (Centro de Ensino Fundamental) de Ceilândia, tendo em vista o reconhecimento e a visibilização das práticas pedagógicas e ações desenvolvidas no PMI. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas (somente em áudio) e grupos focais. A geração de dados também contará com a observação de aulas, notas de campo e com a análise de documentos (produções textuais dos/as alunos/as desenvolvidas durante o projeto *Mulheres Inspiradoras*). É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62)99247-0619 ou pelo e-mail amanda_yea@hotmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de _____.