

Letramentos críticos com perspectiva decolonial de gênero social: uma experiência socioescolar de leitura e de produção de textos a partir do romance *Desmundo*

Critical literacies with a decolonial perspective of social genre: a socio-school experience of reading and writing texts base on the novel *Desmundo*

Ofélia Maria Imaculada¹

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

ofelia@ufv.br

<https://orcid.org/0000-0001-7283-7721>

Alexandra Bittencourt Carvalho²

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

alexandraportugues@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3159-2021>

Resumo: Considerando que as práticas de letramento escolar constituem ações sociais, por meio do uso da linguagem, capazes de nos constituir como agentes criativos, o presente trabalho discute uma prática pedagógica de leitura do romance *Desmundo* de Ana Miranda (1996) e de produção de diários de leitura, para o primeiro ano do Ensino Médio, com foco na leitura crítica sobre as representações de gênero social com base nos Estudos Discursivos Críticos feministas. Para isso, descreveremos o processo de elaboração da sequência de atividades pedagógicas e discutiremos

¹ Doutoranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS – UNB) e mestra em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João Del Rei. Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-COLUNI/UFV).

² Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestra em Estudos Discursivos pela Universidade Federal de Viçosa Professora de Linguagens no ensino médio e pré-vestibular e integrante do Afecto/UFV/Nieg.

a proposta de produção de texto, construída com base na leitura da referida obra. Para a descrição e discussão desta prática de letramento, utilizamos a proposta decolonial dos estudos críticos do discursivo (Resende 2019, Vieira, 2019) com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), a Análise de Discurso Crítica Generificada (Gomes, 2020), as Teorias Interseccionais e Decoloniais (Akotirene, 2019; Carvalho e Costa, 2020, Lugones, 2007) e os pressupostos teóricos da pedagogia dos letramento críticos (Kalantzis et al., 2020). Como resultado, enfatizamos o potencial da experiência socioescolar para desencadear processos de leitura e escrita reflexivas e críticas capazes de contribuir para decolonizar representações e discursos sociohistoricamente constituídos que condicionam relações assimétricas de gênero.

Palavras-chave: Estudos discursivos críticos; Decolonialidade, Leitura e produção de textos.

Abstract: Considering that school literacy practices constitute social actions, through the use of language, capable of build ourselves as creative agents, the present work aims to discuss a pedagogical practice based on the reading of the novel *Desmundo* by Ana Miranda (1996) and on the production of reading diaries, for the high school students, with a focus on critical reading about representations of social gender based on feminist Critical Discourse Studies. For this, we will describe the process of elaboration the sequence of pedagogical activities, and we will discuss the proposal of text production, built on the base of the reading of the mentioned book. For the description and discussion of this literacy practice, we use the decolonial proposal of Critical Discursive Studies (Resende 2019, Vieira, 2019) based on Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2003), the Generified Critical Discourse Analysis (Gome, 2020), Intersectional and Decolonial Theories (Akotirene, 2019; Carvalho and Costa, 2020, Lugones, 2007) and the theoretical assumptions of critical literacy pedagogy (Kalantzis et al., 2020). As a result, we emphasize the potential of the socio-school experience to trigger reflexive and critical reading and writing processes capable of contributing to the decolonization of sociohistorically constituted representations and discourses that condition asymmetrical gender relations.

Keywords: Critical discursive studies; Decoloniality; Reading and text production.

Introdução

A escola, assim como as demais instituições ordenadoras das nossas práticas sociais, vem, ao longo dos séculos, reproduzindo ideologias que contribuem para a manutenção de relações coloniais de gênero. Esse processo se inicia na construção dos currículos oficiais que excluem os conhecimentos, produções científicas e experiência das mulheres em suas diversidades de raça e classe como, por exemplo, desconsiderar o papel e lugar das mulheres ao longo da história e negligenciar a leitura de

textos literários de autoria feminina. Isso repercute em toda a cadeia de ações pedagógicas, desde a produção de materiais didáticos até as práticas em sala de aula dos diferentes componentes curriculares, nesse caso especialmente as práticas de leitura e de produção de texto na aula de Língua Portuguesa.

Considerando as práticas de leitura e de escrita no ensino médio, a BNCC apresenta como principal objetivo do estudo da linguagem o aprofundamento dos conhecimentos sobre seu funcionamento, intensificando a capacidade analítica e crítica das(os) estudantes nas práticas de leitura, escuta e produção de textos. A BNCC, segundo Resende e Lima (2021), embora reconheça a diversidade social e linguística, contribui para a manutenção da colonialidade do saber e para a subalternização através da linguagem, porque mantém a centralidade no trabalho com o português padrão, língua do colonizador, e apresenta uma considerável redução do espaço dado à literatura com o reordenamento dos usos da linguagem a partir do delineamento dos campos de atuação social normatizando, assim, o dizer na aula de linguagem.

Contra isso e entendendo a literatura como um importante espaço político de luta e de disputa sociocultural, nossa preocupação, aqui, é discutir formas de desenvolver a leitura crítica e reflexiva a partir da ênfase no trabalho com textos literários visando à desinterdição de dizeres, já que, como defendem Resende e Lima (2021, p. 51), “os interditos sociais são ditos nas artes, portanto, na área de linguagem, a literatura é o lugar da desinterdição”. Assumimos, dessa forma, que os textos literários enriquecem e ampliam nossa percepção de mundo, ajudando-nos a problematizar questões sociais e as nossas vivências, assim como permitem visibilizar subjetividades e corpos sociohistoricamente subalternizados.

Diante disso, o presente trabalho propõe a descrição e discussão de uma experiência socioescolar decolonial de leitura do romance *Desmundo* de Ana Miranda (1996) e de produção de diários de leitura, para o primeiro ano do ensino médio, em um colégio de aplicação, com foco na leitura crítica sobre as representações de gênero social na referida obra. Para isso, nas próximas seções, apresentaremos, primeiramente, a proposta decolonial dos estudos críticos discursivos (Resende, 2019; Vieira, 2019), elaborada a partir dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) para situar o debate sobre discurso e decolonidade no âmbito das práticas socioescolares. Em um segundo momento, apresentaremos a Análise de Discurso Crítica Generificada (Gomes, 2020) e as teorias interseccionais e decoloniais (Akotirene, 2019; Carvalho; Costa, 2020; Lugones, 2007) buscando articular os debates de gênero e interseccionalidade aos pressupostos dos estudos críticos discursivos. Em um terceiro momento, traçaremos um breve panorama dos pressupostos teóricos da pedagogia dos letramentos críticos (Kalantzis et al., 2020). Por fim, apresentaremos uma descrição da prática sociodiscursiva pedagógica seguida da discussão sobre seu potencial para desencadear processos de reflexão e crítica social sobre subjetividades na escola.

Estudos Discursivos Críticos decoloniais feministas no estudo das práticas socioescolares

Para tecer a crítica social às práticas situadas de ensino aprendizagem de linguagens, considerando os processos de ação interação de indivíduos interseccionados no contexto escolar, é preciso levar em conta o potencial do discurso para constituir e constranger nossas maneiras de agir, interagir e represen-

tar. Enquanto momento semiótico das práticas sociais, o discurso pode criar, reproduzir e transformar formas de significar as subjetividades nos diferentes âmbitos de ação e interação social (Chouliaraki e Fairclough, 1999), inclusive no educacional. Nesse sentido, como aponta Vieira (2019), nossas atitudes e práticas como agentes de ações/interações, de conhecimento e de ação moral em práticas escolares de produção e de circulação de conhecimento podem contribuir para manter, mas também para problematizar e superar, relações de opressão que caracterizam a colonialidade-modernidade.

Resende (2019) e Vieira (2019) propõem uma abordagem que articula os estudos críticos do discurso ao pensamento decolonial, buscando construir caminhos que contribuam para a crítica de como a linguagem opera na construção e na manutenção de ideologias hegemônicas. Sobre o paradigma da modernidade-colonialidade, Maldonado-Torres (2018) esclarece que a crítica decolonial entende que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, enquanto relação política e econômica de soberania de um povo em relação a outro, e está relacionada a um padrão de poder. Este surgiu, então, como resultado do colonialismo que afeta as maneiras como o conhecimento, o trabalho e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista e da ideia de raça, classe e gênero, desdobrando-se na colonialidade do poder, do saber e do ser. Essas relações de poder invisibilizam e subalternizam as formas de conhecimento e de vida que estão fora do padrão eurocêntrico, patriarcal, racionalista.

Partindo do entendimento de que mudanças sociais estão dialeticamente relacionadas a mudanças discursivas, Resende (2019) e Vieira (2019) assumem uma postura decolonial pela superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio do estudo do modo como os discursos ideologicamente sustentam e transformam esse tripé. A dinâmica do discurso como constitutivo do sistema-mundo colonial moderno é vista como relacional-dialética a partir da conexão entre a colonialidade do poder e os gêneros discursivos, a colonialidade do saber e os discursos e a colonialidade do ser e os estilos:

As redes de *discursos* particulares ligados à matriz colonial (que podem colonizar o conhecimento e os regimes de pensamento) são produzidos, distribuídos e recebidos por pessoas conforme os *gêneros do discurso*, ou seja, os modos socialmente organizados de agir e se relacionar (que podem colonizar o poder em formas modernas de exploração e dominação), com potencial para conformar os *estilos*, a experiência vivida, as (auto)identificações, as performances das pessoas (podendo colonizar gênero social, sexualidade, subjetividade), por meio da internalização, ou não, de discursos disseminados e legitimados pela matriz colonial, e constitutivos da estrutura opressora (Vieira, 2019, p. 91).

Ao expor essas dinâmicas, as autoras afirmam a necessidade de investigar as ideologias/sentidos atrelados à matriz colonial, com destaque para aqueles relacionados às estruturas sociais de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia. Tais estruturas, segundo Resende (2019, p. 32), atuam sobre as instituições ordenadoras das práticas sociais e sobre o potencial de significação, com ampla penetração em uma grande variedade de práticas dos diferentes campos de atividade humana, transcendendo a prática situada e influenciando as mais diversas esferas institucionais e modalidades semióticas. A autora aponta a interseccionalidade como uma contribuição decolonial importante que busca identificar quais são os elos entre esses sistemas de opressão.

Essas categorias estruturantes estão diretamente relacionadas à constituição das subjetividades e, portanto, relacionadas à (de)colonialidade do ser, que pode ser compreendida, segundo Vieira (2019, p. 89), como o potencial para a internalização, mas também para a crítica de discursos constitutivos de estruturas de opressões como, por exemplo, os mitos do binarismo, da heterossexualidade, das classificações de raça, das hierarquias das diferenças, do trabalho como forma de dominação e exploração. Em uma perspectiva transformacional de sociedade, consideramos tanto as restrições sociais nas identificações, quanto os agenciamentos individuais reprodutores ou transformadores na construção de (auto) identificações em processos de (de)colonização do ser (Vieira, 2019).

Num esforço de pensar processos de (de)colonização do ser, Vieira (2019) propõe reflexões sobre uma abordagem decolonial feminista do discurso para pesquisas sobre gênero e sexualidade em práticas envolvidas em processos de ensino aprendizagem de linguagens no contexto educacional. Para abordar as categorias gênero sexualidade, a autora destaca a importância dos corpos e dos seus marcadores sociodiscursivos (raça, pele, sexo, idade, tamanho, capacidades físicas e mentais) nos processos de identificação, os quais se constituem nas vivências e experiências corporais que as pessoas desenvolvem na sociedade. Decorre disso o entendimento das categorias de gênero social e sexo como construtos sociais com a finalidade de problematizar as crenças, significados e normas sobre a sexualidade que sustentam formas de preconceito e opressão como é o caso da suposta “normalidade heterossexual”, patriarcal e reprodutiva que controla os corpos no sistema mundo capitalista da colonialidade-modernidade.

Para ampliar o entendimento dessas categorias e abarcar sua complexidade, Vieira, com base em Lugones (2007), ressalta a importância de considerar a intersecção da categoria gênero com outras categorias como raça e classe num esforço de construir um feminismo decolonial capaz de abarcar a heterogeneidade da categoria mulher e das representações/identidades de gênero, considerando as mulheres não-brancas e as identidades não-binárias e não heteronormativas. Lugones (2007) propõe o conceito de sistema colonial/moderno de gênero, como parte da colonialidade do poder, enfatizando a dinâmica relacional-dialética em que a (de)colonialidade do ser tem efeitos na (de)colonialidade do poder e vice versa. Isso significa que entender as pessoas como corpos interseccionados, é um meio subjetivo de exercer a (de)colonialidade do poder. Esse processo de superação das relações de dominação sustentadas pelo sistema colonial/moderno de gênero, segundo Vieira (2019), inclui a crítica sobre a função do discurso na manutenção de assimetrias de poder.

Toda interação constrói-se a partir de constrangimentos e possibilidades dadas pelas regulações sociais e semióticas que constituem as ordens do discurso. Isso inclui o discurso pedagógico, ou melhor, a ordem do discurso pedagógico que, na articulação de gêneros, discursos e estilos, se organiza, nos termos de Bernstein (1996), segundo três regras principais: as distributivas que definem os conhecimentos que podem e os que não podem circular na escola e a quem é permitido falar sobre eles; as recontextualizantes que abarcam o discurso instrucional materializado nos currículos explícitos que delineiam as pedagogias de transmissão e aquisição de conhecimento e o discurso regulador materializado no currículo implícito que define as pedagogias da construção de relações sociais e, por fim, as avaliativas que tornam possível a prática pedagógica, estabelecendo as formas e condições de transmissão e aquisição de conhecimento a partir de critérios como idade, contexto espacial e conteúdos.

No que se refere ao controle sobre os conhecimentos e saberes sobre sexualidade, gênero, raça, classe, o discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante desloca discursos de outras práticas e contextos e realoca em sua própria prática, de acordo com seus princípios de seleção, distribuição, avaliação e controle articulados a interesses particulares. Assim, esse discurso exerce poder simbólico sobre o que é definido como saberes e sobre as identidades que se pretende formar nos currículos:

o controle sobre o conhecimento e os saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/sobre agenciamentos de docentes, estudantes, responsáveis familiares, governo, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos explícitos e implícitos com poderes para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações éticas consigo mesmo/a nas práticas e vivências identitárias e intersubjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (estilos/performances) (Vieira, 2019, p. 102).

Retomando o entendimento de que as identificações podem tanto reproduzir quanto transformar representações, ações e formas de ser, reconhecemos o caráter restritivo e regulador do discurso pedagógico, como nos mostra Gonzales (2017) em estudo sobre as representações de gênero e sexualidade nos PCNs. A autora revela uma vinculação a discursos como o biológico-higienista, moral-tradiciona- lista, religioso-radical no entendimento dessas categorias, impedindo outras conexões de sentido com outros discursos de abordagens emancipatórias como a queer. Assumimos também a possibilidade de construir novas formas de conhecer, agir e ser por meio da crítica, especialmente no que se refere às práticas de ensino aprendizagem de linguagens que se materializam nos espaços escolares situados.

Nesse sentido, a atenção para a linguagem nas práticas socioescolares é extremamente relevante, pois há, simultaneamente, a aquisição da capacidade de uso de textos e a reprodução, construção e transformação de saberes e identidades por meio deles. É preciso, então, considerar os estudantes e professores como subjetividades interseccionadas, atravessadas por diferentes eixos de subordinação, opressão e privilégio, os quais são constantemente construídos e/ou transformados nas e pelas práticas discursivas no contexto escolar. Nesse sentido, práticas de letramento devem estar comprometidas com a crítica e com o protagonismo no desenvolvimento de processos de leitura e escrita mais criativos, autorais e reflexivos sobre os sentidos, discursos, ações que sustentam o controle dos corpos. Procederemos a um aprofundamento das discussões sobre o entendimento da categoria corpo como um elemento importante na constituição das práticas sociais.

Análise de Discurso Crítica Generificada: a inserção do corpo como um elemento da prática social

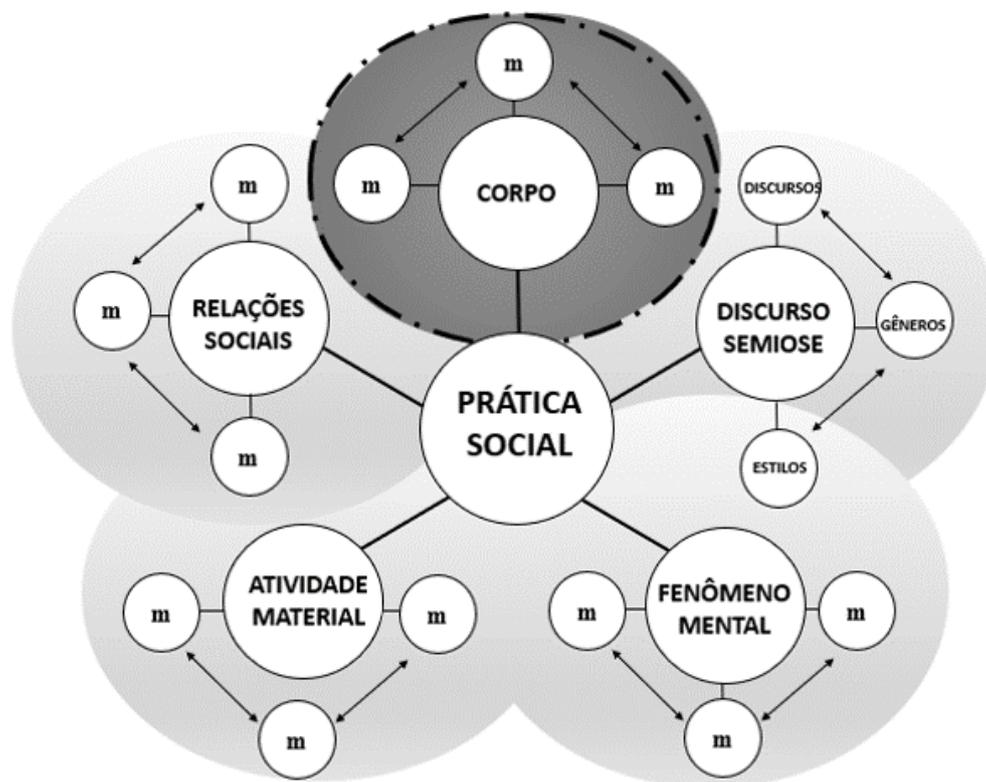
Os estudos discursivos críticos, por sua heterogeneidade teórica e metodológica, vêm sendo constantemente revisitados. Desde sua origem, a natureza transdisciplinar dos ECD dialoga teorias linguísticas com sociais, em um movimento que as operacionaliza (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Em

outras palavras, tal movimento é “ao mesmo tempo teórico e metodológico: primeiro por (re)teorizar princípios de outras teorias e, segundo, por (re)categorizar métodos” (Carvalho; Costa, 2020, p.57).

Partindo dessa natureza dos ECD, a Análise de Discurso Crítica Generificada (ADCG) é uma abordagem que se inicia no AFECTO - Abordagens Faicloughianas de Estudos sobre Corpo-discurso Textualmente Orientada - da Universidade Federal de Viçosa. O objetivo do grupo é analisar como os corpos são discursivamente significados, imbricados em relações de poder fruto de sistemas de opressão do mundo moderno – o capitalismo, o racismo e o cisheteropatriarcado (Akotirene, 2019). Proponente dessa abordagem, Gomes (2020, p.78-79) explica a vinculação epistemológica a partir da nomeação da proposta: *Generificada*, pelo fato de que este termo abre a possibilidade de dialogar teorias feministas e queer com teorias discursivas críticas. Esse posicionamento nos orienta ao caráter transdisciplinar e aos problemas sociais que serão debruçados, em sua faceta discursiva, além de seu caráter aberto a vinculações teóricas.

Partindo tanto das discussões de Lazar (2020 [2005]) sobre a necessidade de articular teorias feministas com os ECD e sobre a concepção do patriarcado como um sistema ideológico - e, por conta disso, parcialmente produzido pelo discurso - quanto das de gênero de Connell e Pearse (2016), Gomes (2020, p.79) afirma que “discursos produzidos em certas práticas sociais são o resultado desta rede de processos introjetados nessa dinamicidade do gênero que tem o corpo como a ‘principal arena de incidência’ dessa dinâmica”. É a partir disso que a autora insere o corpo como um dos elementos da prática social:

Figura 1. Dos elementos da prática social



Fonte: Gomes, 2020, p. 85.

A concepção do corpo como um dos elementos que constituem as práticas sociais, analiticamente, torna-o fundamental para discutir as dinâmicas do gênero social, já que, coadunando com a visão de Connell e Pearse (2016) sobre o gênero, essas dinâmicas incidem sobre o corpo, produzindo relações de poder assimétricas. Entretanto, para Gomes (2020) pensar o corpo como um elemento da prática dá a possibilidade de desvelar corpos que rebelam, desestruturam, rearticulam e produzem formas sociais que desviam da lógica de poder do sistema mundo-moderno.

Dialogando as discussões sociais de gênero social com a perspectiva discursiva crítica da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Chouliaraki e Fairclough (1999), a autora evidencia que discursos podem (re)produzir estruturas sociais discursivizadas. Assim, as corporificações sociais, em sua articulação com o discurso, são não só iteradas como transformadas, ou seja, elementos podem ser rearticulados, em práticas particulares, demonstrando a fluidez destes, transformando-se em momentos. Isso implica dizer que o discurso - o momento semiótico da prática social (Chouliaraki e Fairclough, 1999), posiciona-se diferentemente dependendo das articulações e internalizações com outros momentos não discursivos, como, por exemplo, o corpo:

essas diferentes posições constitutivamente discursivas (...) nos permite compreender que não há uma fixidez (um encerramento em si mesmo), mas a presença de certos elementos se conectando a outros, se internalizando a outros, impedindo o fechamento. Minha ideia aqui é tentar mostrar como o momento corpo trabalha na prática social, de forma a se corporificar produzindo efeitos causais em lutas hegemônicas e relações de poder em (des)ordens do gênero (Gomes, 2020, p. 89).

As (des) ordens de gênero são vistas, em diálogo com a vinculação ao Realismo Crítico da ADTO, como o nível da ontoformatividade do momento corpo, um sistema político que, nas práticas sociais, são realizadas através de dispositivos e tecnologias que atuam nos corpos-discursos em eventos sociais particulares. Para Gomes (2020), existem distintos dispositivos que são instanciados, também discursivamente, nos corpos como o dispositivo do patriarcado, o pedagógico, o racial entre outros.

Uma discussão importante emerge dessa abordagem generificada: quando a autora fala de corpo, como este é visto? A analista do discurso crítica aponta que o corpo deve ser visto como interseccionado, a partir de um olhar *interseccional* para entendermos como funciona o processo de corporificação social. Sobre isso, aprofundaremos na próxima seção.

Análise de Discurso Crítica Interseccional: o pensamento feminista negro decolonizando a Análise de Discurso Crítica Generificada

Como dito na seção anterior, a proposta de uma Análise de Discurso Crítica Generificada foi o começo de uma possibilidade de releitura da ADTO, na operacionalização de seus princípios e categorias a partir do diálogo com teorias sociais feministas. Gomes (2020) propõe esse diálogo, principalmente, com a concepção de Connell e Pearse (2016) sobre o gênero. No texto que divulga a abordagem da ADCG, a autora já indica a necessidade de pensar o corpo como uma categoria interseccionada, ou

seja, de entender que o gênero social não é uma categoria universal e autônoma, que articula e que internaliza outros eixos identitários, como a raça.

Apesar de tal indicação, Gomes (2020) não aprofunda o diálogo da ADCG com teorias interseccionais. O primeiro passo foi dado por Carvalho e Costa (2020): levando em consideração o fato de que posicionamentos discursivos são rearticulados em práticas particulares, e que tais posicionamentos, retomando a discussão de Chouliaraki e Fairclough (1999), são negociados a partir da articulação entre eixos identitários - como raça, classe e gênero - , assim como a visão articulado do gênero a outros eixos identitários (Lugones, 2017; Vieira, 2019), as autoras discutem, na proposta de uma Análise de Discurso Crítica Interseccional (ADCI), como essas negociações acontecem.

Para isso, partem para a discussão de teorias feministas negras, mais precisamente, das teorias interseccionais: para as autoras, a Interseccionalidade “ao admitir que os sujeitos são constituídos mutuamente por eixos identitários (...) [elimina] qualquer essencialismo das categorias [identitárias]” (Carvalho e Costa, 2020, p. 59). O que as autoras salientam aqui é que o corpo não pode ser discutido apenas por um eixo identitário, pois admitir um único olhar sobre as identidades - seja isolando o gênero, a raça, a classe, entre outros - não permite discutir a intersecção entre eles: é “fetiche epistemicida omitirmos clivagens racistas, sexistas e cisheteronormativas estruturadas pelo Ocidente cristão” (Akotirene, 2019, p. 28).

Em contraposição ao fetiche epistemicida, Akotirene (2019, p.21) propõe uma “cantiga decolonial” que, a partir de mulheres negras na Academia, desfaça “rotas hegemônicas da teoria feminista”, teoria essa produzida por mulheres brancas. É nesse ponto que o pensamento feminista negro, que embasa a ADCI, decoloniza a ADCG: recusa o diálogo com Connell e Pearse (2016) ao não admitir o posicionamento de que o gênero é categoria principal de corporificação social e articula, transdisciplinarmente, a Interseccionalidade aos EDC:

A perspectiva interseccional discursiva nas produções acadêmicas possibilitaria a descentralidade da perspectiva brancocêntrica imputando a dialética, com o que visou por muito tempo anular ou assimilar, além de cessar o epistemicídio cuja agência histórica ainda é atuante fortalecendo uma matriz colonial moderna (Carvalho; Costa, 2020, p. 61-62).

Segundo Akotirene (2019, p. 27), as vivências das mulheres negras, antes mesmo das teorizações sobre elas, demonstravam a interseccionalidade, já que experienciaram as clivagens identitárias de raça e gênero, colocando-as em uma avenida identitária de subordinação mútua, sobre a qual atua sistemas racistas e sexistas além de classistas: “atravessamos [as mulheres negras] séculos articulando raça, classe, gênero e nação (...) Há mais de 150 anos, mulheres negras invocam a interseccionalidade e a solidariedade política entre os Outros”. Desse modo, a Análise de Discurso Crítica Interseccional decoloniza os EDC, incorporando o olhar sobre o mundo a partir dessas invocações e assumindo uma postura epistemológica não epistemicida.

A Interseccionalidade é, dessa forma, o embasamento teórico, em articulação com os Estudos Discursivos Críticos Decoloniais, de uma ADCI, pois é a partir dela que se pode analisar discursivamente corporificações sociais como efeitos de sistemas de opressão interligados (Collings, 2021)

que atuam sobre os corpos, estabelecendo eixos identitários parcialmente permanentes de poder e de subordinação (Carvalho e Costa, 2020) que se inter cruzam nas avenidas identitárias (Akotirene, 2019) dos sujeitos. Dessa forma, analisar crítica e interseccionalmente os discursos é tanto identificar de que avenidas identitárias tais discursos são produzidos quanto analisar os sistemas de opressão e as agências discursivas desestruturadas de tais sistemas: o corpo é, então, o elemento da prática que focaliza tal discussão.

Para a proposta deste artigo, alguns questionamentos surgem: como as discussões sobre os estudos discursivos críticos, gênero social, interseccionalidade, decolonialidade promovidas até então podem ser dialogadas na escola? Como práticas pedagógicas em Linguagens podem ser produzidas levando em consideração uma postura decolonial e interseccional? Como discutir, nos eixos de leitura, oralidade, escrita e análise linguística (BNCC, 2020), discursos de corporificação social? A próxima seção trará um breve panorama sobre a abordagem da pedagogia dos letramentos críticos que focaliza a necessidade das práticas de letramentos escolares abarcarem, simultaneamente, a diversidade linguística e semiótica e a diversidade sociocultural dos alunos(as).

A perspectiva pedagógica dos letramentos críticos

Neste artigo analisamos uma proposta de leitura e produção de texto produzida a partir da perspectiva dos letramentos críticos com foco na leitura de obras literárias de autoria feminina. Sustentada nas perspectivas de estudos críticos do discurso, essa ação inclui o trabalho com gêneros discursivos como debate guiado e diário de leitura e oportuniza o estudo dos aspectos linguísticos dos textos em uma perspectiva reflexiva e funcionalista, considerando os efeitos constitutivos dos textos nas formas de ser, agir e conhecer. O principal objetivo da ação é estimular a leitura crítica, política e consciente dos textos e sentidos que ordenam nossas relações e ações.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), com a pedagogia dos multiletramentos, propõem um movimento de pluralização dos letramentos referenciando dois aspectos principais da construção de significado: a diversidade social e a multimodalidade. Os autores alertam que o ensino escolar grafocêntrico não é mais suficiente para dar conta das transformações constantes nas formas de comunicação em função da presença cada vez maior das novas tecnologias. Acrescenta-se a isso o fato de que os textos variam muito “a depender do contexto social, experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (p.19), dentre outros marcadores importantes de diferença. Por isso é preciso um ensino que considere a diversidade linguística, cultural e social das vivências dos jovens e que os veja como sujeitos inseridos em práticas sociais dentro e fora da escola, de modo a oportunizar-lhes a participação em diferentes letramentos.

Com isso os autores não querem dizer que os conhecimentos tradicionalmente ensinados não sejam importantes, são tão importantes quanto antes, mas precisam ser situados nos contextos atuais e serem construídos por meio de uma abordagem mais ativa do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as práticas de letramentos críticos envolvem os estudantes como atores e exigem uma postura e atitude em relação à diversidade nos seus variados espectros (gênero, raça, classe, se-

xualidade) com o propósito de entender o caráter social e ideológico dos textos. Em outras palavras, uma prática de letramentos críticos envolve os alunos em atividades questionadoras, que interrogam os textos:

Ao fazerem isso, os textos revelam visões de mundo, pressupostos, valores e atitudes ideologicamente investidos que servem para informar – e são (re)apresentados nos – textos. Nesse sentido, os aprendizes reconhecem que os textos são construtos ligados às práticas sociais e culturais, carregados de valores e, portanto, nunca neutros, formando, com isso, posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando “reflexividade crítica”, o que lhes possibilita posicionamentos de engajamento em atos de intervenção e transformação textual e social (Kalantzis et al., 2020, p. 145-146).

As práticas de letramento crítico buscam capturar a complexidade sociocultural e histórica que envolve os textos para problematizar os discursos hegemônicos. Uma pessoa criticamente letrada identifica sentidos e valores relevantes em um texto relacionando-os com as dinâmicas de poder, é capaz de questionar a que interesses esses sentidos atendem e de considerar pontos de vista alternativos. No contexto da escola essas práticas visam construir uma educação transformadora e humanizadora.

É importante destacar que, nessas práticas de letramento, são mobilizados discursos e representações que geram efeitos nos processos identificacionais. Essas práticas exercem um papel fundamental no espaço da sala de aula, estabelecendo relação entre alunos e professores no processo de interpretação dos textos em que os sentidos são negociados. No processo interpretativo são articuladas e rearticuladas as identificações dos sujeitos sociais e o que pode servir tanto para sustentar quanto para subverter representações discursivas de gênero. O que se espera das práticas de letramento, nessa perspectiva, é que sejam uma oportunidade para problematizar as representações discursivas que naturalizam e legitimam assimetrias de poder e injustiças nas relações de gênero, raça e classe.

A descrição da prática sócio-discursiva pedagógica

Para a elaboração da proposta didática, as atividades foram desenvolvidas, em uma escola de aplicação vinculada a uma universidade federal, direcionada para alunas(os) do primeiro ano do ensino médio, logo, a faixa etária das(os) discentes variou entre 14 e 16 anos. Essa experiência é parte do componente curricular Práticas de Linguagem que objetiva oportunizar práticas de leitura e escrita organizadas e sistematizadas a partir do estudo de gêneros discursivos dos diversos domínios sociais, as quais procuram levar os alunos a operacionalizar, no trabalho com textos, conhecimentos linguísticos, semióticos e os estudos sobre literatura e as obras lidas ao longo do ensino médio. Nesse contexto, as professoras efetuaram o trabalho de forma interdisciplinar, reunindo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de História, voltados para a discussão dos seguintes conteúdos curriculares da referida série: Quinhentismo, Literatura de Informação e Colonização da América. Antes da leitura do livro, as(os) alunas(os) já vinham estudando eventos históricos que antecederam a colonização da América, já haviam lido partes do texto *História antiga e medieval* de Faria e Berutti (1996) sobre as mulheres na Idade Média, bem como já haviam lido textos como a Carta de Caminha, relatos de viagem de Hans Standen, dentre outros que trazem as representações sobre a nova terra e seus habitantes

nativos sob a perspectiva dos colonizadores. Partindo desses conhecimentos que construíram uma contextualização, especialmente em termos históricos, propomos, inicialmente, a leitura do livro *Desmundo* (1996), com a finalidade de realizar duas atividades pedagógicas que construíram, na escola, espaço para a contestação de discursos coloniais: um debate guiado com as turmas e professoras e a produção de um diário de leitura.

O romance *Desmundo* (1996), como as demais obras de Ana Miranda, é uma narrativa ficcional, construída a partir de pesquisa histórica que fornece material para conhecimento da história do Brasil colonial, suas instituições, crenças e relações de poder e é, especialmente, relevante por que esses conhecimentos são construídos a partir do olhar de uma mulher. O enredo tem como ponto de partida a chegada de jovens mulheres órfãs portuguesas ao Brasil para o matrimônio arranjado com os colonos que aqui viviam. Oribela, uma das órfãs, é a protagonista do romance e também a narradora, e suas vivências aqui são trazidas, quase como um testemunho de como era ser mulher naquele período. No Brasil, ela é obrigada a se casar com Francisco de Albuquerque e o casamento significa a submissão total ao marido, revelando a brutalidade das relações entre homem e mulher no período colonial. No processo de narrar sua vida, Oribela interage com outras mulheres, especialmente indígenas, como a personagem Temericô que a acompanha, o que evidencia, além das opressões relacionadas ao gênero, também aquelas que perpassavam as relações de raça, num processo que sobrepõe opressões, as brancas como Oribela eram oprimidas pelos homens, embora tivessem a função de esposas e de reprodutoras para o homem branco, já as mulheres indígenas eram animalizadas, como denuncia Maldonado-Torres (2018), num processo que as condena à invisibilidade.

Para realizar os propósitos mencionados acima, um primeiro passo foi a aula de leitura e de produção de textos sobre o gênero diário de leitura. Esse gênero discursivo/textual é bastante estudado nos trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) como uma forma de construir uma leitura reflexiva e crítica de textos, cuja estrutura é construída por um processo interpretativo que envolve impressões e expectativas dos leitores, diálogo com o texto lido e destaque das suas partes, avaliação e opiniões sobre o texto e contribuições do texto para o leitor. Os diários de leitura, considerando a teoria das famílias de textos de Martin e Rose (2008), são da família de resposta a textos e têm o propósito sociocomunicativo de avaliar. Dentro dessa família, eles podem ser definidos como interpretação que tem o propósito sociocomunicativo específico de analisar a mensagem de um texto e é constituído pelas seguintes etapas: (i) Avaliação, na qual o texto é avaliado e a mensagem do texto é apresentada; (ii) Sinopse em que certos elementos do texto são selecionados para ilustrar a mensagem, e (iii) etapa de Reafirmação na qual o texto é novamente avaliado e a mensagem elaborada (Martin; Rose, 2008).

O segundo passo foi a discussão do livro realizada em uma aula conjunta com as professoras de Língua Portuguesa e História. A discussão foi guiada a partir da apresentação, feita pelas professoras, de dois tópicos para conduzir a conversa: o gênero literário romance (a linguagem, o enredo, foco narrativo, a construção dos personagens, a construção do espaço, a construção do tempo histórico) e os conhecimentos históricos mobilizados pelo texto (as instituições sociais da época, a organização social, os papéis sociais, as crenças que constituíam a sociedade e as instituições). O principal propósito era que os estudantes percebessem a singularidade da narrativa por trazer a voz de uma mulher e suas

percepções sobre a estrutura social daquela época, isso porque tanto na literatura quanto na história o testemunho feminino foi silenciado. Vale dizer que as professoras destacaram a importância de refletir sobre a pluralidade de personagens femininas, com mais ênfase na obra para as brancas e indígenas, e sobre as diferentes opressões que elas sofrem em função da raça. Nesse sentido, houve um direcionamento para discussões sobre a questão interseccional de gênero, raça, considerando o período inicial de colonização, o extermínio dos povos originários e os efeitos em nossa sociedade.

O terceiro passo foi apresentar a proposta de produção de texto para as(os) alunas(os) e, a partir dela, elas(es) deveriam produzir os textos. Essa etapa constitui o momento de avaliação formal, cumprindo um critério obrigatório da organização pedagógica das atividades curriculares na escola em questão. Admitimos, aqui, que essa etapa, assim como a proposta que será descrita, apresenta uma configuração mais engessada, principalmente, quando observamos os comandos e orientações para a escrita. Como alerta Bernstein (1996), há uma recontextualização dos conhecimentos quando eles são deslocados do seu campo de produção para o contexto escolar, os conteúdos são selecionados e sequenciados e transformados em avaliação no interior da prática pedagógica. Essa exigência da avaliação formal da aprendizagem, no entanto, não reduz o potencial para promover a leitura e escrita críticas, no que se refere à problematização dos temas abordados. Foram colocadas, então, duas propostas reproduzidas a seguir, acompanhadas de textos motivadores, dentre as quais as(os) aprendizes deveriam escolher uma proposta para orientar as discussões do texto. A temática da proposta estava direcionada para a construção das personagens masculinas e femininas na narrativa, como elas foram representadas, seus papéis na sociedade e suas ações. Os textos motivadores constituem fragmentos de análise e discussão do livro que trazem reflexões sobre as relações estabelecidas entre homens e distintas mulheres na obra.

Leia os textos motivadores a seguir e as duas propostas sugeridas. Você escolherá uma para produzir o seu texto.

TEXTO I

Numa noite estrelada do ano de 1555 chega ao Brasil uma caravela trazendo uma leva de órfãs mandadas pela rainha de Portugal para se casarem com os cristãos que aqui habitavam. Com a mente repleta de sonhos e fantasias, elas pisam pela primeira vez a terra distante, onde um mundo rude, belíssimo, violento, as espera.

Uma dessas jovens, Oribela, é quem narra a história: no Brasil ela se casa, a contragosto, com o português Francisco de Albuquerque. Insatisfeita, planeja todos os dias retornar para Portugal. Emprende várias fugas e envolve-se com Ximeno, um mouro que lhe dá abrigo em sua casa. Além dessa história, há, também, no romance, outras histórias de mulheres, como a de Dona Branca, sogra de Oribela, e a de dona Urraca, senhora judia que fora enviada ao Brasil para cuidar das demais órfãs. O que se percebe é que essas personagens são marcadas por uma história do medo, tal como apontou Jean Delumeau em *A história do medo no Ocidente*. Nesse livro, o filósofo enumera medos que estariam presentes na sociedade ocidental: o medo que se teria das doenças, dos judeus, dos muçulmanos e,

também, da mulher. Há muito tempo, a relação do homem com o chamado “segundo sexo” é ambígua e contraditória. Para Delumeau, as pinturas, por exemplo, desde a Idade da Pedra, são, em sua maioria, representações do feminino (p. 326) No período romântico, a mulher foi, ainda, exaltada por pintores e escritores. Em vários grupos, notadamente patriarcais, o medo que se tinha da mulher era presente, ainda que não registrado em formas artísticas.

(DISPONÍVEL EM: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/1710/1795>. Acesso: 18/11/2020)

TEXTO II

O sistema colonial, no qual Oribela estava inserida (século XVI), exigia-lhe submissão, virtude e fidelidade, como afirma Engel, “a construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicaria em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce, etc” (ENGEL, 2000, p. 332). Oribela, contudo, distancia-se dessas características, pois se rebela contra esse sistema, mesmo que sem intenção, ao buscar proteger seus sonhos e ambições. Foi trazida ao Brasil para se casar com os homens brancos que vieram povoar a terra recém-descoberta. No entanto, recusa-se em casar com o sobrinho do governador, por essa razão, ela é uma representação das mulheres que se rebelaram quanto à injustiça de seu tempo.

Oh como és parva. Uma perda! Decho que praga, tão bom homem parece ele e tu uma frouxa, rabugenta, pé-de-ferro, regateira, baça, demoninhada, pardeus, forte birra é esta que tomas contigo, ora vai-te, eramá, como te amofinas, mexeriqueira e sonsa, que rosto de mau pesar para casarem contigo, tinhosa, que cheiras a raposa, rastro de burra, torta defumada (MIRANDA, 1996, p. 57).

(DISPONÍVEL EM: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/70/200>. Acesso: 18/11/2020)

TEXTO III

A partir das considerações de Bourdieu (2005), pretendemos analisar a dominação masculina exercida sobre a protagonista Oribela, por meio de três instâncias: a família, a igreja/religião, e o casamento (...)

Pierre Bourdieu (2005, p. 07) vê na dominação masculina o exemplo de uma submissão paradoxal, como resultado daquilo que ele chama de “violência simbólica, violência suave, insensível e invisível a suas próprias vítimas”. Ao realizar uma pesquisa com os berberes da Cabília, o autor conclui que a sociedade analisada está alicerçada nas estruturas de dominação masculina, resultado de um trabalho contínuo de reprodução de estratégias e atos ancorados na divisão binária dos sexos que estabelece o campo do dominante (representado pelo gênero masculino) e o campo do dominado (representado pelo gênero feminino). Nesse sentido, é predominante a perspectiva androcêntrica na qual “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção” (BOURDIEU, 2005), uma vez que é ratificada e tomada como “natural”. (...)

A partir da leitura do romance, verificamos que são três as instâncias de dominação exercidas sobre Oribela: 1) a família – representada pelo pai da protagonista; 2) a igreja/religião – representada pelos padres; e 3) o casamento – ancorado na figura de Francisco de Albuquerque, marido da protagonista.

Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1750>. Acesso: 18/11/2020)

PROPOSTA 1

A partir dos textos motivadores, da leitura da obra e da discussão promovida pelas professoras de Língua Portuguesa e História, produza um DIÁRIO DE LEITURA sobre a obra *Desmundo*, de Ana Miranda, trazendo as impressões, opiniões e sentimentos acerca da REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES proposta na obra. Sua produção será um diário de 4 dias, cada qual com aproximadamente 10 linhas (mínimo de 8, máximo de 12 linhas). O diário de leitura deve conter: a data, o corpo de texto). No corpo do texto deve conter, OBRIGATORIAMENTE, referências às partes da obra. Seja criativa/o!

PROPOSTA 2

A partir dos textos motivadores, da leitura da obra e da discussão promovida pelas professoras Língua Portuguesa e História, produza um DIÁRIO DE LEITURA sobre a obra *Desmundo*, de Ana Miranda, trazendo as impressões, opiniões e sentimentos acerca da REPRESENTAÇÃO DOS HOMENS proposta na obra. Sua produção será um diário de 4 dias, cada qual com aproximadamente 10 linhas (mínimo de 8, máximo de 12 linhas). O diário de leitura deve conter: a data, o corpo de texto. No corpo do texto deve conter, OBRIGATORIAMENTE, referências às partes da obra. Seja criativa/o!

Para a análise foi considerada estas propostas de produção de texto, por entendermos que práticas pedagógicas possuem um grande potencial para construir espaços de reflexão e crítica na escola, possibilitando a problematização e conscientização sobre as relações de poder historicamente construídas, que estão envolvidas nas representações e conhecimento sobre as mulheres reproduzidos em nossas práticas socioculturais e também nas escolares. No que se refere às discussões sobre gênero social e intersecções, especialmente em práticas de leitura e produção de texto, é indispensável inserir a leitura de textos literários de autoria de mulheres, para viabilizar a pluralização de vozes e a inserção de novos conhecimentos e novas perspectivas de mundo na sala de aula, contribuindo para formar cidadãos/ãs conscientes da pluralidade de saberes e identidades que constituem o mundo social e das dinâmicas de poder que invisibilizam determinados saberes e subjetividades.

Discussão da prática sócio-discursiva pedagógica: a literatura como caminho para decolonizar a história do Brasil

A proposta de produção de texto é um gênero discursivo que circula no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e está presente em exames de avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino médio, como Enem e vestibulares. Como propõe Fairclough (2003,

p.70), os gêneros discursivos são produzidos no âmbito de atividades e envolvem relações sociais e tecnologias de comunicação. O texto em análise está inserido em uma cadeia de textos da atividade pedagógica; envolve relações entre professoras(es) e alunas(os) e as comunicações e interações acontecem sem mediação de tecnologia, via texto escrito. Enquanto um modo de interação e ação no processo de ensino aprendizagem esse texto apresenta propósitos, já que o(a) professor(a) tem a finalidade de orientar os processos de leitura e produção textual, o que é materializado em sua estrutura genérica.

Este gênero situado, embora não apresente uma estrutura fixa, rígida e previsível, apresenta uma macro-organização com dois elementos ou movimentos retóricos recorrentes que atendem a seus propósitos globais: uma sequência de três citações de outros textos que direcionam a abordagem temática e uma proposta constituída de uma sequência injuntiva que traz as orientações para a produção do texto. Os fragmentos de texto colocados na proposta são análises sobre a obra e trazem reflexões sobre a maneira como as personagens femininas e masculinas são nela representadas: o texto I traz a questão das representações da mulher na Idade Média como um ser demoníaco e temido o que justifica sua opressão e controle; o texto II traz discussões sobre a representação da personagem Oribela como uma mulher que se rebela diante das injustiças de seu tempo; e o texto III traz a discussão sobre as instâncias de dominação masculina exercidas sobre a personagem Oribela – família, igreja e casamento. A proposta delimita o escopo da ação discursiva que será materializada pelos alunos: define o livro, *Desmundo*, define sobre qual temática os alunos(as) devem escrever - representações dos homens ou das mulheres na obra, define o gênero discursivo, ou seja, em qual modo de ação e interação os alunos irão se expressar – diário de leitura, o qual prevê a manifestação subjetiva diante da interpretação da obra levando em conta as impressões, opiniões e sentimentos das(os) alunas(os).

Para os interesses dessa discussão, é importante enfatizarmos como essa proposta impulsiona a leitura crítica e empreende um esforço, como defendem Resende (2020) e Vieira (2020), no sentido de superar a colonialidade do poder, do saber e do ser por meio da reflexão crítica sobre os discursos e seus efeitos ideológicos que constituem e mantêm relações assimétricas de poder. Situada em uma cadeia de gêneros, essa proposta desencadeia uma outra ação discursiva, o diário de leitura, sustentado na expressão subjetiva das(os) alunas(os) e articula discursos particulares nos textos que mobiliza, com destaque para a obra literária e para os textos motivadores que a constituem em um processo dialógico, articulando diferentes vozes e perspectivas.

Construir um espaço de expressão subjetiva e trazer discursos que problematizam o apagamento da mulher na história e literatura do Brasil colonial são ações potenciais para redefinir relações de poder e a construção dos saberes no espaço escolar, já que levam as(os) alunas(os) a se posicionarem e refletirem sobre os impactos dos processos históricos de colonização e das crenças que fundaram o Brasil nas nossas formas de ser, agir, sentir e se relacionar hoje. A escola é um lugar de agência, escrever é uma forma de agir e também um exercício formativo, por meio do qual ordenamos, reordenamos e questionamos nossos conhecimentos e crenças, nesse caso, contestando a lógica da exploração das mulheres no sistema colonial/moderno de gênero e compreendendo as raízes históricas dessas práticas.

A inserção, no espaço escolar, de discursos questionadores das relações de gênero no período colonial constitui uma ação voltada para a redefinição do modo como os conhecimentos são abordados e ensinados e, portanto, um esforço no sentido de decolonizar o saber. Segundo Vieira e Rechetnicou (2021),

esse posicionamento é especialmente importante para problematizar a escola e os conhecimentos que são ensinados nela. As autoras, citando Curiel (2020), destacam que a modernidade ocidental eurocêntrica, pautada na racionalidade técnico-científica e epistemológica, apresenta como válido um único modo de produção de conhecimento, um conhecimento dado como neutro, universal e positivo. Assim, a seleção e organização dos saberes no currículo escolar ainda são condicionadas por essas formas de dominação colonial dos modos de conhecer. Quando analisamos o ensino da colonização e das manifestações literárias da época, verifica-se um foco em textos como Carta de Caminha, os relatos de Viagem que trazem a perspectiva do homem branco europeu ou um foco no Cânone literário. Desse modo, pouco do que é encontrado em materiais didáticos ou os textos literários trabalhados abarcam a perspectiva de mulheres em suas diversas identificações de raça e classe, ou seja, o conhecimento legitimado continua sendo aquele produzido por homens brancos e a perspectiva das mulheres ainda permanece apagada. Nesse sentido, a educação literária, segundo Resende e Lima (2021, p. 58), quando democrática, intercultural e problematizadora, pode servir como um projeto epistêmico e pedagógico de decolonização do poder e do saber.

Esta ação de letramento crítico com foco no livro *Desmundo*, portanto, apresenta grandes potencialidades no desenvolvimento de leitura crítica, porque traz para a discussão a perspectiva de uma mulher e isso mobiliza discursos particulares, contestadores das estruturas sociais que oprimiam e constrangiam as mulheres, condenando-as a uma condição de subalternidade. O grande diferencial da obra é preencher os espaços vazios deixados pela história tradicional, com uma narrativa que focaliza a perspectiva das mulheres e suas experiências naquela sociedade. Um novo olhar é acrescentado aos relatos oficiais dos portugueses sobre a nova terra e sobre seus povos originários, como alerta Resende 2020 citando Wash (2009), não se trata de desfazer ou de reverter o colonial, mas de identificar e visibilizar construções alternativas.

Destacamos dois discursos particulares que condicionam as relações de gênero e contribuem para sustentar a dominação masculina presentes na obra, que são reforçados nos textos motivadores da proposta: o discurso religioso e o discurso do patriarcado. A igreja católica, cujos valores e dogmas controlavam as mentalidades da época, por exemplo associa a figura feminina à Eva e, por conseguinte, ao pecado, ao demônio, ao mal, a mulher, portanto, deveria ser controlada, pois representava um perigo. Esse discurso também legitima a exploração e extermínio dos povos nativos com a justificativa que eram selvagens, desprovidos de alma e deveriam ser salvos pelo caminho da doutrinação religiosa. Articula-se a isso o fato de a sociedade estar organizada em uma ordem patriarcal que colocava macho e fêmea em relação de desigualdade, defendendo a superioridade masculina e autorizando a dominação e exploração do feminino. Nesse sentido, a família é uma instituição de controle da mulher e o casamento nos moldes do patriarcado uma forma de manter esse controle e também de agravar a subalternização de mulheres como as negras e indígenas que não eram para o casamento. Como alerta Lugones (2014), os povos originários das Américas e os(as) africanos escravizados(as) eram definidos como não humanos - como animais, selvagens e incontrolavelmente sexuais. Essa ordem social é percebida nos relatos de Oribela, nas memórias da relação com o pai e na relação com as mulheres indígenas e na revolta com o casamento arranjado e com as violências físicas e psicológicas do marido.

Por fim, as ações e representações constitutivas dessa proposta de leitura e escrita pressupõem, retomando Vieira (2020), a relação entre os professoras(es) e alunas(os) e suas vivências identitárias e

intersubjetivas, atuando no mundo com seus corpos generificados. A ação discursiva requerida das(os) alunas(os) na proposta - manifestar suas impressões, opiniões e sentimentos – baseia-se na ação a partir do corpo, pois as(os) leva a interpretar a obra a partir das suas experiências identificando e compreendendo as representações dos diferentes corpos na narrativa: do homem branco europeu, do homem indígena, da mulher branca europeia, da mulher indígena dentre outros presentes na obra. Dessa interpretação resulta também o entendimento da relação interseccional entre gênero e raça e as formas sobrepostas de opressão impostas a mulheres indígenas, que são animalizadas pelo aspecto racial. Do questionamento dos discursos e das relações de poder resulta um processo de (auto)identificação que contesta representações, e formas de ser legitimadas pela matriz colonial.

Num esforço de superar a colonialidade do ser é importante apresentar para as(os) alunas(os) leituras literárias com autorias diversas para que eles sejam capazes de compreender os impactos da herança colonial nos nossos dias. Como pontua Lugones (2007), as categorias de raça e gênero social são constitutivas de grande parte das formas de opressão que figuram nos nossos tempos. Discursos da superioridade e inferioridade entre povos e da superioridade masculina sofrem uma continuidade no que se refere às relações de gênero e sua intersecção com a raça e isso impacta em nossas experiências de vida e no modo como construímos maneiras de ser e subjetividades em nosso tempo. Essa proposta é uma possível contribuição para o desenvolvimento de práticas de reflexão sobre discursos que desfavorecem o respeito à pluralidade e a construção da justiça social.

Considerações finais

A partir dessa experiência de leitura e produção de texto sobre o romance *Desmundo*, direcionada para o ensino médio, fundamentada nos pressupostos da análise discursiva crítica decolonial, apresentamos neste texto um delineamento possível para as práticas de letramento na aula de Língua Portuguesa que tome a leitura, a escrita e a literatura como caminhos para a problematização e contestação de discursos sociohistoricamente constituídos sobre gênero social e intersecções. As atividades, pela ação discursiva que desencadeia e pelos discursos que mobiliza, têm potencial para levar as(os) estudantes, através da experiência de leitura e escrita subjetiva, a identificar, analisar e questionar os discursos e valores associados aos dogmas da igreja católica e à ordem patriarcal que foram pilares da colonização política, econômica e cultural do Brasil e, até hoje, reproduzem padrões sexistas e machistas no discurso e, em certa medida, contribuem para situações de violência e opressão.

Dessa forma, acreditamos que os estudos discursivos críticos decoloniais e feministas, ao debruçarem sobre questões sociais parcialmente discursivas, principalmente aquelas que incidem sobre o gênero social e suas intersecções, podem ser aplicados em sala de aula, embasando tanto a produção da aula (materiais didáticos, seleção de textos e temas) quanto as discussões travadas em sala. Assim, práticas pedagógicas de Linguagens, ao admitir uma postura decolonial e interseccional, podem levar alunas e alunos a questionarem hegemonias que operam sobre os corpos - de outros e de si mesmas(os), desenvolvendo a conscientização de regulações de certos corpos - daqueles que fogem da matriz colonial - e desconstruindo tais regulações, tanto no âmbito da leitura quanto da oralidade, escrita e análise linguística.

Assim, entendemos como uma contribuição possível desse trabalho a proposição dos diários de leitura como uma prática de letramento potencial no sentido de criar um espaço na sala de aula propício para a expressão subjetiva das(os) alunas(os) e para a crítica e discussão de representações no texto literário. Outra contribuição possível é a inserção da leitura da obra *Desmundo* nas ações de letramento que trabalham o tema da colonização o que resulta na introdução da perspectiva das mulheres na problematização dos documentos oficiais do período, bem como na diversificação de pontos de vista com a diversidade de discursos. A literatura, com seu potencial político de contestação e a heterogeneidade de vozes que mobiliza, torna-se um caminho interessante para construção de ações de letramento, visando o enfrentamento da colonialidade reproduzida no discurso e que contribuam para a decolonidade do poder, do saber e do ser.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. 2019. *Interseccionalidade*. São Paulo, Pólen, 152 p.
- BERNSTEIN, B. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Pretrópolis, Vozes, 307 p.
- BRASIL (MEC). 2018. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF, MEC. 595 p.
- CARVALHO, A. B.; COSTA, C. J. 2020. Interseccionalizando a Análise do Discurso Crítica: A encruzilhada nos estudos discursivos e de gênero social. In: CARVALHO, A. B.; GOMES, M. C. A.; VIEIRA, V. *Práticas sociais, Discursos, Gênero social: Explicações críticas sobre a vida social*. Curitiba: Appris, p. 55-76.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity: Rethink critical discourse analyses: textual analysis for social research*. London, New York, Routledge, 168 p.
- CONNEL, R; PEARSE, R. 2016. *Gênero: uma perspectiva global. Compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo*. São Paulo, nVersos, 326 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres, Routledge, 288 p.
- FARIA, R. M.; BERUTTI, A. M. 1996. *História Antiga e Medieval*. Belo Horizonte: Editora Lê, 151 p.
- GOMES, M. C. A. 2020. Propondo uma abordagem de Análise de Discurso Crítica Generificada. In: CARVALHO, A. B.; GOMES, M. C. A.; VIEIRA, V. *Práticas sociais, Discursos, Gênero social: Explicações críticas sobre a vida social*. Curitiba, Appris, p. 77-100.
- GONZALES, C. G. *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília - UNB, 323 p.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. (2021) *Interseccionalidade*. São Paulo, Boitempo Editorial, 288 p.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. 2020. *Letramentos*. São Paulo: Editora Unicamp, 2020.

LAZAR, M. M. 2020[2005]. Análise de Discurso Crítica Feminista: articulando práxis discursiva feminista e estudos discursivos. In: *Práticas Sociais, Discurso, Gênero Social: explicações críticas sobre a vida social*. Curitiba, Appris, p. 19-54.

LUGONES, M. 2007. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, **22**(1):186–209.

LUGONES, M. 2014. Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, **22**(3): p. 935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. 2004. *Resenhas*. São Paulo, Parábola, 123 p.

MALDONADO-TORRES, N. 2018. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 30-88.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London, Equinox, 289 p.

MIRANDA, Ana. 1996. *Desmundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 213 p.

RECHETNICOU, A. O.; VIEIRA, V. 2020. Discurso e projetos didáticos com perspectiva de gênero na escola. In: CARVALHO, A. B.; GOMES, M. C. A.; VIEIRA, V. *Práticas sociais, Discursos, Gênero social: Explicações críticas sobre a vida social*. Curitiba, Appris, p. 215-242.

RECHETNICOU, A. O.; VIEIRA, V. C. 2021. Letramentos críticos, gênero social e intersecções: uma análise discursiva de uma experiência de leitura de escritoras negras em uma escola. *Calidoscópio*, **19**(4): 481-493. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.04>

RESENDE, F. T.; LIMA, H. J. 2021. BNCC: Diretrizes para a sustentação da colonialidade da linguagem. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. *Múltiplos Olhares para a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, Pontes, p. 47-72.

RESENDE, V. D. M. 2019. Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, V. D. M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 19-46.

VIEIRA, C. V. 2019. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, V. D. M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, Pontes, p. 83-115.

Submetido: 09/10/2022

Aceito: 06/07/2023