

IDENTIFICAÇÕES CRÍTICAS DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DE CEILÂNDIA-DF: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NO ÂMBITO DO PROJETO *MULHERES INSPIRADORAS*

(Critical gender identifications in a Ceilândia-DF school: a discursive analysis in the context of the “Mulheres Inspiradoras” Project)

Amanda Oliveira Rechetnicou¹
Universidade de Brasília – UNB

RESUMO

Neste artigo, busco analisar o modo como as alunas de uma escola pública de Ceilândia-DF constroem e afirmam identificações críticas de gênero, ao participarem do Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI). Artigo a abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) e estudos (decoloniais) feministas para analisar o modo como as alunas se identificam e identificam mulheres nas interações realizadas em rodas de leitura de livros de poemas de Cristiane Sobral, que fazem parte das obras literárias de autoria feminina negra estudadas no âmbito do PMI. Com isso, busco compreender algumas estratégias discursivas dos processos identificacionais desempenhados pelas alunas, considerando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. A análise aponta significativas contribuições das ações do PMI para a construção de identificações críticas de gênero-raça-classe no âmbito escolar investigado.

Palavras-chave: Identificação. Gênero. Discurso. Projeto Mulheres Inspiradoras.

ABSTRACT

In this article, I analyze how the students of a public school in Ceilândia-DF build and affirm critical gender identifications, as participants in the Mulheres Inspiradoras Project (MIP). I articulate the Critical Discourse Analysis (CDA) approach and (decolonial) feminist studies to analyze how the students identify and identify women in the interactions carried out in reading exercise of Cristiane Sobral poems books, which are part of literary works of black female authorship studied in the MIP. With this, I try to understand some discursive strategies of the identificational processes performed by the students, considering the intersectionality between gender, race and class. The analysis points out significant contributions of PMI's actions to the construction of critical gender-race-class identifications in the researched school environment.

Keywords: Identification. Gender. Discourse. Mulheres Inspiradoras Project.

Recebido em: outubro 2018

Aceito em: novembro 2018

[DOI 10.26512/les.v19i3.17761](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17761)

INTRODUÇÃO

“Já chega de uma universidade arrogante que se acha em condição de ‘falar sobre’ e não ‘fala com’, que se arvora a pretender ‘dar voz’, máximo signo da soberba acadêmica, sem ter nunca dado ouvidos”. Com essas palavras, Resende e Silva (2017, p. 8) abrem o livro *Diálogos sobre resistência*, e foram essas suas palavras que me levaram a refletir sobre o meu trabalho de pesquisa. Ao adentrar o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, da Universidade de Brasília

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem em Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis. E-mail: amanda_yea@hotmail.com

(UnB), busquei construir um projeto em que eu pudesse ouvir, dialogar com e estar ao lado de alunas e professoras que lutam por uma educação humanizada, crítica e transformadora.

Neste artigo, por conseguinte, apresento um pequeno recorte de minha pesquisa de doutorado – em andamento –, em que busco ouvir a participantes do Projeto *Mulheres Inspiradoras* (PMI), com foco nos processos de identificação das alunas no espaço da escola, no que tange às relações de gênero-raça-classe. Trata-se de uma investigação que não somente busca compreender os processos linguístico-discursivos pelos quais as alunas constroem identificações críticas, mas sobretudo reconhecer e visibilizar essas identificações.

O PMI parte, especialmente, da perspectiva de uma educação para a cidadania, para a equidade de gênero e para a transformação social. Com ênfase na valorização das mulheres, o projeto incentiva o protagonismo de jovens estudantes a partir da leitura de diferentes obras de autoria feminina e da produção consciente de textos autorais. No ano de 2017, começou a ser levado para diferentes escolas por meio do *Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras*.

Uma das ações do programa que merece destaque é a distribuição de um pequeno acervo com as obras propostas pelo projeto, para o trabalho de leitura nas escolas participantes. Cada escola recebeu 21 exemplares dos 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.

Aqui, analiso os modos de identificação de alunas participantes do PMI, a partir do que elas falam em rodas de leituras dos livros de poemas *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, da escritora Cristiane Sobral. Em encontros de leitura e debate, nós lemos juntas os poemas e discutimos nossas percepções a respeito da criação literária de Sobral, que tanto diz sobre o ser e o viver da mulher negra. E ouvimos atentas aquelas que se identificaram com as narrativas poéticas da autora.

Recentes estudos sobre linguagem, gênero e direitos humanos têm se preocupado em questionar os usos linguísticos, os sentidos discursivos e as práticas de letramentos no âmbito escolar, “em termos políticos e morais, isto é, à luz da justiça e do poder, buscando contribuir para a superação das desigualdades e injustiças presentes na sociedade” (BARROS, 2015, p. 11). Seguindo essa trilha, entrecruzo campos de estudos transdisciplinares que contemplam questões envolvendo discurso e a intersecção entre gênero-raça-classe.

Este trabalho, nesse sentido, se insere entre os estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC), estabelecendo diálogos entre essa abordagem e estudos feministas, em especial, os estudos

decoloniais, que se preocupam com as práticas e representações sociais que envolvem lutas e resistências de mulheres brancas, negras, indígenas, pobres, lésbicas, trans, dentre outras identificações que envolvem a luta contra o sexismo e o racismo. A investigação proposta visa contribuir ainda para o reconhecimento de práticas pedagógicas com vistas à construção de representações de gênero a partir de um pensamento social latino-americano contra-hegemônico.

Para tanto, na primeira seção deste artigo, apresento um pouco do meu percurso de investigação no âmbito do PMI, buscando relacionar tal seção às que se seguem: a segunda seção, em que exponho importantes concepções dos estudos (decoloniais) feministas que fundamentam a análise; e a terceira seção, a qual apresenta brevemente a abordagem de discurso e modos de identificação conforme a ADC. Na quarta seção, por fim, apresento a análise proposta.

1. NA TRILHA DO PROJETO *MULHERES INSPIRADORAS*: UM POUCO DO MEU PERCURSO DE PESQUISA

O Projeto *Mulheres Inspiradoras* (PMI) foi criado por Gina Vieira Ponte no CEF 12 de Ceilândia, Distrito Federal (DF), em 2014, com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Tal projeto parte, sobretudo, de uma perspectiva que visa a valorização das mulheres, a luta contra a violência e a privação de direitos, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de práticas criativas de leitura e escrita. As ações do projeto incluem o estudo de biografias de mulheres do mundo, do Brasil e da comunidade, bem como a leitura de obras de autoria feminina (negra), como mencionei na Introdução. Outra importante ação do projeto visa a produção autoral de biografias das mulheres inspiradoras da comunidade.

Desde 2017, o *Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras* tem promovido a expansão do PMI, tendo começado por 15 escolas da rede pública do DF. A proposta de ampliação surgiu a partir de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal – por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) –, com a Corporação Andina de Fomento (CAF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A Universidade de Brasília (UnB) tem apoiado a iniciativa a partir da realização de análises qualitativas do programa e de investigações científicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Escrita Criativa, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), no qual este trabalho se insere.

Em minha pesquisa, tenho desenvolvido um estudo etnográfico crítico e discursivo da implementação do programa. Acompanhei de maio a dezembro de 2017 a execução do projeto em uma das escolas participantes: o CEF 31 de Ceilândia-DF. Nessa escola, o projeto foi desenvolvido

por uma professora e um professor (o único homem a participar do programa naquele ano), ambos da área de Língua Portuguesa. A investigação etnográfica incluiu a observação participante, registrada em diário de campo, e a realização das rodas de leitura e debate das obras do PMI. As rodas contaram com a participação de cerca de 20 estudantes (18 meninas e dois meninos) e foram gravadas em áudio. Esse método de pesquisa, que diz respeito à geração de dados por meio da interação grupal, tornou possível registrar a voz de meninas e meninos da escola em relação a suas experiências com o projeto.

O CEF 31 localiza-se na Expansão do Setor O em Ceilândia, uma área que foi criada para abrigar mães solteiras, com a responsabilidade de criar as/os filhas/os sozinhas. Situa-se numa área de vulnerabilidade social e atende estudantes da comunidade e arredores, incluindo alunas/os do Setor Habitacional Sol Nascente, considerado a maior favela do DF. A direção da escola atua há mais de 20 anos na unidade de ensino e, por conseguinte, tem consolidado uma relação muito próxima com a comunidade.

Para este artigo, tomo relatos orais de alunas participantes em dois encontros das rodas de leitura. O primeiro chamarei aqui de Roda de Leitura 1 (RL1), em que realizamos o debate do livro de poemas *Não vou mais lavar os pratos*, da escritora Cristiane Sobral, no dia 14 de setembro de 2017. O segundo encontro – Roda de Leitura 2 (RL2) – ocorreu no dia 21 de setembro de 2017. Nele, realizamos o debate do livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, da mesma escritora. As alunas escolheram os poemas com os quais mais se identificaram, leram umas para as outras e compartilharam suas percepções e interpretações sobre a criação poética de Sobral. Com isso, discutimos sobre gênero-raça-classe a partir de suas próprias experiências. Os poemas de Cristiane Sobral, em geral, têm como eu-lírico uma mulher negra. A autora entrecruza questões que envolvem gênero, raça, classe, sexismo, racismo e desigualdade social, numa perspectiva que se aproxima fortemente das experiências das alunas, em especial, das meninas negras.

Por conseguinte, considero relevante fazer uma análise que busca dar conta da interseccionalidade que envolve as experiências das alunas. A prática de leitura de obras de mulheres negras, como Cristiane Sobral, é uma das contribuições significativas no PMI na escola, pois as alunas puderam (re)conhecer criações literárias dissidentes dos padrões eurocêntricos, de obras escritas por e para homens brancos. E, mais do que isso, elas puderam (re)conhecer criações poéticas com as quais se identificam, que dialogam mais proximamente com suas vivências, seus saberes e experiências particulares.

Na próxima seção, trago uma breve discussão sobre abordagens de estudos feministas, levando em consideração os feminismos plurais que buscam explicar a opressão da grande maioria das mulheres a partir de uma visão que atenda não somente aspectos de gênero, mas também de raça, classe e sexualidade. Dentre essas epistemologias, estão as conhecidas como feminismo decolonial e

feminismo negro. Mas também trago aquelas, como aponta Yuderkys Espinosa, que não necessariamente se denominam feministas ou que não fazem uso no termo “decolonial”, mas que mantêm objetivos em comum: o questionamento e a oposição a uma razão imperial sexista e racista, bem como buscam superar a fragmentação entre gênero e raça (BARROSO, 2014).

Essas abordagens dialogam de modo significativo com o PMI e com as experiências das alunas do CEF 31. O projeto tem dado visibilidade à produção autoral de mulheres (negras) e isso tem contribuído para que as alunas – tomando o caso das participantes do contexto escolar investigado – produzam um pensamento social crítico capaz de refletir sobre si mesmas e a sociedade. Isso leva a práticas potenciais de subversão de discursos hegemônicos que naturalizam as opressões em termos de gênero, raça, classe e sexualidade.

2. GÊNERO E PERSPECTIVAS (DECOLONIAIS) FEMINISTAS NA MODERNIDADE-COLONIALIDADE

Os projetos políticos da modernidade-colonialidade sempre se valeram das categorias gênero, raça, etnia e sexualidade para a instauração e manutenção de relações de dominação. Como defende Lugones (2014), essas categorias, que foram simultaneamente produzidas, são constitutivas da episteme do sistema mundo-colonial. Para fins de colonização, tais categorias, em intersecção, têm sido correlacionadas à supremacia do homem branco europeu.

Por essa razão, desde a década de 1980, muitas mulheres têm problematizado “o sistema de gênero do capitalismo eurocentrado global” (LUGONES, 2014, p. 68), desafiando os discursos e as políticas hegemônicas ocidentais. Nessa perspectiva, pesquisadoras e ativistas feministas da América Latina – seja dentre o feminismo decolonial, feminismo negro ou feminismo afrolatinoamericano – tem investigado a intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade para compreender o modo como a colonização impôs a hegemonia masculina branca e europeia, com todos seus privilégios e poderes. Como aponta Segato (2014), com a modernidade-colonialidade, as concepções de gênero e de organização social foram perigosamente modificadas, pois trouxe consigo a perda do poder político das mulheres e a domesticação delas.

Essas abordagens questionam o feminismo clássico e branco, que tem tratado o lugar da opressão como universal às mulheres, desconsiderando os aspectos particulares que envolvem as mulheres negras e indígenas. Para Bell 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 tem sido criticado por mulheres não brancas, vítimas da colonialidade do poder e da colonialidade de gênero, justamente por negligenciar a

interseccionalidade de gênero, raça, classe e sexualidade (LUGONES, 2014). Mendoza (2014, p. 94) assevera que “ignorar a historicidade e a colonialidade de gênero cega as mulheres brancas do Ocidente, a quem igualmente tem custado reconhecer a interseccionalidade de raça e gênero e sua própria cumplicidade nos processo de colonização e dominação capitalista”.

Espinosa Miñoso (2014) explica que o feminismo hegemônico tem argumentado contra a opressão das mulheres que têm sido relegadas ao espaço privado do lar. No entanto, as feministas não brancas e subalternizadas não se identificam com as reivindicações dessas mulheres, pois não correspondem a sua experiência histórica. As mulheres negras e colonizadas sempre estiveram trabalhando para o sistema capitalista, fosse no espaço da plantação, da fábrica, da máquina, do trabalho cotidiano doméstico, em diferentes formas de exploração de seu trabalho e de seus corpos, espaços que sempre as oprimiram.

Além disso, as mulheres negras, segundo Bell Hooks (2013), 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. Em sua crítica à ciência produzida pelas universidades ocidentalizadas, Gonzalez (1988) explicita que o privilégio epistemológico sempre esteve nas mãos daqueles que também possuem o privilégio social. Isso conferiu ao pensamento europeu masculino e branco a exclusividade do conhecimento válido e dominante, invisibilizando, assim, outros saberes e experiências do conhecimento. Desse modo, a ciência moderna se constituiu a partir do racismo e sexismo, “da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (GONZALEZ, 1988, p. 71).

Nesse sentido, as abordagens defendidas por pesquisadoras como Espinosa Miñoso e Gonzalez, dentre tantas outras, buscam focalizar as formas de resistência e de reexistência que entrecruzam gênero-raça-classe-sexualidade, considerando as experiências de mulheres que enfrentam a dominação e a exploração na modernidade-colonialidade, na América Latina. Esses estudos apontam

Para a valorização de saberes subalternos, visando contribuir para a descolonização do feminismo, 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).

No contexto brasileiro, como propõe Ribeiro (2017), é preciso pensar outros saberes, dando visibilidade aos conhecimentos produzidos por mulheres que sempre foram destituídas de acesso discursivo. São os saberes comunitários, indígenas, afros, populares urbanos, e que buscam rupturas

epistêmicas em relação aos projetos ocidentais coloniais (ESPINOSA 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, 2017, p. 27).

Em sua pesquisa, Collins (2016) chama a atenção para o fato de que as mulheres negras, por muito tempo, têm ocupado posições marginais em ambientes acadêmicos. Seu trabalho busca dar visibilidade à criatividade delas ao lidarem com sua marginalidade, produzindo um pensamento feminista negro capaz de refletir sobre si mesmas e a sociedade. Nessa mesma instância, o PMI busca reconhecer os saberes e as experiências das mulheres da comunidade escolar, bem como suas formas de resistência ao enfrentarem a opressão, o sexismo e racismo.

Quando estudam as biografias das mulheres inspiradoras do mundo, do Brasil e da comunidade, as alunas e os alunos participantes do projeto têm a oportunidade de (re)conhecer experiências de diferentes mulheres. Ao lerem a literatura de autoria feminina negra, descontroem a visão hegemônica de que o espaço das artes e da literatura é possível apenas aos homens e às mulheres brancas.

É importante ressaltar que, tanto em meu trabalho de pesquisa como no PMI, ao se tratar das opressões de gênero, raça e classe, “entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em ‘Mulheres negras na construção de uma nova utopia’, primazia de uma opressão em relação a outras” (RIBEIRO, 2017, p. 13-14). Com isso, destaco o fato de que nos encontros de RL realizados no CEF 31 de Ceilândia havia tanto alunas brancas quanto alunas negras e, por isso, procuro tratar da interseccionalidade sem primar por experiências de umas ou de outras. Tratamos das vivências das alunas brancas e negras, num diálogo profícuo na busca da superação do racismo e sexismo em suas interações sociais.

3. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: CAMINHOS TEÓRICO-ANALÍTICOS

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma perspectiva de estudos do discurso voltada para a mudança social e, por isso, pertinente neste trabalho. Ao analisar a construção de modos de identificação, atento para as dinâmicas de mudança discursiva e, conseqüentemente, de mudança social no espaço da escola, com foco nas identificações e representações de gênero. A abordagem crítica de análise do discurso, por sua vez, desenvolve fundamentos teóricos e analíticos relevantes para interpretação desses processos de mudança que envolvem discurso e sociedade.

Trata-se de uma perspectiva constituída por um conjunto de abordagens científicas transdisciplinares, entre as quais a que adoto toma por base principalmente concepções teórico-metodológicas da Ciência Social Crítica (CSC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). No entanto, é relevante ressaltar que, por sua natureza transdisciplinar, a ADC se abre para o diálogo com diferentes abordagens epistemológicas e analíticas, o que é importante para os caminhos que tenho tomado em minha pesquisa, como a que exponho neste artigo.

Por ser uma perspectiva desenvolvida em contexto europeu e, em grande parte, por acadêmicos brancos, muitas das confluências teóricas da ADC não convergem com a crítica decolonial, com a conjuntura da América Latina e, mais especificamente, do Brasil. Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) trazem concepções de modernidade e identidade/identificação com base em perspectivas como as de Anthony Giddens e Stuart Hall, o que, em geral, não coaduna com as concepções de modernidade-colonialidade pensadas neste trabalho (cf. seção 2). Sendo assim, busco articular os pressupostos que são pertinentes para a análise dos modos de identificação conforme a ADC em diálogo com outras discussões sobre discurso e identificação.

O processo de pensar uma análise discursiva crítica para as experiências na modernidade-colonialidade encontra-se em um momento de construção e produção epistemológica e metodológica. Como aponta Resende (2017, p. 46), “já existem algumas abordagens, tais como as desenvolvidas por Laura Pardo (2011, 2017), da Universidade de Buenos Aires, e Neyla Pardo Abril (2007, 2017), da Universidade Nacional da Colômbia”. Mas ainda tem sido um desafio para muitas/os estudantes que se enveredam nos estudos críticos do discurso. Por conseguinte, busco articular algumas problematizações sobre identificações na modernidade-colonialidade, ainda iniciais.

3.1 Discursos e identificação

Em *Analysing discourse*, Fairclough (2003) explica que o discurso figura de três modos nas práticas sociais: a) modo de ação e relação social, b) modo de representação, e c) modo de identificação. Os modos de (inter)ação social estão relacionados ao uso dos gêneros discursivos como forma de agir na sociedade. Já os modos de representação são associados aos diferentes discursos que envolvem nossas práticas e representações do mundo, enquanto os modos de identificação se referem a estilos, ligados às formas como nos identificamos e identificamos as pessoas em nossa vida social. Gêneros, discursos e estilos, por sua vez, são combinados a partir de uma proposta de análise interdiscursiva e dialética. Esses elementos são organizados numa complexa relação dialética, em que podem ser misturados, articulados e tecidos de maneiras particulares e, assim, desencadear (ou não) mudanças sociais.

Nesse sentido, quando trato de identificações críticas no âmbito do PMI, trato, especificamente, de processos identificacionais discursivos, ou seja, do modo como as identificações se vinculam a discursos particulares e circulam em gêneros discursivos particulares. A exemplo, para instaurar e sustentar a modernidade-colonialidade foi necessário – e continua sendo – vincular os processos identificacionais a discursos particulares sobre raça, classe, gênero e sexualidade, e assegurar espaços amplos e diversificados de alcance de tais discursos para circular e disseminar visões de mundo ideológicas, ou seja, visões a serviço da opressão. A mulher ideal – em geral, para casar – seria branca, hétero, pura, generosa, submissa e silenciosa, conforme os discursos eurocristãos hegemônicos.

Enquanto isso, às mulheres negras e indígenas, que não performam esse ideal identificacional do colonialismo, restaria apenas o lugar da dupla subalternidade, o lugar de um corpo colonizado visto como destituído de vontade, subjetividade, e de voz, pronto para servir (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). As mulheres negras têm sido representadas e identificadas, como argumentam Gonzalez (1983) e Cardoso (2014), a partir dos estereótipos da mulata, da doméstica e da mãe preta, o que naturaliza discursos que sustentam a exploração sexual e do trabalho dessas mulheres.

Mais recentemente, em nossa cultura, em que se reproduz fortemente discursos sobre beleza – potenciais para a sustentação das relações de capital que envolvem o mercado de cosméticos e cirurgias plásticas, por exemplo –, essas mulheres sofrem ainda mais, pois o ideal identitário de beleza que tem se firmado reproduz veementemente o racismo. Numa sociedade/cultura em que a beleza é branca, loura, magra e de cabelos lisos, os corpos negros são lidos como não humanos e, por isso, precisam ser “embranquecidos” para simplesmente serem.

Em suma, discursos particulares sobre gênero, raça, classe e sexualidade têm sido usados para legitimar a opressão e a violência contra as mulheres, com sentidos diferentes para mulheres brancas, negras e indígenas. No sentido da produção epistêmica, explica Ribeiro (2017), o projeto de colonização tem criado identificações historicamente silenciadas e desautorizadas, como se o privilégio do pensar estivesse exclusivamente associado às representações e identificações masculinas brancas.

Por conseguinte, como observa Alcoff (2016, p. 137), “o colonialismo cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles. Por isso, muitos acreditam que devemos postular como objetivo um futuro no qual as identidades criadas pelo colonialismo possam dissolver-se”. Minha participação na escola CEF 31 de Ceilândia foi fundamental para que eu pudesse perceber possibilidades de construções de identificações críticas no

cenário da educação, pensando justamente em um futuro em que as identificações colonizadas possam se diluir.

Como apontei anteriormente, as informações (os dados) geradas nas rodas de leitura têm me apontado importantes estratégias discursivas na construção de identificações críticas pelas alunas participantes do PMI. Dentre essas estratégias, estão a pressuposição e a avaliação. Na subseção a seguir, discorro sobre essas categorias analíticas, tendo em vista a análise das identificações de maneira relacional com os discursos particulares que a elas se vinculam.

3.2 Categorias de análise discursiva

Antes de falar das categorias de análise discursiva, reitero o fato de que não as escolhi previamente, mas de acordo com as construções sociais e discursivas que se mostravam em campo etnográfico. Como partimos da tradição acadêmico-científica para tecer as nossas leituras e abordagens decoloniais, partimos da teórico-metodológica para análise textual encontrada na ADC, que, dada sua perspectiva transdisciplinar crítica, fornece subsídios teórico-analíticos importantes para interpretar, por exemplo, a fala de Ana² – uma das alunas participantes do PMI –, quando diz: “O pessoal passou a respeitar mais, principalmente da parte dos meninos, mudaram os comentários, não houve mais a invasão do nosso espaço. Os toques que a gente não permitia no nosso corpo, não tem mais isso”. Nesse trecho, podem-se observar elementos que marcam o reconhecimento da mudança nas relações sociais da escola, entre meninas e meninos.

Neste artigo, foquei em dois desses mecanismos linguístico-discursivos notáveis nas informações sociais geradas: a pressuposição e a avaliação. Para análise da primeira, tomo as proposições teórico-analíticas de Ducrot (1987), após reexame da teoria semântica sobre pressuposição e subentendidos. Para a segunda, faço uso dos estudos do sistema de avaliatividade, conforme Martin e White (2005).

Em *O dizer e o dito*, Ducrot (1987) introduz essa categoria semântica no quadro da polifonia e, assim, passa a compreendê-la como um elemento que pode estar dentro – pressuposições marcadas no enunciado – e fora do enunciado, em interpretações relacionadas às condições de produção, ao contexto da enunciação. Segundo o autor,

No que diz respeito à pressuposição, é preciso dar-lhe o estatuto geral do ilocutório. Ela pode ser marcada no enunciado (é o caso dos pressupostos de que normalmente se ocupam os linguistas; por exemplo, aquele que introduz o verbo *continuar*), mas também pode não aparecer senão numa interpretação fundada nas condições de

² Uso nomes fictícios para preservação da identidade das alunas.

enunciação. Isto permite reconhecer como pressuposto um grande número de indicações, cujo estatuto semântico está intuitivamente bastante próximo daquele dos pressupostos clássicos, com a diferença de que sua produção é determinada pelas condições de enunciação (p. 86).

Neste trabalho, por conseguinte, faço a análise de ambas as categorias da pressuposição: marcada no enunciado e marcada na enunciação. Essas duas concepções dão base para uma análise que interpreta tanto os efeitos de sentido dos pressupostos que apresentam diferentes marcadores no texto – verbos (processos, nos termos mais adequados da LSF) factivos, verbos que descrevem sucessão ou mudança de estado, os advérbios (circunstâncias), os conectivos circunstanciais e os artigos definidos (DUCROT, 1977; KOCH, 1987) – como também oferece subsídios para a compreensão dos sentidos pressupostos nas condições de enunciação, antes denominados de subentendidos.

As demais categorias recorrentes estão associadas ao sistema de avaliatividade, proposto e descrito por Martin e White (2005), com base no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Em suas relações interpessoais, os atores 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 modo como construímos essas avaliações é, portanto, um dos principais objetivos da investigação com base nesse sistema. Na análise do discurso, contribui para a compreensão do modo como construímos diferentes identificações ao avaliarmos as pessoas, a nós mesmas/os e as coisas no mundo, segundo nossas experiências e interações sociais.

Esse sistema é composto por três subsistemas, a saber: *atitude, engajamento e gradação*. O subsistema *atitude* refere-se à expressão de sentimentos, emoções, posicionamentos subjetivos em termos de afeto, ética e estética. O subsistema *engajamento* está relacionado ao envolvimento do/a autor/a naquilo que é dito e sobre como se posiciona em relação a outras vozes no texto. O subsistema *gradação*, por sua vez, diz respeito à intensidade com que ocorrem essas avaliações. Nesse estudo, foco no subsistema de *atitude*, embora faça algumas considerações sobre alguns elementos de engajamento.

A *atitude* preocupa-se com os enunciados que indicam os modos pelos quais pessoas, coisas, ações, eventos, dentre outros, são avaliados, seja positiva ou negativamente. Organiza-se em torno de três áreas da subjetividade do/a produtor/a do texto: *emoção, ética e estética* (ALMEIDA, 2010). Cada uma dessas áreas refere-se a uma categoria semântica que expressa avaliações atitudinais respectivamente: *afeto, julgamento e apreciação*. Nas falas das alunas, são recorrentes as avaliações em termos de *afeto e julgamento*.

O *afeto* refere-se à avaliação afetiva de pessoas, coisas, ações, fenômenos, eventos ou estado de coisas. Segundo Almeida (2010, p. 101), “trata-se do registro de sentimentos positivos e negativos: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado”. Nesse sentido, a categoria de afeto consiste em três formas de recursos utilizados para expressar emoções: felicidade/ infelicidade (tristeza, raiva, alegria, amor), segurança/ insegurança (ansiedade, confiança, medo) e satisfação/ insatisfação (tédio, prazer, curiosidade, respeito). Os significados relacionados à in/felicidade estão voltados para as reações emocionais de alegria ou tristeza. Os significados associados à in/segurança referem-se aos sentimentos de paz e ansiedade com relação ao ambiente ao redor, enquanto os sentimentos relacionados à in/satisfação relacionam-se aos sentimentos de realização ou frustração.

Já a categoria de *juízo* corresponde à valoração em relação ao caráter e comportamento de atores sociais, com base em sentimentos institucionalizados, ou seja, em regras e convenções estabelecidas e mantidas socialmente por instituições como a Igreja e o Estado (ALMEIDA, 2010). O juízo, 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 produtores/as do texto.

Os recursos de juízo 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). Os julgamentos de sanção social, por seu turno, estão associados a avaliações que, em geral, possuem implicações legais, correspondentes à propriedade (ético/ não ético) e a veracidade (honesto/ não honesto).

4. IDENTIFICAÇÕES CRÍTICAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

O primeiro aspecto que chama a atenção na construção das identificações das alunas é a recorrência da oposição passado-presente, a *desnarrativização* que marca a negação de discursos narrativizados sobre gênero e raça – pensando a narrativização como uma estratégia de legitimação de ideologias (THOMPSON, 2011). Essa estratégia diz respeito a modos pelos quais histórias são representadas e/ou reproduzidas como legítimas, justas e dignas de apoio. Thompson (2011, p. 83) explica que, na narrativização, as “exigências [da legitimação] estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável”. Essas histórias, por meio de narrativas no curso da vida cotidiana, servem para justificar, por um lado, o exercício do

poder daqueles que o possuem e, por outro, o fato de que muitos outros não o têm. Por isso, quando marcam a oposição entre passado-presente – ao invés de legitimar tal relação –, as alunas afirmam identificações críticas que negam tais narrativizações, construindo, ao mesmo passo, representações contra-hegemônicas.

Isso pode ser observado no relato de Aline, após a leitura do poema “Fantasia”, de Cristiane Sobral, na RL2:

(1) E *hoje* eu *voltei* com o meu cabelo. Eu *aceitei* meu cabelo, minha cor. *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”. Tá! Mas não era eu. Isso era falso, era uma fantasia, como no poema. *Hoje* eu me sinto muito *mais* feliz. *Hoje* eu acordo todos os dias com meu cabelo e eu olho no espelho e meu cabelo é lindo. (Aline, RL2, grifo meu).

Nesse excerto, Aline, uma aluna negra, marca veemente a oposição entre o passado e o presente, seja pelas circunstâncias de tempo (*hoje*, *antes*), seja pelo tempo que marca os processos (*voltei*, *aceitei*, *estourei*, *cortei*, *deixei*, *sofri*). Está posto na fala dela a afirmação do presente – “hoje” – em que indica sua mudança pessoal em relação a seu cabelo crespo, contrapondo-se aos padrões impostos num sistema-mundo branco hegemônico. Desse modo, sua fala aponta uma importante estratégia – a oposição passado-presente – para negação das narrativizações desse sistema que, em geral, legitima discursos particulares e hegemônicos sobre os corpos femininos negros. É assim que Aline constrói e afirma discursos contra-hegemônicos, ao identificar a si mesma de modo crítico e consciente.

Quando ela diz “voltei” e “aceitei”, 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 ao “antes”, de um passado de opressão simbólica, Aline desafia as relações de dominação legitimadas pelos padrões eurocêtricos que constroem a imagem “da mulher” como branca, loura e do cabelo liso. Nesse sentido, o uso da circunstância “hoje” marca um passado superado, o que reforça a afirmação de sua identificação negra.

É importante notar que o processo iterativo “voltei” pressupõe que, em algum momento de sua vida, Aline usava o cabelo crespo e, para tentar se adequar aos padrões identificacionais da nossa sociedade/cultura, passou a alisar cabelo. Ao dizer “hoje voltei com o cabelo”, a aluna não só pressupõe um passado de opressão simbólica, como marca no que está posto a negação de 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.

Essa mesma aluna, em outra roda de leitura, ao falar sobre sua experiência de leitura dos livros da Cristiane Sobral, expressou:

(2) Quando eu li os poemas da Cristiane Sobral, eu me **sentí** representada. Eu pego livros e eu não vejo, tipo, negras. Eu me **sentí** inclusa, assim, em tudo, uma coisa que eu não sentia **antes**. (Aline, RL1, grifo meu).

Nesse exemplo, também é possível considerar o mesmo de efeito de sentido observado anteriormente no que diz respeito à construção de discursos contra-hegemônicos que negam a narrativização de representações que desfavorecem as identificações de mulheres negras. É possível observar em (2) o passado marcado nos processos, apontando a oposição entre um “antes” em que não se via representada no produto cultural e um “hoje” em que reconhece a existência de uma produção literária que dialoga com sua própria identificação. A experiência com a leitura de autoria feminina negra propiciou a essa aluna o reconhecimento da literatura de resistência, que é produzida por mulheres negras, sobre mulheres negras, com vozes e experiências de mulheres negras.

Há também que se destacar nos trechos (1) e (2) outro elemento importante na construção da identificação que é a avaliação. A aluna se expressa de modo recorrente em termos de afeto, com sentidos voltados para a satisfação e felicidade.

No trecho (1), quando Aline diz “Eu aceitei meu cabelo, minha cor.”, ela demonstra satisfação consigo mesma, com seu cabelo, com sua identificação negra. Essa forma de demonstrar afeto marca um passado superado de sofrimento. Esse mesmo sentido pode ser observado ainda mais quando diz “Sofri preconceito mesmo.”. Aline demonstra, desse modo, afeto em termos de infelicidade, mas uma infelicidade que está no passado.

Ao dizer “Hoje eu me sinto muito mais feliz.”, a aluna expressa, então, sentimento de felicidade, o que nos faz compreender que a aceitação de si mesma tem relevante efeito em sua saúde mental e emocional. Essa forma de se avaliar é potencial para a criação de novas formas de identificarmos a nós mesmas e às outras, mudando, assim, a forma como nós pensamos sobre nós, nosso senso de autovalor e o modo como narramos nosso passado e nosso presente. Além disso, contribui para desestabilizar as relações de poder mantidas também por discursos hegemônicos sobre “beleza”.

Ainda no excerto (1), a avaliação em termos de satisfação e felicidade também pode ser observada quando Aline expressa “Hoje eu acordo todos os dias com meu cabelo e eu olho no espelho e meu cabelo é lindo”. Ao apreciar seu cabelo – apreciação em termos de valoração estética –, a aluna,

de um lado, reforça a imagem de sua satisfação e felicidade, o que potencialmente contribui para a afirmação de sua identificação negra e, de outro, constrói um discurso de resistência – ou de reexistência (SOUZA, 2011) – que desafia discursos hegemônicos que legitimam o cabelo “bonito” como sendo o cabelo liso.

No excerto (2), por sua vez, a avaliação tem efeitos relevantes quando a aluna diz que se sentiu “representada” e “inclusa” por meio da obra de Cristiane Sobral, quando passou a reconhecer que a literatura não é somente feita por homens e mulheres brancas. Esses sentimentos também demonstram sua satisfação no modo como se identifica. Isso tem efeitos potenciais na produção do discurso de resistência, já que agora a aluna, ou melhor, as alunas reconhecem o espaço da mulher, sobretudo da mulher negra, na literatura. Reitero o que disse há pouco: reconhecer esse espaço e se identificar com ele é potencial para a criação de novas formas de identificarmos a nós mesmas e às outras. Isso muda a forma como nós pensamos sobre nós mesmas, nosso senso de autovalor e o modo como descrevemos nosso passado e nosso presente.

Essas atividades de leitura, por conseguinte, realizadas no âmbito do PMI, apontam maneiras significativas de empreender ações pedagógicas que visam à superação da marginalização e da discriminação de mulheres negras em âmbitos que foram, historicamente, brancos e masculinos. Nessa perspectiva, a mulher negra não somente é reconhecida, como também sua produção de conhecimento é legitimada e suas vozes e agência são visibilizadas, rompendo com os discursos hegemônicos que reproduzem as velhas e conhecidas lógicas de opressão.

No momento de leitura dos poemas “Revolução” e “Poema Inoxidável”, que tratam das lutas e resistências de mulheres contra o machismo/sexismo, é possível observar a articulação de discursos críticos pelas alunas no que tange às suas relações sociais na escola:

(3) O pessoal *passou a* respeitar mais, principalmente da parte dos meninos, mudaram os comentários. *Não* houve *mais* a invasão do nosso espaço. Os toques que a gente não permitia, *não* tem *mais* isso. (Carla, RL1, grifo meu).

(4) Até o Pedro *deixou de* ser machista. Desde pequeno, ele foi machista por causa do pai dele, que batia na mãe dele, mas o projeto ajudou ele a ver o valor da mulher na sociedade. (Maria, RL1, grifo meu).

(5) Na aula de Educação Física, queriam que a gente parasse de usar calça *leg* por causa dos meninos. *Depois do* que a gente estudou o “Não vou mais lavar os pratos” e fez um debate na escola, nós fomos respeitadas. Eles entenderam que a gente não tem que mudar por causa dos meninos. É os meninos que tem que mudar e respeitar a gente. (Ana, RL1, grifo meu).

Nos excertos (3) a (5), há sempre um antes e um hoje nas falas das alunas – um passado pressuposto, um passado marcado por narrativizações que legitimam a opressão e a desigualdade de

gênero. Mas aqui tal passado é afirmado em oposição ao presente, justamente para se criar narrativas de superação, narrativas que constroem e afirmam discursos contra-hegemônicos.

Os termos grifados apontam as estratégias linguísticas usadas para marcar as mudanças sociais que têm ocorrido no espaço da escola e nas relações sociais entre estudantes. Ao enfatizarem essas mudanças, por meio de processos ou circunstâncias, as meninas participantes da pesquisa constroem não só discursos de resistência, mas também inter-ações de resistência nesse espaço. Discursos de resistência são, portanto, caracterizados aqui por apresentarem e afirmarem novos modos de identificações e de relações sociais dissidentes das práticas e representações hegemônicas.

A pressuposição também está marcada na enunciação, quando as alunas acionam o conhecimento sobre os discursos hegemonicamente construídos sobre gênero-raça para afirmar sua própria identificação. Nos exemplos (6) a (8), a afirmação da identificação negra é construída, sobretudo, tendo como pressuposto, na situação de enunciação, os discursos dominantes que lhes desfavorecem:

(6) Eu sou linda do jeito que eu sou. Eu não preciso mudar para agradar ninguém. (Aline, RL2).

(7) Eu sou capaz de lutar pelo que eu quero. Eu não devo aceitar tudo. Eu tenho que lutar, não tenho que aceitar tudo que tá imposto na sociedade. (Carolina, RL2).

(8) Esse foi meu poema preferido, porque ele colocou a mulher como ela é realmente. A mulher é forte. A gente é assim. Se algo ruim vier, a gente não vai abaixar a cabeça. E eu acho que isso pode ser colocado em várias situações, tanto em relação ao preconceito, ao racismo, ao machismo. (Maria, RL1).

No trecho (6), Aline afirma sua beleza negra a partir do afeto, e eu diria que, nesse caso, expressa tanto satisfação/felicidade com sua identificação, como segurança, por expressar veementemente sua autoconfiança em relação à sua beleza. Mas é importante notar também que para afirmar sua identificação, ela rebate discursos hegemônicos que desfavorecem a mulher negra, a partir da afirmação categórica “eu sou linda *do jeito que eu sou*”.

Essa estratégia também pode ser observada nos trechos (7) e (8). Quando Carolina diz que é “capaz de lutar” e que não deve aceitar tudo o que lhe é imposto, a aluna pressupõe na enunciação discursos que representam mulheres como submissas, destituídas de vontade, subjetividade e de acesso discursivo. Por isso, enfatiza sua capacidade de lutar e agir, construindo assim sua resistência a partir da negação de discursos hegemônicos legitimados socialmente que lhe desfavorecem. Já no excerto (8), a aluna Maria ressalta os sentidos interpretados a partir da leitura dos poemas, considerando que há discursos pressupostos ali que tendem a construir uma identificação para a mulher como frágil e passiva.

No sistema de avaliatividade, esse processo de acionar vozes no discurso para, então, refutá-las é chamado, por Martin e White (2005), de refutação, um recurso da categoria de engajamento. A negação, como forma de refutação, é, segundo Martin e Rose (2003), uma das formas mais persuasivas de contestar posicionamentos. Uma determinada voz ou posição é levantada no texto para ser negada, refutada ou colocada como algo retoricamente equivocada. As alunas do PMI, por sua vez, têm feito uso dessa estratégia para sua identificação como resistência em relação a gênero-raça, de modo a contestar e refutar discursos marcados pela diferença e que marginalizam, oprimem e violentam as mulheres, em especial as mulheres negras.

Também é preciso destacar, em relação à avaliação, que os trechos (7) e (8) exemplificam o uso também recorrente na fala das alunas dos recursos de julgamento. Em (7), Carolina usa o termo “capaz”, que se insere na categoria de julgamento de estima social que expressa capacidade. E, no trecho (8), Maria avalia a mulher – em sentido geral – como “forte”, um atributo do julgamento de estima social que expressa tenacidade.

Em minhas pesquisas, tenho notado a recorrência dessa categoria – julgamento de estima social – na representação e identificação de mulheres (RECHETNICOU, 2016; RECHETNICOU; VIEIRA, 2017). Frequentemente, as mulheres, seja na política ou em movimentos sociais, por exemplo, são identificadas como “loucas” ou “depressivas” (normalidade), “incapazes” de agir em projetos políticos (capacidade) ou “fracas”, “inseguras” e “frágeis” quando atuam no âmbito público. Esses modos de identificação estão ligados aos construtos sociais, culturais e históricos que são legitimados como o “ser mulher” no nosso “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

Trago essa discussão oportuna numa tentativa de interpretar por que Carolina sente a necessidade de afirmar, ao ler os poemas de Cristiane Sobral, que é “capaz de lutar” e de que não deve aceitar o que está imposto social, cultural e historicamente para as mulheres. Entendo que essa necessidade surge como uma forma de resistir a discursos que legitimam a performance feminina – seja da mulher branca, negra, indígena, pobre, lésbica, trans, dentre outras identificações – como incapaz de atuar em cenários públicos, políticos, acadêmicos e profissionais. O mesmo percebo na fala de Maria ao identificar a mulher como “forte” e associar essa identificação a si mesma, quando usa a primeira pessoa do plural – “a gente”.

Desse modo, as alunas também utilizam os recursos de julgamento de estima social – como ocorre nos discursos hegemônicos que universalizam o guarda-chuva “mulher” segundo uma performance específica –, mas de forma subversiva, contribuindo para a construção de identificações críticas dissidentes dos padrões dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como as alunas participantes do PMI constroem identificações aponta possibilidades de resistência à lógica sociocultural hegemônica que é sexista e racista, e naturaliza as assimetrias de gênero e raça. As ações do projeto, nesse sentido, desenvolvem na escola pública um espaço para o reconhecimento do potencial de agência de diferentes mulheres na mudança discursiva e social.

A leitura de obras de autoria feminina, em especial, impulsiona o desenvolvimento da leitura crítica, política e consciente, de contestação aos atos performativos de gênero (BUTLER, 2004) do nosso tempo, nosso lugar, do nosso momento histórico. Abre-se espaço para que as/os alunas/os reflitam mais criticamente sobre suas experiências e vivências sobre gênero e raça, principalmente no que tange a seu próprio protagonismo nesse lugar. Ao conhecerem mulheres que subvertem as performances culturais dominantes sobre o corpo feminino, essas alunas assumem o desejo de luta e reivindicação de seus direitos contra a violência e a opressão.

Elas constroem para si identificações marcadas pela mudança, seja no modo como refutam os padrões culturais hegemônicos de beleza, seja como articulam novas formas de relação social no espaço da escola e em outros âmbitos da vida social. Ao construírem a oposição entre passado e presente, negam narrativizações identitárias que legitimam performances de gênero hegemônicas e opressivas. E, desse modo, se engajam em afirmações que não só resistem a esses discursos e narrativizações, mas constroem formas críticas de identificação.

Destaco, portanto, a importância de ações como a do PMI, que fazem da escola um espaço de agência social crítica, que impacta sobre diversos problemas sociais presentes em nossa sociedade no que tange a gênero-raça-classe-sexualidade, em intersecção, assim como também atua na construção de representações e identificações contra-hegemônicas. A escola como um espaço de agência social apresenta um enorme potencial para transformação. O PMI, por conseguinte, parte dessa concepção e suas ações têm apontado às alunas possibilidades de fazer desse lugar uma instituição revolucionária, com vocação para o conhecimento e para transformação da vida social. E, desse modo, podem-se vislumbrar caminhos possíveis para se chegar a uma “educação para a liberdade”, como almejava Freire (1981).

REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

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.

- BARROS, S. M. *Realismo Crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- BARROSO, J. M. Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: revista de estudios sociales* III, 2014, pp. 22-33.
- BERNADINO-COSTA, J; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Soc. Estado*. [online]. 2016, v. 31, n. 1, p. 15-24.
- BUTLER, J. Actos performativos e constituição de género: um ensaio sobre Fenomenologia e teoria feminista. In: *Género, cultura visual e performance: Antologia crítica*. Portugal, 2004. p. 69-87.
- CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, 2014, p. 965-986.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. Estado*. [online]. 2016, v. 31, n. 1, p. 99-127.
- DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- ESPINOSA MIÑOSO, Y. E. Uma crítica descolonial a la epistemologia feminista crítica. *El cotidiano en liena*, 184, marzo-abril, 2014, p. 7-12.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/ 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GROSFOGUEL, 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.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. 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. 57-90.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum, 2003.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

MENDOZA, B. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. 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.

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.

RECHETNICOU, A. O.; VIEIRA, V. C. Gênero, política e mídia: uma análise da representação e identificação de Dilma Rousseff em reportagens do ano de 2016. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017, p. 1-11.

RESENDE, V. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V.; REGIS, J. *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RESENDE, V.; SILVA, R. B. (Orgs.). *Diálogos sobre resistência: organização coletiva e produção do conhecimento engajado*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

SEGATO, R.L. Colonialidad y patriarcado modern: expansion del frente estatal, modernización y la vida de las mujeres. 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.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos da reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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