



UM FAZER DECOLONIAL: DISCUSSÕES SOBRE A COLONIALIDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

A DECOLONIAL DOING: DISCUSSIONS ABOUT GENDER
COLONIALITY IN SPANISH LANGUAGE CLASSES

Lucas Santos de Assis¹
Universidade Federal de Alagoas

Nara Gleyce Cavalcante da Silva²
Universidade Federal de Alagoas

Rodrigo Agra de Oliveira³
Universidade Federal de Alagoas

Flávia Colen Meniconi⁴
Universidade Federal de Alagoas

¹ lucas.assis@fale.ufal.br

² nara_esp@yahoo.com.br

³ rodrigo.oliveira@fale.ufal.br

⁴ flavia.meniconi@fale.ufal.br

Resumo: A imposição de papéis sociais de gêneros parte dos preceitos advindos pelas imposições do grupo colonizador, caracterizando-se como Colonialidade de Gênero. Desse modo, o presente artigo apresenta uma ação pedagógica decolonial, por meio do Letramento Crítico, desenvolvida em uma turma de Língua Espanhola, de uma escola da zona periférica da cidade de Maceió - AL, centrando na Colonialidade de Gênero. Por meio da pesquisa-ação, trabalhamos com a elaboração cartazes produzidos pelos alunos, assim como relatos de experiências compartilhados por eles através do WhatsApp. A análise de dados desenvolvida buscou identificar e discutir a respeito dos elementos linguísticos que remetem a questão da Colonialidade de Gênero na produção escrita, evidenciando o amadurecimento da consciência crítica dos participantes da pesquisa ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Colonialidade de gênero; Decolonialidade; Letramento Crítico; Língua Espanhola.

Abstract: *The imposition of gender social roles stems from the precepts imposed by the colonizing group, characterizing it as Gender Coloniality. This paper presents a decolonial pedagogical action through Critical Literacy in a Spanish language class at a school the outskirts of Maceió - AL, focusing on Gender Coloniality. Through action research, we worked on creating posters by the students and shared their experiences through WhatsApp. The data analysis aimed to identify and discuss linguistic elements related to the issue of Gender Coloniality in written production, highlighting the maturation of critical consciousness among participants during the Spanish language teaching and learning process.*

Keywords: *Gender Coloniality. Decoloniality. Critical Literacy. Spanish Language.*

DISCUSSÕES PRÉVIAS

O mundo, em sua magnitude, é diverso em povos e práticas culturais multifacetadas. É por meio da linguagem que valores e tradições são perpassados de geração em geração e chegam até os dias atuais. Nos encontramos em um tempo de realidades cada vez mais fragmentadas em que construir uma identidade é algo laborioso.

Decorrente da invasão e da exploração, tanto humana como dos recursos ofertados pela natureza, ocasionadas pelos povos europeus, a sociedade ocidental foi construída nos alicerces dos padrões patriarcais cis heteronormativos da comunidade europeia, tomando a figura masculina branca

e heterossexual como a hegemonização humana⁵. No inconsciente social, tal concepção passou a ser naturalizada majoritariamente pela população em geral, prevalecendo até a atualidade.

Como consequência desses fatores históricos, políticos e sociológicos, foi perpetrada a inferiorização de diversas etnias e práticas humanas, concretizando uma divisão e/ou categorização horizontal e vertical da sociedade, assim como a postulação do senso de binaridade: homem X mulher, pessoas de cor (indígenas e negros) X pessoas brancas, heterossexualismo X homoafetividade, cristão X pagãos⁶. Assim, compreendemos que é por meio dessas distinções que os relegados às margens da sociedade, ou seja, aqueles que diferem da imagem humana do ser caucasiano, cis heterossexual e cristão, sofrem constantemente com situações de vulnerabilidade, violência e morte.

Eu, Lucas, presencio, a todo momento, atentados a um grupo social do qual me identifico, a comunidade LGBTQIA+. Tenho medo ao sair na rua, sem saber se vou ser violentado ou assassinado, por conta de um fator que me pertence e é indissociável da minha subjetividade. Possuo a consciência de que minha sexualidade é estigmatizada pelas imposições da colonização europeia, sofrendo com a naturalização, no senso comum, da homoafetividade como algo pecaminoso e doentio.

Eu, Nara, cresci em uma comunidade da periferia de Maceió onde cenas de violência contra a mulher era algo que fazia parte da realidade daquele lugar. Essa memória me fez buscar nos estudos uma saída para que cenas como aquelas não fizessem parte da minha história também. Hoje sou professora de Língua

⁵ Para Quijano (2009, p. 106 - 107): As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificção da produção da categoria 'raça', embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais. A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo.

⁶ Quijano (2009).

Espanhola nessa mesma comunidade onde cresci e vejo na minha profissão uma oportunidade de oferecer as pessoas daquele lugar a possibilidade de mudança, de transformação da realidade vivida por eles, assim como ocorreu comigo.

Eu, Rodrigo, pertencente à religião de matriz africana e a comunidade LGBTQIA+, vivencio duplamente o medo. O medo de ser atacado na rua por algum fundamentalista cristão em relação a minha fé, por ser estigmatizada como demoníaca, por ser considerada uma religião inferior ou pagã pelos dogmas do cristianismo implantados pelo processo de colonização. E pelo medo de não poder expressar de forma livre e pública meu relacionamento homoafetivo.

Eu, Flávia, trago em minha memória afetiva as marcas do preconceito vivenciado no contexto da Espanha, país que me acolheu e me ajudou a aperfeiçoar os conhecimentos do idioma que, atualmente, leciono na Universidade Federal de Alagoas. Lembro-me de uma colega madrilenha que me dirigiu a seguinte pergunta: “(nome da autora 04), no Brasil todos são escuros como você?” Nesse dia, tive a clara percepção de que era diferente das pessoas brancas espanholas e que, possivelmente, isso poderia representar um preconceito racial experimentado naquele contexto. Identifico-me e sou caracterizada como uma mulher parda no Brasil, mas percebi que, na Espanha, sou negra não só pela cor da minha pele, mas pelos meus traços físicos e pelo cabelo cacheado. E o que isso representa e implica? Como mulher, mãe e professora universitária no Brasil, vejo-me, frequentemente, lutando pela igualdade de gênero em diversos espaços sociais. Observo ainda que essa batalha ainda será longa.

Entendemos que a educação, caracterizada pela multipluralidade cultural, pode apresentar uma gama de possibilidades languageiras que possibilitam a discussão de temas sociais variados, corroborando para o exercício de ações reflexivas acerca do contexto em que estamos inseridos e participação ativa na transformação social (FREIRE, 2022). Desse modo, as discussões apresentadas neste artigo são os resultados de um trabalho com as práticas de Letramento

Crítico e Decolonialidade desenvolvidas em uma turma de Língua Espanhola, de uma escola pública da zona periférica da cidade de Maceió - AL. Trazemos e analisamos duas produções realizadas pelos discentes tematizadas pela questão da colonialidade de gênero.

Temos consciência das vivências da classe feminina em uma sociedade majoritariamente patriarcal, a qual relega à mulher o lugar de subalternização ao homem, uma vez que, como podemos observar em notícias e pesquisas atuais⁷, a figura feminina vem sofrendo casos de assédios e de violência extrema, tanto física ou psíquica. Por isso, julgamos pertinente o trabalho com o Letramento Crítico e a Decolonialidade na sala de aula, já que relatos de abuso, violência e desrespeito contra a mulher aparecem com frequência em diferentes contextos educativos.

O referido artigo encontra-se estruturado em quatro seções. Como ponto de partida, discutimos acerca das colonialidades do ser, saber e poder, mostrando como tais colonialidades estão enraizadas em nossa realidade. A segunda seção discorre sobre o Letramento Crítico e como o compreendemos como uma possibilidade de alcançarmos um ensino reflexivo e decolonial, por meio de ações pedagógicas baseadas em discussões sobre diferentes temas sociais, voltadas para as transformações de consciências. Na terceira seção, apresentamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa e informações sobre a escola em que o estudo foi realizado. Já a quarta seção é destinada às análises das produções dos discentes, finalizando o corpo do texto com as considerações finais.

⁷ RJ teve quase 20 mil pedidos de medidas protetivas concedidos em casos de violências contra a mulher nos seis primeiros meses do ano. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/08/01/rj-teve-quase-20-mil-pedidos-de-medidas-protetivas-concedidos-em-casos-de-violencia-contr-a-mulher-nos-seis-primeiros-meses-do-ano.ghtml>. Acesso: 04 de ago. de 2023.

Mulher denuncia violência doméstica pedindo hamburger pelo 190 e é salva em MG. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/mulher-denuncia-violencia-domestica-pedindo-hamburger-pelo-190-e-e-salva-em-mg-1.3049631>. Acesso em 04 de ago. de 2023.

1 COLONIALIDADES DO SER, SABER E PODER

A padronização de uma figura humana superior aos demais humanos partiu de comparações fenotípicas (Quijano, 2005) e do comportamento dos nascidos na Europa, ou seja, etnicamente branco, heterossexual e cristão. Na questão de gênero, todos os privilégios e regalias eram direcionadas somente ao sujeito masculino, relegando ao ser feminino a passividade e subordinação aos caprichos do seu parente masculino mais próximo (pai, marido). Assim, o Ocidente é construindo no senso de binaridade alicerçada nos padrões patriarcais europeus: homem X mulher, heterossexualidade X homoafetividade, branco X negro/indígena (Santos, 2019).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999) pondera sobre a colonialidade, refletida na atualidade, dividindo-a em colonialidade do poder, do ser e do saber. Sobre essas colonialidades, Silva e Meniconi (2023, p. 214) esclarecem que “a colonialidade do poder, do saber e do ser carregam discursos que estão estruturados na memória social e que demandam uma manifestação ampla e constante de resistência, para que a cada dia, tenhamos chances de desconstruir essas narrativas, em busca de narrativas outras”.

A colonialidade do saber diz respeito aos conhecimentos compartilhados entre os povos originários, passados de geração em geração, que foram sobrepujados pelos conhecimentos do colonizador, firmados como saberes epistemológicos *superiores*, testados e comprovados (Mignolo, 2021). O âmbito acadêmico evidencia-se como um dos contextos em que a colonialidade do saber é mais contrastada, pois há a prevalência da valorização de métodos de pesquisa e análise provenientes do norte global, ou seja, das nações colonizadoras, bem como o uso de postulados teóricos de escritores considerados como os únicos detentores do conhecimento legítimo acerca de determinada temática.

Pessoas caracterizadas como de cor (indígenas e negros) sofreram/sofrem com uma distinção societal que os classificaram como inferiores, reles animais sem capacidade cognitiva e reflexiva, considerados bestas que deveriam ser convertidas. A esse movimento de inferiorização de pessoas em detrimento da supremacia de outras, baseadas em conceitos ontológicos de cor e forma corporal, chamamos de colonialidade do ser. Para Maldonado-Torres (2009, p. 363) “colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Assim, Subjetividades outras⁸ foram impedidas de exercerem voz ativa no meio social, uma vez que somente o sujeito detentor dos portes europeus, o ser branco e heterossexual era considerado humano, tendo como alvo da descriminação as comunidades originárias.

Regendo essas duas colonialidades discutidas, existe ainda a colonialidade do poder que, por sua vez, corresponde a toda uma organização sistemática da sociedade, direcionando o controle das instituições sociais, da cultura, da forma de governo e da economia às mãos da classe social que se estabeleceu como a superior, a classe do colonizador, responsável por ditar as ordens e padrões cabíveis.

A colonialidade do poder foi a lógica que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação. O eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como centro da elaboração sistemática epistemológica (Maia; Farias, 2020, p. 586).

Deter o poder era algo exclusivo do opressor, situado no topo da pirâmide, sustentada por uma base construída por meio da violência e morte dos povos

⁸Entendemos subjetividades outras como as formas de existências humanas, divergentes da fisionomia europeia, que sofreram/sofrem com as imposições coloniais, constantemente, sendo violentadas e silenciadas/apagadas na sociedade a exemplo de pessoas negras, dos indígenas e da comunidade LGBTQIA +.

originários das terras colonizadas. Destinar todas as riquezas advindas dessas terras ao centro do poder, as nações colonizadoras, concretizou a subordinação total das colônias, que se encontravam empobrecidas e, cada vez mais, sem autonomia.

1.1 Colonialidade de gênero

Historicamente, mulheres e homens encontram-se divididos em uma rede de funções sociais cabíveis aos seus respectivos gêneros. Entretanto, centra-se no homem a imagem construída socialmente do protetor e provedor da família; o único dotado de voz ativa na comunidade e gozador de direitos plenos de cidadania; já a mulher cabe a passividade e a obediência ao seu parente masculino mais próximo (marido/pai), vista como um ser casto e frágil, desprovida de voz ativa e de direitos igualitários aos dos homens.

Entrementes, a existência de comunidades matriarcais, que possuíam a figura feminina como centro de poder, entidade religiosa poderosa, chefes de família e líderes efetivos de suas comunidades era algo recorrente nas Américas e África (Lugones, 2014 – 2020). Com a invasão dos povos europeus perpetradas a esses continentes há uma desestabilização dos sistemas sociais das comunidades originárias existentes nessas terras.

Maria Lugones (2014 - 2020) desenvolve uma colonialidade deixada de lado por Quijano, a colonialidade de gênero, para discutir as relações de poder entre homem e mulher, bem como as imposições dos papéis de gênero. A autora mostra que as concepções de papéis de gênero foram trazidas pelo colonizador e imposta aos povos nativos americanos e africanos, uma vez que diversas etnias não possuíam funções sociais fixas para o ser feminino e o masculino, como discorre Trevisan (2018, p. 56), ao analisar diversos documentos históricos em sua obra *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*:

o pesquisador alemão Avé-Lallement tentava uma explicação ao escrever que, entre os índios Botocudo, não havia homens e mulheres mas homens-mulheres e mulheres-homens, pois sua própria constituição física não variava muito de um sexo para o outro — ao contrário do sistema patriarcal-ocidental, responsável pelos padrões de força no homem e de fragilidade na mulher.

Desse modo, a subordinação da mulher em relação ao homem, espelhada nas diferenças salariais, cargos de empregos, a comum atribuição das atividades domésticas e as inúmeras ocorrências de agressão e feminicídio são efeitos da colonialidade fortemente firmados na atualidade.

Na próxima seção, discutiremos acerca do letramento crítico, compreendido por nós como caminhos pedagógicos para o trabalho com a colonialidade de gênero por meio de atividades de leitura, discussão e produção textual direcionado à formação crítica e reflexiva.

2 O PROFESSOR COMO (INTER)MEDIADOR DO LETRAMENTO CRÍTICO E DAS PRÁTICAS DECOLONIAIS

O Letramento Crítico (LC) tem papel fundamental na formação crítica, ativa e reflexiva dos cidadãos, uma vez que, trata-se de uma importante perspectiva que busca levar, por meio da linguagem, o indivíduo à compreensão e à criticidade acerca das relações de poder, de injustiças e de desigualdades sociais, objetivando, por meio da leitura crítica-reflexiva, ofertar ferramentas que estimulem os alunos à reflexão, o questionamento e o desenvolvimento de indagação acerca de como a realidade lhes são postas e o que estaria implicado nesse processo, subvertendo o senso comum e desvelando as relações e construção de poder, a partir da (re)leitura de realidades postas.

Outrossim, um dos principais objetivos do LC é a construção de uma sociedade preocupada com o todo, com o coletivo, incentivando os indivíduos a ocuparem a posição de autores e transformadores de sua e das realidades que

estão ao seu entorno, por meio do questionamento de suas práticas a partir da observação de seus propósitos e perspectivas no contexto social. Desse modo,

não é sobre 'desvelar' a 'verdade' para os aprendizes, mas sobre fornecer o espaço para que eles reflitam sobre seu contexto e sobre seus próprios pressupostos epistemológicos e ontológicos: como viemos a pensar/ser /sentir/agir como fazemos e as implicações de nossos sistemas de crença em termos locais/globais em relação ao poder, relações sociais e distribuição de trabalho e recursos (ANDREOTTI, 2008, p. 43, tradução nossa).

Diante disso, acreditamos que espaços escolares podem, e devem, possibilitar a promoção dessa atuação crítica, por meio de questionamentos e diálogos, tendo por base a contextualização e a problematização de assuntos que estão postos no seio da sociedade.

Paulo Freire, que tem sua raiz epistemológica na perspectiva do letramento ideológico, o qual dialoga com o LC, destaca a necessidade da problematização dos fatos a partir de perguntas críticas. Nesse movimento, é correto afirmar que a leitura numa perspectiva crítico-reflexiva pode contribuir para que possamos problematizar e atuar de forma questionadora em nossa realidade, pois “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou ‘reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Sendo assim, o trabalho com o LC favorece o desenvolvimento da leitura do texto de forma ativa, reflexiva e crítica, reconhecendo a fonte, o propósito e a intencionalidade do texto, identificando, ainda, no discurso/texto, se há a produção de injustiças e desigualdades sociais (Janks, 2017). Em outras palavras, pensando que a linguagem em uso tem como principal papel a prática social, cabe-nos, enquanto professores, a função de levar nossos alunos a compreenderem a língua para além de fins comunicativos, ou seja, percebê-la enquanto instrumento de interação social, de cunho histórico e ideológico, podendo ser usada por eles para transformação do mundo e sua emancipação (Menezes De Souza; Monte Mór, 2023).

Nesse sentido, entendemos que o professor, enquanto agente de transformação, é peça relevante nesse fazer pedagógico crítico-decolonial e que sua atuação dentro da sala de aula, de forma (inter)mediadora, deve contribuir para que o aluno possa se munir das ferramentas necessárias para questionar e refletir sobre o que é imposto por aqueles que detêm o poder socialmente, com vistas à transformação dessa realidade.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítico é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 1997, p. 110).

Nesse sentido, acreditamos que a atuação do docente é substancial na formação inicial do indivíduo, pois ela pode traçar a reprodução ideológica que Paulo Freire nos traz no excerto. Por exemplo, se o docente adota uma postura autoritária em sala de aula, como se fosse o único detentor do saber, possivelmente, caminhará em uma direção oposta à formação crítica, reflexiva, democrática e transformadora. Destarte, quando o professor assume uma concepção emancipadora, pode contribuir para que a sala de aula seja um espaço de construção de sentidos e percepção das cargas ideológicas dos discursos lidos, proferidos e discutidos em diferentes textos, evitando assim a reprodução de ideologias dominantes.

Conseguir promover debates mais amplos e descarregados de ideologias de natureza discriminatória, em nosso entendimento, não representa uma busca por uma verdade, e sim como determinados assuntos perpassam pela sociedade e qual a inquietação que eles provocam na reflexão a partir do chão da escola. Assim, é por meio de um letramento ideológico, com viés crítico e reflexivo, ou seja, do LC, que conseguimos reformular nossa visão de mundo e agir de forma mais, justa, igualitária e humana na sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que o professor necessita construir caminhos mais democráticos em sala de aula, tendo consciência do seu papel como docente na sociedade, entendendo quais serão suas contribuições para as modificações ou (des)construções da realidade em que está inserido.

Ademais é por meio do papel de (inter)mediador que o docente poderá desenvolver uma consciência crítica, socialmente situada (decolonial), histórica e culturalmente localizada do autor do texto, possibilitando que seu aluno compreenda quais são as ideologias presentes nos textos, quais os valores, crenças e práticas sociais eles carregam. Desse modo, ao trabalharmos com metodologias educativas centradas no Letramento Crítico e nas Práticas Decoloniais, estamos colaborando para uma pedagogia decolonial, conforme Moreira-Júnior (2021, p. 68) afirma:

Em termos educativos ou pedagógicos, a pedagogia decolonial busca não somente denunciar as feridas coloniais em que as sociedades estão organizadas e fundadas, busca, sobretudo, uma práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas.

Assim, em nossa pesquisa, objetivamos desenvolver espaços mais plurais para perturbar a ordem, imposta na sociedade, pelos grupos colonizadores. Em busca de formas de ampliação da visão de mundo, resgatando aqueles que foram impedidos de exercer voz ativa na sociedade, historicamente marginalizados pelo sistema colonial. Por isso, tratamos, neste artigo, de apresentar nosso caminho pedagógico crítico decolonial⁹ de trabalho com a Língua Espanhola que, por sua vez, objetivou levar os estudantes participantes da pesquisa a refletirem sobre os motivos que levaram a nossa sociedade a inferiorizar a mulher em relação à figura masculina.

⁹ (MENICONI; IFA, no prelo).

A seção seguinte discorrerá sobre a metodologia adotada no referido artigo, a escola em que o estudo foi desenvolvido e os ciclos seguidos durante o percurso para a geração dos dados.

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS TRILHADOS PARA ALGUMAS REFLEXÕES DECOLONIAIS

Para a produção deste artigo utilizamos os pressupostos teóricos da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1997), é um método de pesquisa social que combina a análise crítica da realidade social com uma intervenção prática e participativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa é realizada em colaboração entre os pesquisadores e os demais participantes, com o objetivo de compreender e transformar a realidade social na qual estão inseridos.

O processo de pesquisa-ação é dividido em ciclos, nos quais alternam-se a observação, a análise crítica da realidade, a elaboração e implementação de ações transformadoras e a avaliação dos resultados dessas ações. Durante nossa investigação os ciclos da pesquisa-ação ocorreram a partir da observação de relatos dos participantes relacionados às questões sobre a igualdade e desigualdade de gênero, violência contra a mulher, sexismo, racismo entre outros. Por se tratar de um mês dedicado a luta pelos direitos das mulheres, trazer o tema relativo aos direitos das mulheres para sala de aula foi uma estratégia utilizada visando a conscientização e a transformação da realidade, muitas vezes preconceituoso, injusta, violenta e desigual na qual os participantes da pesquisa estão inseridos. Nessa perspectiva, elaboramos um planejamento em que os alunos pudessem expressar suas opiniões e refletir sobre os temas, ademais de produzir material de conscientização para além da sala de aula. A

avaliação se deu de forma processual, contemplando a participação em sala de aula e o desenvolvimento das atividades solicitadas ao longo da pesquisa-ação.

O método de pesquisa-ação de Thiollent (1997) enfatiza a importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, bem como, da reflexão crítica sobre a própria prática, a fim de alcançar mudanças sociais efetivas e duradouras, configurando-se como

um processo participativo e dinâmico que visa compreender e transformar a realidade social, por meio da análise crítica, da intervenção prática e da reflexão constante sobre a própria prática. Ela coloca os sujeitos da pesquisa no centro do processo de investigação, valorizando seus conhecimentos e experiências, e promovendo a construção coletiva de novos saberes e práticas (Thiollent, 1997, p. 16).

As atividades foram realizadas na Escola Municipal Padre Brandão Lima¹⁰, localizada em um bairro periférico do município de Maceió/Alagoas. Participaram da pesquisa os alunos de Língua Espanhola, Nível I, do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE). No total são 35 alunos distribuídos em duas turmas.

Atualmente, a escola também é polo do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). O NLE, há mais de 20 anos, oferece de forma gratuita cursos de Inglês e Espanhol para alunos da rede municipal e pessoas em situação de vulnerabilidade social. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em Língua Espanhola¹¹, está presente na referida instituição de ensino e tem como objetivo incentivar a formação de professores da Educação Básica.

Durante o mês de março de 2023, popularmente conhecido como *mês das mulheres*, levamos à sala de aula a temática *Los derechos de las mujeres*. A seguir apresentamos a descrição do plano de aula elaborado a partir das perspectivas do LC e da decolonialidade.

¹⁰ A escola atende cerca de 560 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ O PIBID/Espanhol busca promover a articulação entre perspectivas teóricas e práticas decoloniais no processo de formação dos licenciandos participantes do programa.

Para essa aula utilizamos o gênero cartaz como uma ferramenta para expressar opiniões e debater questões relacionadas aos direitos das mulheres, tudo isso em língua espanhola. Nosso objetivo principal era promover a conscientização social e sensibilizar os alunos sobre o tema direitos das mulheres, enquanto utilizávamos o espanhol como meio de comunicação para criar cartazes de conscientização para nossa própria comunidade. Julgamos o trabalho com o gênero cartaz, em sala de aula, uma forma de dinamizar o ensino e ampliar o repertório linguísticos dos discentes, uma vez que, tal gênero apresenta uma

linguagem específica que tem como objetivo não só a exposição imagética, distinguindo-se das demais imagens presentes em outros gêneros textuais, mas visa também chamar a atenção de quem passa no local para o conteúdo a ser explanado (Lima; Borges, 2019, p. 61).

Organizamos as carteiras em um formato de semicírculo, criando um ambiente propício para debate. Explicamos que a aula consistiria em um debate sobre os direitos das mulheres, no qual todos deveriam expressar suas opiniões em espanhol. Isso não só incentivou a prática da língua, mas também a livre expressão de ideias e perspectivas.

Apresentamos o cartaz de divulgação da *Conmemoración del Día Internacional de la Mujer*¹² como ponto de partida para nossa discussão. Este cartaz forneceu um contexto visual e histórico para o tema a ser debatido. Em seguida, discutimos brevemente a história por trás do *Dia Internacional da Mulher*, destacando sua importância e relevância para os direitos das mulheres. Isso ajudou os alunos a entenderem o contexto histórico e social que envolve o tema.

O cerne da aula foi o debate sobre os direitos das mulheres, onde os alunos foram encorajados a participar ativamente e expressar suas opiniões em espanhol. Este foi um momento de promoção a conscientização e a reflexão sobre as questões relacionadas aos direitos das mulheres.

¹² Disponível em <https://tabasco.gob.mx/conmemoracion-del-dia-internacional-de-la-mujer-2020>
Acesso: 23 de Jun. de 2023.

Objetivamos, com essa atividade, trabalhar as habilidades críticas dos discentes acerca do tema que envolve questões de decolonialidade de gênero. Os alunos puderam, a partir do debate, discutir o tema e defender suas concepções e posicionamentos sobre as lutas e conquistas das mulheres até a atualidade. Ocorreram comentários muito pertinentes e relatos de experiências vividas pelos alunos, como violência, machismo e abusos. Durante o debate sobre os direitos das mulheres muitos outros temas, de igual relevância, foram surgindo nas discussões, tais como discriminação, preconceito, racismo, LGBTQIA+fobia, dentre outros.

Para finalizar, solicitamos que os alunos identificassem as principais características do gênero cartaz, incluindo seus objetivos, público-alvo e estratégias de sensibilização. Isso os preparou para a próxima etapa da aula, em que os alunos criaram seus próprios cartazes de conscientização.

Ao nos depararmos com os relatos dos alunos, pensamos em como levar os temas sociais abordados por eles para além da sala de aula. Propusemos a elaboração de cartazes sobre as temáticas femininas para que compartilhássemos nas redes sociais, com o objetivo de difundir o que estava sendo trabalhado em sala de aula para outras pessoas e gerar novas discussões, principalmente, a conscientização e transformação da realidade atual. Os discentes produziram os cartazes a partir da plataforma *online Canva*¹³. Posteriormente, os trabalhos foram apresentados à turma e publicados no *Instagram* do PIBID/Espanhol¹⁴.

A avaliação desta aula foi baseada em diversos critérios, incluindo a participação ativa no debate, a compreensão auditiva, a produção escrita (no caso da criação de cartazes) e a apresentação oral durante o debate e apresentação do cartaz.

¹³ Plataforma de design e comunicação visual on-line.

¹⁴ Disponível em: <https://instagram.com/pibidpebrandao?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso: 23 de Jun. de 2023.

Para a discussão apresentada neste artigo, selecionamos dois cartazes que tratavam acerca da violência contra a mulher. Entre os temas desenvolvidos pelos estudantes¹⁵, escolhemos analisar esses cartazes por considerarmos a violência doméstica um efeito da colonialidade na atualidade e por estar presente na realidade de muitos dos nossos discentes.

Para Resende (2019, p. 96), a violência contra a mulher é um “instrumento de autoafirmação e de subjugação profundamente conectado ao racismo e ao sexismo, é uma herança histórica do colonialismo, naturalizada cotidianamente no contexto familiar”, ou seja, está intrinsecamente ligado a aquilo que Lugones denomina como Colonialidade de Gênero.

Na próxima seção apresentamos as análises de dados, discutindo as teorias apresentadas com as reflexões realizadas pelos discentes ao longo da produção textual do gênero cartaz.

4 POSTURA DECOLONIAL: TUDO QUE É SILENCIADO CLAMARÁ PARA SER OUVIDO, AINDA QUE SILENCIOSAMENTE

O subtítulo desta seção nos remete à obra *The Handmaid's Tale*¹⁶, da canadense Margaret Atwood, em que é relatado imensas violências perpetradas às mulheres. Ao tomar como base tais dizeres, partimos do entendimento que diversos casos de violência doméstica, especialmente, contra as figuras femininas são silenciados, mas, clamam por vir à tona.

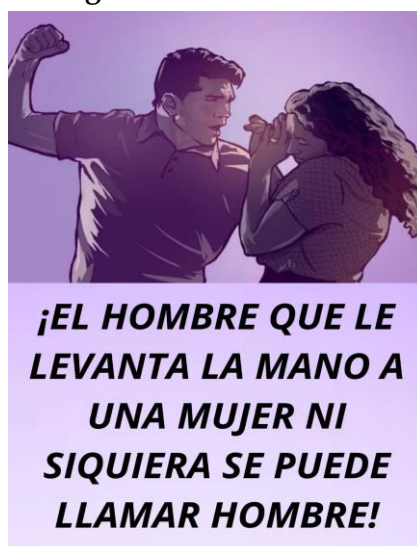
As análises dos cartazes, apresentados a seguir, foram realizadas por meio de uma leitura e releitura atentas, com a pretensão de identificar os elementos linguísticos que remetem a questão da Colonialidade de Gênero (LUGONES, 2014; 2020) e como as reflexões realizadas pelos participantes do estudo foram

¹⁵ Além da temática da violência contra a mulher, os estudantes desenvolveram cartazes tematizados por questões da população LGBTQIA+ e da violência contra crianças.

¹⁶ ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

demonstradas no corpo do referido gênero textual. As duas produções, aqui apresentadas, foram selecionadas para as análises por utilizarem elementos imagéticos¹⁷ e textuais que dialogam com a violência imbuída às mulheres, chamando atenção aos gestos representados nas imagens, remetendo a ações de agressão e silenciamento dessas agressões. Como pode ser observado no primeiro cartaz analisado.

Fig. 01 – Cartaz 01.



Dados dos pesquisadores.

No primeiro cartaz vemos os dizeres! *El hombre que le levanta la mano a una mujer ni siquiera se puede llamar hombre!* (O homem que levanta a mão para uma mulher não pode nem ser chamado de homem!), acompanhado de uma ilustração alusiva à agressão física cometida por um homem a uma mulher. Podemos depreender que os autores dessa primeira campanha trazem esses elementos imagéticos com o intuito de impactar os leitores para as situações de impotência feminina frente ao poder e violência dos homens em uma sociedade machista.

Como o contexto de produção advém de um senso de reflexões sobre os direitos das mulheres e das opressões destinadas a essa parcela da sociedade, podemos notar que os discentes autores da produção refletiram sobre os atos de

¹⁷ Elementos/materiais compostos por imagens que remetem a um determinado assunto debatido pelo autor(a).

violência perpetrados pelo sexo masculino às mulheres, construindo no corpo do cartaz uma ação, que leva as pessoas a pensarem sobre os papéis dos homens. Em outras palavras, se realmente um homem que bate em uma mulher pode ser reconhecido socialmente como um ser masculino e por quais construções sociais eles se firmaram como um ser permissível de violentar pessoas de gêneros inferiorizados historicamente.

A imagem de protetor construída ao redor da figura masculina, cai por terra, pois ao se situar como o gênero superior, as violências impostas ao gênero feminino são permissíveis, uma vez que, nas situações em que é deslocado do seu papel de superioridade, de chefe e provedor exclusivo da família “ou caso a esposa ou os(as) filhos(as) não supram suas expectativas quanto às posições de sujeito que devem assumir, a violência se coloca como um possível instrumento retificador” (RESENDE, 2019, p. 94), buscando reafirmar sua autoridade por meio de maus tratos físicos e/ou psicológicos.

Em depoimento sobre o cartaz 01, um dos alunos autores afirma:

este assunto deveria ser conversado mais vezes, que é um assunto onde, geralmente, quando a pessoa fala abuso contra a mulher a gente pensa logo em um ato físico quando, na verdade, vai muito além disso, que é uma violência física, psicológica, moral, sexual, onde muitas vezes, pode passar despercebido.

Mediante tais palavras, compreendemos que os discentes, ao produzirem o cartaz, refletiram criticamente que a violência contra a mulher não é algo meramente físico, como mostrado na imagem, mas ultrapassa o corpo, afetando a sanidade mental. Assim, ao produzirem o gênero textual cartaz, guiados pelos vieses do LC e da Decolonialidade, acreditamos ainda que os discentes ampliaram sua compreensão de mundo ao ter o conhecimento de fatores históricos responsáveis pela subalternização do corpo da mulher em relação ao homem, além de perceberem “que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias -

diferentes, portanto, de nossas verdades e valores - mas igualmente fundamentados” (SOUZA, 2011, p. 132).

Fatores históricos que reverberam na atualidade por meio da Colonialidade de Gênero, intrinsecamente ligada a colonialidade do ser, saber e poder, “uma vez que as razões que mantêm colonialidades em vigor se fundem, operam em conjunto na sociedade e partem da mesma lógica, representando, assim, a matriz colonial do poder” (BEZERRA, 2019, p. 906 – 907).

O segundo cartaz, apresentado a seguir, com os dizeres *5 tipos de violencia contra la mujer* (*5 tipos de violência contra a mulher*), assim como o cartaz anterior, traz imagens com o intuito de chamar a atenção do possível leitor para o silenciamento das mulheres vítimas de violência física e verbal.

Fig. 2 – Cartaz 02.



Dados dos pesquisadores.

As discentes, autoras deste cartaz, em depoimento no grupo do WhatsApp da turma de Língua Espanhola, Nível I da Escola Padre Brandão Lima, dizem o seguinte:

As mulheres precisam estar atentas a esse tipo de violência, onde o seu parceiro vai minando sua autoestima e destruindo seus sonhos. Neste dia debatemos sobre o assunto e vimos no nosso contexto que todas nós de alguma forma já fomos vítimas de algum tipo da violência contra mulher.

Diante dessas palavras, percebemos a existência de mulheres que, por falta de conhecimento sobre os tipos de violência, não percebem as agressões, muito menos conseguem sair do relacionamento abusivo que estão vivenciando ou denunciar o agressor. O fato de as alunas perceberem que já foram vítimas de algum tipo de violência e que essa violência não é exclusivamente física, “preconiza a teoria do letramento crítico, como perspectiva de ampliação de visões” (Bezerra, 2019, p. 922) ao buscar a reflexão crítica sobre as suas vivências e de suas relações com a sociedade, além de tomarem consciência dos papéis sociais de subalternidade naturalizados na figura feminina.

O cartaz 02, além de apresentar alguns tipos de agressão contra a mulher, também traz a importância de não se calar diante dessas situações: *¡La violencia contra la mujer no tiene excusa! Siempre es hora de despertar. Reportalo. Llamar 180 (A violência contra a mulher não tem desculpa. Sempre é tempo de despertar. Denuncie. Ligue 180).*

Junto ao pedido de denúncia vemos a imagem de uma mulher sendo silenciada pelas mãos de seu possível agressor. Retrata ainda a dificuldade das mulheres em situações de agressão de denunciar seus agressores. Podemos entender que o pedido de denúncia, aqui expresso, não é só o da mulher agredida, em que muitas vezes não tem forças para denunciar. Ele também se estende a todos que de alguma maneira presenciam cenas de violência contra a mulher e que podem denunciar através do 180¹⁸.

O silenciamento dessas agressões domésticas são comuns, a exemplo de um caso de 2018, em que a mulher relatou ter vivenciado violências psicológicas durante quinze anos¹⁹. Por esse relato, retomamos o título desta seção, *Tudo que é*

¹⁸ O 180 é um canal de denúncia que presta serviços às vítimas de violência doméstica. As denúncias neste canal podem ser realizadas pelas vítimas ou por testemunhas, de forma anônima.

¹⁹ Mulher vítima de violência psicológica relata 15 anos para se livrar de ameaças; teste ajuda a identificar abusos. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2018/07/23/mulher-vitima-de-violencia-psicologica-leva-15-anos-para-se-livrar->

silenciado clamará por ser ouvido, ainda que silenciosamente, ou seja, por mais que muitas agressões ainda permaneçam no anonimato, haverá sinais que virão à tona e evidenciaram esses casos de impetuosidade.

Em ambas as produções, os discentes fizeram o uso da linguagem para debater sobre o tema abordado, pois é por meio da linguagem que manifestamos nossos valores ideológicos e nossos costumes (Frank; Conceição, 2021), bem como nossos posicionamentos e reflexões sobre determinada situação. Nessa perspectiva, acreditamos que, ao situarmo-nos em uma sociedade fluida e heterogênea (Moita-Lopes, 2006), há a necessidade de construirmos espaços permissíveis à representação das diversas visões de mundo.

E como orienta Rojo (2013), o professor precisa desenvolver a leitura e a escrita, tomando como base as questões de cidadania, das relações de trabalho e o contexto social no qual o aluno está inserido. Esse processo de reconstrução, presente no LC, já foi assunto abordado por Paulo Freire, afirmando que a educação é um campo fértil para a atuação dos professores, uma vez que é uma forma de intervenção no mundo.

Assim, por meio de uma ação exercida pelo trabalho com o Letramento Crítico e das pedagogias decoloniais (Moreira-Júnior, 2021), partindo de temáticas femininas, das opressões impostas durante séculos e de sua subalternização em relação ao ser masculino, permeada na Colonialidade de Gênero (Lugones, 2014 - 2020), os discentes foram levados a refletir como as consequências da colonização realizam-se nas práticas sociais da contemporaneidade, firmadas como mazelas da colonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[de-ameacas-questionario-ajuda-a-identificar-abusos-no-relacionamento.ghml](#). Acesso em 18 de ago. de 2023.

O processo de colonização é legitimado pelo esvaziamento, apagamento ou destruição de uma cultura, de saberes, de etnias etc. E que levam ao epistemicídio. Ou seja, em outras palavras, é uma sobreposição de uma certa cultura sobre outra, em detrimento da morte daquela que é considerada subalterna. Esse poder hegemônico se constitui a partir dos fatores sociais, históricos e políticos, através da supremacia de poder que é imposta sobre o outro.

Assim, para entendermos o processo de colonização e sua estrutura é preciso definir o que é colonização e colonialismo, entendendo suas ramificações e os reflexos que estão impregnados na sociedade desde o momento da invasão até hoje. Como foi apresentado em nosso artigo, a colonização é o momento em que os povos europeus invadem, exploram e eximam um povo e toda a cultura existente naquele território.

Já a colonialidade, por sua vez, são as consequências geradas e deixadas ao longo do tempo pela colonização, perdurando até os tempos atuais nas terras que foram colonizadas. E seus resquícios estão amparados nas questões intrínsecas ao ódio, como os casos de racismo, xenofobia, intolerância religiosa, misoginia, homofobia e tantos outros crimes de natureza preconceituosa e violenta.

Diante dessa exposição, entendemos que para a desconstrução dessas práticas e discursos de ódio. O Letramento Crítico (LC), dentro dos espaços escolares, assume o papel de formador de cidadãos mais conscientes e questionadores das imposições sociais advinda do processo de colonização. Tornando-os mais humanizados e reflexivos, propondo com o rompimento das regras ideológicas e culturais do sistema opressor. O LC consegue desenvolver/reformular uma visão de mundo diferente daquela que é imposta socialmente, abordando temas que são caros no seio da sociedade e promovendo o questionamento por parte desses sujeitos.

Nessa perspectiva, observamos que o trabalho que desenvolvemos em torno do tema sobre a violência contra a mulher, durante as aulas de língua espanhola, possibilitou não apenas a prática do idioma dentro de uma perspectiva mais discursiva, como também o exercício da consciência crítica e reflexiva sobre a questão problematizada. Objetivamos assim, por meio do letramento crítico-decolonial, tornar a sala de aula um espaço aberto de discussões sobre um problema real que, muitas vezes, é silenciado na sociedade. Acreditamos, portanto, que o ensino-aprendizagem do idioma espanhol, a partir desse viés mais crítico e discursivo, pode colaborar tanto para a aprendizagem do idioma, quanto para a formação de cidadãos mais críticos, questionadores e atuantes no contexto social.

Advogamos, nesse ínterim, que o LC trabalhado em sala de aula poderá incentivar e desenvolver uma relação dialógica e formativa de indivíduos críticos e reflexivos. No qual o professor terá o papel de (inter)mediador, auxiliando os alunos a compreenderem e questionar os textos, os discursos e romper com as ideologias do senso comum presentes nestes. E, sobretudo, ajudar a formar indivíduos preocupados com as relações de justiça, de equidade social e que sejam transformadores do contexto social no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Vanessa. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: *Global citizenship in the English Language Classroom*. British Council, 2008. p. 40 – 47.
- BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019
- FRANK, Hélvio; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 21, p. 11-31, 2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JANKS, H. Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice & Critique*, v. 16, n. 2, p. 132-144, 2017.

LIMA, F. R.; BORGES, V. R. S. Letramento, gênero textual e ensino da língua materna: vamos colocar essa discussão no 'cartaz'?. *Revista Dissertar*. v. 1, n. 32, p. 51-70 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 51 – 81.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, p. 935-952, 2014.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, p. 577-596, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussolo. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006.

MOREIRA-JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73 – 118.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais– Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RESENDE, Amanda Martinho. VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A Ausência de um Olhar Decolonial na Busca de Respostas Jurídicas. *Revista Cadernos Internacionais*, v. 2019, n. 1, p. 90-112, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13 – 36.

SILVA, Natália Luczkiewicz da; MENICONI, Flávia Colen. Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de resignificação. In: ROCHA, Max Silva da. et al. (Orgs.). *Entre a Língua, o Texto e o Discurso*. Teresina: Editora Pathos, 2023. p. 206 – 224.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL; Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas - Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128 – 140.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 07 de novembro de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 26 de março de 2024.