

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

CARLOS MATHEUS DA SILVA-MELLO

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A INTERRUPÇÃO DE SILÊNCIOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: O QUE SE ESCONDE
QUANDO FALO DE RAÇA?**

ANÁPOLIS - GO

2025

CARLOS MATHEUS DA SILVA-MELLO

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A INTERRUPÇÃO DE SILÊNCIOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: O QUE SE ESCONDE
QUANDO FALO DE RAÇA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva.

Coorientadora: Profa. Dra. Laryssa Paulino de Queiroz Sousa.

ANÁPOLIS - GO

2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei n.º 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Carlos Matheus da Silva-Mello

E-mail matheus.cm.carlos@gmail.com

Dados do trabalho

Título Letramento Racial Crítico e a interrupção dos silêncios na formação de professoras/es

de línguas: o que se esconde quando falo de raça?

Dissertação

Curso/Programa Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação

Linguagens e Tecnologias

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 03/04/2025

Documento assinado digitalmente
 CARLOS MATHEUS DA SILVA MELLO
Data: 03/04/2025 18:15:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
 BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA
Data: 03/04/2025 18:26:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

S586l	<p>Silva-Mello, Carlos Matheus da.</p> <p>Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas [manuscrito] : o que se esconde quando falo de raça? / Carlos Matheus da Silva-Mello. - Anápolis, GO. 2025.</p> <p>120f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra.Barbra do Rosário Sabota Silva. Coorientadora: Profa. Dra. Laryssa Paulino de Queiroz Sousa.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2025.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Formação de professores de línguas. 2. Letramento racial crítico – Silêncio. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Silva, Barbra do Rosário Sabota. II.Sousa, Laryssa Paulino de Queiroz. III.Título.</p> <p>CDU 37.014.22(043)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB-1/2385

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A INTERRUPÇÃO DE SILÊNCIOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: O QUE SE ESCONDE
QUANDO FALO DE RAÇA?**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 25 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (PPG-IELT/UEG)
Orientadora/Presidenta

Profa. Dra. Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (PPG-IELT/UEG)
Coorientadora

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (PPG-IELT/UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
Membra externa

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (PPGLL - UnB)
Membro externo

Anápolis – GO, 25 de fevereiro de 2025

Agradecimentos

A solidão parece uma característica de destaque em nossos tempos, e o paradigma econômico em que nascemos nos impele a um olhar competitivo e individualista cada vez mais ganancioso. Somos lançadas/os em frenesi de competição insuportável, até mesmo no caso de atletas de alto rendimento. Sinto que se minha atenção falhar, me encontrarei em uma final de copa do mundo jogando contra mim mesmo. Gosto de olhar para esse estudo e perceber que absolutamente nada foi feito na individualidade; gosto de perceber as presenças que me deslocam desse ambiente de competição para uma mesa onde a cerveja, o café e a Coca-Cola não faltam, e onde a comida é tão abundante quanto as risadas.

Meu muito obrigado ao Nilsim e à Gê por suportarem a cara fechada, as madrugadas viradas, e por compreenderem minha verdadeira obsessão pelos estudos. Vejo o amor de vocês por mim em cada balinha deixada na mesa e nas repetitivas perguntas “já acabou?” e “o que vai fazer depois que terminar o mestrado?”. Quando alguém faz referência aos meus trabalhos, me citam como Silva-Mello – o Mello pela sabedoria do meu pai e o Silva pela inteligência da minha mãe.

Meu muito obrigado às/aos outras/os Silva-Mello, Marquim, Esther e Débora, e à Raquel, que é Villa Verde, mas também é Silva-Mello. Nossas festas com bolo da Nirvana ou as feijoadas e pizzas que surgiam do nada foram combustíveis. Eu me lembro com nostalgia do quanto a gente virava a casa de cabeça pra baixo, e me alegro em ver nossas conquistas. Amo muito vocês.

Meu muito obrigado a Padmé pela companhia da madrugada, pedindo pra eu abrir a janela e por subir em cima do teclado do computador e contribuir com palavras sábias enquanto eu escrevia, e à Florzinha por vir dormir no meu pé enquanto eu trabalhava e pedir pra eu dividir cada pedaço de pão que eu fosse comer.

Meu muito obrigado a Fuõn: Maurim e à Rebeca por manterem as portas de casa abertas e dividirem comigo as bebidas, a mesa e os jogos. Que Yumbaria continue sendo casa pra gente processar o cotidiano e se reinventar.

Meu muito obrigado a Beyblade: Marquim e Raquel de novo, JV, Dezin Cley Cley, Ana e Luquete pelos planos improvisados, os pratos do TikTok perfeitamente executados e a paciência com os meus sumiços. Meu muito obrigado à Juju e a Cateto pelas caronas, pelo RPG e pelas conversas. Meu muito obrigado à Vitty, à Rafa e à Mithy. É ótimo dividir tempo de orientação e ouvir o delinear das pesquisas incríveis que vocês estão fazendo. Meu muito

obrigado à Letícia por cada troca de ideia que expande as possibilidades do que é estudar as língua(gen)s.

Meu muito obrigado à Vivian, à Ana Luísa e à Louise – o quarteto fantástico com superpoderes não daria conta de transformar aulas terríveis em risadas tão profundas. Bebemos pra suportar e agora vamos beber pra comemorar.

Meu muito obrigado à Barbra. Nossa parceria sempre me impele à esperança, e eu torço pra ser seu orientando em cada multiverso em que eu sou professor. Obrigado por ter me incentivado a pesquisar quadrinhos e pela excelência com a qual você desempenha seu trabalho, ensinando criticidade e esperança. Sou muito grato por termos nos encontrado no caminho da vida. Amo você.

Meu muito obrigado à Laryssa por topar coorientar esta pesquisa, por suportar meus textos desformatados e com a pontuação definida na loteria. Suas dicas facilitaram muito a escrita desta dissertação!

Meu muito obrigado à banca pelos apontamentos na qualificação, pelas indicações de leituras e possibilidades, pela leitura cautelosa deste estudo e a disposição de contribuir com minha jornada como cientista.

Meu muito obrigado à UEG por ser esse espaço em que a educação pública aflora tudo que tem de bom, apesar das negligências e irresponsabilidades do governo. E meu muito obrigado à CAPES, que me financiou durante o mestrado.

Como eu costumo colocar nos meus slides,

Gradicado!

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. **Letramento Racial Crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas: o que se esconde quando falo de raça?** 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025.

Resumo

Neste estudo, eu me desafiei a discutir os silêncios que emergiram de uma experiência de Letramento Racial Crítico em uma universidade pública do interior de Goiás. Meus objetivos específicos são: a) compreender e denunciar como se instala o silêncio sobre raça e racismo na sociedade brasileira; e b) problematizar as percepções de raça e racismo das participantes da experiência de Letramento Racial Crítico. Situo o presente trabalho na linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Sociais, dentro do projeto de pesquisa da Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, intitulado Perspectivas Críticas, Decoloniais e Pós-humanistas na Educação Linguística e na Formação Docente. Ele é embasado em uma perspectiva crítico-decolonial, onde compreendo o fazer científico de interesse para a sociedade como aquele que desafia as estruturas coloniais, subvertendo a lógica da modernidade, cujo objetivo é homogeneizar a existência. Emprego esforços em identificar, denunciar, resistir e propor o enfrentamento das dicotomias impostas pela colonialidade. Para o desenvolvimento do estudo, elaborei um percurso didático de quatro aulas ministradas em uma disciplina de Linguística Aplicada em um curso de Letras Português-Inglês. A proposta das aulas foi pautada a partir de pressupostos do Letramento Racial Crítico. Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2015), esse projeto implica considerar os nossos próprios entendimentos de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia e o quanto afetam nossas identidades sociais. Além das aulas, a materialidade deste trabalho conta com narrativas autobiográficas, elaboradas pelas alunas, e conversas individuais gravadas após o percurso, bem como o diário reflexivo do pesquisador e outras atividades produzidas nas aulas. Ao longo da elaboração da presente dissertação, encontro a formação de professoras/es de línguas como um locus estratégico de enfrentamento do racismo em nossa sociedade. Ao me questionar acerca do que se esconde quando falo de raça, percebo que os silêncios emergem a partir da ficção histórica de constituição da Pátria Brasil e que a colonialidade internaliza tais estruturas silenciadoras, dificultando os diálogos sobre nossa racialidade. A partir das percepções das alunas da própria racialidade, discuto os silêncios que emergiram, os quais caracterizo como límbico e epistêmico, e discorro sobre as relações entre os apagamentos sistêmicos de epistemologias não legitimadas pela colonialidade e como a cisão entre corpo e saberes atua na manutenção dessa hierarquia de opressão. Esta pesquisa contribui para a compreensão da necessidade de uma formação docente que valorize corpovivências na interrupção de silêncios que sustentam o racismo.

Palavras-chaves: silêncio; formação de professoras/es de línguas; Letramento Racial Crítico.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. **Critical racial literacy and the interruption of silences in language teacher education: what is hidden when I speak about race?**. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025.

Abstract

In this study, I aimed to discuss the silences that emerged from a critical racial literacy experience at a public university in a city of Goiás. My specific objectives are: a) to understand and denounce how the silence about race and racism has been embedded in the Brazilian society; and b) to problematize the perceptions of race and racism of the participants who took part in the critical racial literacy experience in question. This work is situated within the research line of Language and Social Practices, under the research project led by Prof. Dr. Barbra do Rosário Sabota Silva, titled *Critical, Decolonial, and Posthumanist Perspectives in Language Education and Teacher Education*. It is based on a critical decolonial perspective, which supports the understanding that scientific inquiry that is valuable to society is the one that challenges colonial structures, thereby subverting the logic of modernity that intends to homogenize existence. I employ efforts toward identifying, critiquing, resisting, and proposing strategies to confront the dichotomies imposed by coloniality. In order to carry this study, I devised a pedagogic route of four lessons, which were taught in a course of applied linguistics from a Portuguese and English language teaching undergraduate program. The proposal for the lessons was grounded on the principles of critical racial literacy. According to Aparecida de Jesus Ferreira (2015), this framework involves examining our own understandings of how race and racism are addressed in our daily lives and how they affect our social identities. In addition to the classes, this work includes as materials autobiographical narratives authored by the students, recorded individual conversations held after the course, as well as the researcher's reflexive journal and other activities done in class. Throughout this thesis, I address language teacher education as a strategic locus for confronting racism in our society. When I ask myself what is hidden when I speak about race, I observe that silences emerge from the historical fiction of the formation of Fatherland Brazil, and that coloniality internalizes these silencing structures, making it difficult to engage in conversations about our raciality. From the students' perceptions of their own raciality, I discuss the silences that emerged, which here I characterize as limbic and epistemic, and I expatiate on the relations between the systemic erasure of non-legitimized epistemologies by coloniality and how the divide between body and knowledge perpetuates oppressive hierarchies. This study contributes to stress the need for teacher education programs to value lived experiences so as to disrupt silences that sustain racism.

Keywords: silence; language teacher education; critical racial literacy.

Lista de quadros

Quadro 1 – Questionário inicial	26
Quadro 2 – Perfil das participantes do estudo	27
Quadro 3 – Proposta e planejamento do percurso didático	29
Quadro 4 – Perguntas suleadoras das conversas individuais.....	34
Quadro 5 – Lista de símbolos	36
Quadro 6 – Síntese dos trabalhos encontrados no BDTD	86

Lista de figuras

Figura 1 – Retrato de Anastácia	42
---------------------------------------	----

Sumário

Considerações iniciais	13
Capítulo 1 – Percursos metodológicos: quais foram os descaminhos do estudo?	22
1.1 Escolhas e contingências no caminhar	22
1.2 Cores e formas deste estudo	25
1.2.1 Questionário inicial.....	26
1.2.2 Aulas e roteiros de leitura	28
1.2.3 (Auto)narrativa racial.....	32
1.2.4 Conversas individuais	33
1.2.5 Diário reflexivo do professor pesquisador.....	34
1.3 Leitura analítica do material empírico.....	35
Capítulo 2 – Apagamentos e silenciamentos da racialidade: como é falar de raça no Brasil?	37
2.1 A naturalização do silêncio: “falar de raça é ainda mais complicado”	38
2.1.1 O projeto colonial para as identidades, línguas e culturas: Brasil, pátria silenciadora?	43
2.1.2 A máscara e o silêncio internalizado: “quem cala consente, né?”	46
2.2 Omissão e recusa na construção do silêncio: “em sala de aula, eu acabo me calando mais”	58
Capítulo 3 – Percepções das identidades raciais: o que dizem os silêncios?	69
3.1 Silêncio no limbo: “tem a ver com fenótipo, né?”	71
3.2 Silêncios epistêmicos: “como que não existe racismo?”	82
Considerações à beira do caminho	92
Referências	98
Apêndices	106
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	107
Anexos	110
Anexo A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	111

Considerações iniciais

Relatos sinceros de um negro insurgente.

Poeta MDZ (2024, on-line)

É difícil saber onde eu começo, difícil marcar o quanto de mim quero permitir que você, leitora/or, seja capaz de ver, talvez porque eu sempre prefira me esconder da pergunta: — “Quem sou eu?”, talvez porque o que eu ache importante aqui é falar da minha memória, do meu corpo e da minha raça. São essas as motivações deste estudo, a minha vontade, quem eu sou e como se dá a minha interação com o mundo. Disserto aqui sobre a minha pesquisa no mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, concentrada em estudos de Linguagem e Práticas Sociais, realizada dentro do projeto coordenado pela Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, intitulado *Perspectivas Críticas, Decoloniais e Pós-humanistas na Educação Linguística e na Formação Docente*, com interesse motivado pela necessidade de desafiar a colonialidade e os pressupostos humanistas das práticas sociais e pedagógicas e de ideologias referentes à produção da linguagem em contextos de formação docente. Por vezes, essa pesquisa esteve paralisada diante da grandeza das relações entre os atravessamentos da educação, da memória, do corpo, das linguagens, da raça e das tecnologias em diferentes momentos do meu estar no mundo. Em outras palavras, disserto, e, enquanto o faço, falo de mim através de meus estudos, falo do que vejo e do que não vejo, falo do que se diz, e, particularmente, neste estudo, falo do que é silenciado.

Eu me tornei negro na escola, por volta dos meus 13 anos quando o racismo ditou a tônica da relação política entre a minha pele e o mundo. Desde bem antes desse evento, eu já sabia qual a cor da minha pele. Nunca houve silêncio sobre a beleza da cor da minha pele. No entanto, parece uma sina que tantas/os de nós tenhamos que encontrar os significados da pele no contraste da violência; não que eles se limitem à dor, mas apenas se mostra deveras comum o entrelaçamento do tornar-se negra/o e algum(ns) episódio(s) cotidiano(s) violento(s). Não tenho tantas lembranças de violência racial direcionada a mim durante a educação infantil. Os casos que mais me marcaram são do tempo em que frequentei, entre os anos de 2007 e 2009, uma escola colonizada pela polícia militar, a primeira fundada na cidade de Anápolis, em 2005. Aparentemente, quando se veste uma farda, a física dos olhos é alterada, e as/os fardadas/os se tornam incapazes de enxergar pessoas negras como pessoas. Assim, os corredores e as salas de aula dos anos finais do ensino fundamental foram povoados de xingamentos que ligavam meus traços a algo animalesco, brutal, primitivo, rebelde. Eu sempre gostei da ideia de ser rebelde;

naquela época eu já achava o grupo do Magneto¹ mais legal do que o grupo do Professor Xavier. O grupo de amigas/os de sala que pegava o ônibus comigo no caminho da escola para casa também gostava dessa estética de insurgência. No futebol, as nossas referências estavam ligadas ao samba, e no basquete ao hip-hop. Toda uma rede cultural me servia de refúgio contra as imposições dos militares em relação a mim. Havia uma professora de história que repetia sempre que o racismo só existia nos Estados Unidos; era patético sair das aulas dela para o recreio e ser chamado de “negro fedido” quase toda semana. Havia um professor de biologia que enfatizava o quanto eram diferentes “os belos brancos e os animais negros”. Era curioso perceber que ele também era negro, de cabelo alisado. Fazíamos diversas piadas nada gentis sobre ele nos mesmos corredores. O rap e o samba eram meus professores mais inspiradores à época. Foi, inclusive, por causa de uma piada (não me lembro o conteúdo dela) que pesquisei “Negro drama”² na *lan house* pela primeira vez. Eu reconhecia a melodia porque sempre tocava na loja de som automotivo da rua, mas nunca tinha pensado sobre a letra antes. Foi por causa dessa música que prestei atenção no noticiário, buscando saber quem morre e quem mata. Eu não pedia para mudar de escola porque sentia que não haveria alternativa. Sentia que aquele tipo de vivência iria me acompanhar em qualquer outro lugar. Aos poucos fui criando uma pequena rede de apoio, com outras pessoas que também entendiam aquela dor. Perante as autoridades do lugar, apenas permanecia em silêncio diante dos episódios e seguia respondendo que “tudo ia bem”, quando me perguntavam em casa sobre a escola.

Percebi que eu era negro na escola, não em casa e nem na igreja. Bem, na igreja eu vivia com a confusão de “saber” que, quando *Jesus entra no nosso coração, ele transforma a nossa alma de preto para branco*³, porque preto, de certo, é a cor do pecado. Ao mesmo tempo, uma música da época me fez imaginar que o céu era uma Nova África⁴, onde eu seria livre. Contudo, a igreja não era lugar propício para contradições ou dúvidas. Mudei de escola no ensino médio, e a minha rede de apoio ficava para trás devido à mudança drástica do contexto. O racismo, entretanto, continuava ali, um monstro com duas garras fincadas nas minhas costas. A principal diferença é que na escola nova, de mensalidade cara, havia apenas mais um negro na sala, que mais faltava do que frequentava as aulas. Ali, o racismo tinha um viés mais comparativo: eu

¹ Personagens da Marvel Comics criado por Jack Kirby e Stan Lee em 1963. É um dos antagonistas dos títulos relacionados ao universo mutante dos X-Men. A partir de 1976, o título foi escrito por Chris Claremont, que ampliou o escopo de referências e influências políticas nas histórias. Discuto acerca de personagens das histórias em quadrinhos de super-heróis e como povoam o meu imaginário em Silva-Mello (2021).

² Música do grupo Racionais MC's, com composição de Edí Rock e Mano Brown, lançada em 2002.

³ Esta foi a construção impressa em meu imaginário cristão batista após ouvir inúmeras vezes que deveria ser assim.

⁴ “Nova África Celestial”, canção do Pregador Lou, escrita em 2005 e lançada em 2006.

não era um negro ruim, porque estudava, era calado, comportado e tirava notas boas. Além disso, nas palavras de uma professora de português, eu era “um pedaço tentador de chocolate”. Lembro-me do desconforto e que rapidamente fiquei sem resposta quando me perguntei: — “Como se reclama de um elogio?”. Quando reflito hoje acerca disso, percebo o que se esconde por trás da fala; na época do ocorrido, no entanto, eu apenas me calei.

Eu frequentemente escolho o silêncio. Por algum motivo, elas/es achavam bom eu ser calado. Se eu entendesse a profundidade disso naquele tempo, com certeza teria falado bem mais. Apenas recentemente descobri que as/os mesmas/os professoras/es reclamavam da minha irmã porque ela “não parava de falar”. Depois do período escolar, eu ingressei na faculdade de Comunicação Social. Embora não tenha concluído o curso, as minhas leituras e a formação política começaram a ampliar minhas perspectivas. Os silêncios diante do racismo, no entanto, permaneceram em sala de aula, no trabalho e em círculos sociais, me acompanhando ao longo de alguns outros cursos de graduação que não terminei. Ao longo desses anos, percebi que me assumir negro foi um movimento libertador feito em respeito e carinho por aquele adolescente que encontrou na própria pele o refúgio para as violências raciais ao seu redor. À época do ingresso no curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Goiás, eu já havia desenvolvido a minha consciência racial. Fui, entretanto, (des)encontrando noções de identidade que (não) faziam sentido para mim e percebendo como raça e racismo estavam presentes em mais aspectos do meu cotidiano do que eu conseguia até mesmo perceber. Fui provocado nesse espaço a mais uma transformação, a tornar-me pesquisador.

Minha jornada enquanto pesquisador e professor de línguas tem expandido constantemente minhas compreensões e meus questionamentos em relação à minha raça e à vida social, na medida em que exploro novos lócus de enunciação na disputa por meu direito de fala (Nascimento, 2021). Quando comecei a pesquisar, deparei-me com a possibilidade de investigar algo que antes me parecia distante da academia, embora fizesse parte de minhas vivências: as histórias em quadrinhos. Comecei com quadrinhos dos *X-Men*, durante a iniciação científica. Depois disso, meu corpo me impeliu para uma pesquisa que falasse da minha raça, e então discuti a minha pele e como resisti e sobrevivi às violências direcionadas ao corpo negro no ambiente escolar. Assim, construí a minha identidade de pesquisador atrelada a questões que me foram motivo de dor. Refleti criticamente sobre a forma como os “estereótipos em que tentaram me encaixar ao longo da minha jornada escolar e acadêmica” (Silva-Mello, 2024, p. 37) agiram por muito tempo como máscaras na tentativa de me silenciar. Percebi que, até então, tinha um olhar sobre o meu próprio corpo como objeto, e não sujeito. Enquanto minha consciência racial tomava suas guinadas, decidi parar, ler e ouvir o que outras pessoas negras

têm pesquisado, a partir de seus lócus de enunciação, como sujeitos que discutem a relação de seus corpos com o mundo à sua volta.

Foi nesse descaminho que minha formação docente passou por uma desformatação, girando meu olhar (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020) para compreender como a branquitude delimitava as formas e as possibilidades da minha constituição enquanto professor de línguas. Com a intenção de que esse giro ocorresse, alguns encontros foram necessários para eu me enxergar como parte de uma grande encruzilhada histórica, em que a ancestralidade cruza a contemporaneidade produzindo saberes que desafiam a lógica imposta pela colonialidade. Foram nesses encontros e no pesquisar que aprendi a nomear e desnomear minha raça e meus saberes. Alguns desses encontros ecoam no presente trabalho. Destaco o encontro com Frantz Fanon⁵ (2020, 2021, 2022), que me apresentou leituras outras acerca da relação entre o racismo, a cultura e a sociedade, de como a linguagem liga esses elementos, e da necessidade imprescindível de construir uma práxis que se proponha a enfrentar as estruturas coloniais. Ressalto também a compreensão das adversidades impostas à pessoa negra no processo de descoberta da própria negritude na sociedade brasileira e como essas barreiras objetivam aprisioná-la em uma identidade embranquecida (Souza, 2021).

O tecido do presente trabalho me fez refletir acerca de minhas características, escolhidas por mim ou ensinadas a mim. Quando prefiro não falar na aula, não perguntar, não enunciar meus questionamentos, por exemplo, pergunto-me se o faço por conforto ou por repetição de um padrão que me formatou ao longo da vida escolar. Percebo-me como um professor que se incomoda com o silêncio; sinto um desconforto ao lançar uma pergunta e sentir o silêncio ecoar depois dela. Creio que isso acontece porque nesses ecos encontro os sons dos meus próprios silêncios, o medo de errar, de falar sozinho ou de ter provocado em outras pessoas os silenciamentos que me constituíram por tanto tempo. Este trabalho é tecido e impulsionado por esforços e provocações que me foram apresentadas de forma marcada nos quatro anos do meu curso de licenciatura, por professoras/es ligados à Linguística Aplicada Crítica, esforços decoloniais que se apresentaram como possibilidades e acolhimentos para os questionamentos que me fazem o professor pesquisador que venho me tornando.

Conforme bell hooks (2017) afirma, espaços de silêncio constituem oportunidades de subverter a hierarquia de quem pode falar e sobre o que se pode falar. Nessa linha, quando decidi enfrentar os silenciamentos impostos a mim, ao questionar as pressuposições feitas sobre meu corpo, compreendi os cadeados e as correntes vinculados ao meu corpo. Descobri um falar

⁵ Ao longo do presente trabalho, sempre que me refiro a autoras/es no corpo do texto, menciono os seus nomes completos a fim de evidenciar as suas corpovivências (Almeida, 2023), que vão além dos sobrenomes.

outro sobre a minha raça, pois, na tomada de consciência e na construção dos sentidos de pertencimento, tenho me percebido envolvido no processo de tornar-me. Para Neusa Santos Souza (2021), esse movimento constitui um projeto político de conquista da autonomia.

No (des)caminhar da minha conscientização racial, percebi que a raça era parte de cada espaço em que eu transitava. A colonização inaugura o processo de racialização de nossa sociedade. E, ao longo deste estudo, compreendi mais aspectos do entrelace entre raça e língua. O mito colonial da unidade linguística, e até a própria concepção de língua moderna, trabalha em prol da destituição da legitimidade das línguas dos povos que foram colonizados, ao veicular o conceito de pureza linguística e a superioridade de uma raça (Nascimento, 2022; Queiroz, 2020). A língua portuguesa, imposta a nós em meio à violência da colonização, compõe uma lente cultural que embaça a nossa visão sócio-histórica do Brasil.

Enquanto Estado-Nação, a fundação do Brasil tem como marco inicial a colonialidade, uma vez que a nossa concepção de país é predominantemente europeia. Portanto, foi imposta a nós junto com algumas outras ficções ligadas às invasões que escravizaram pessoas nativas destas terras ou trazidas do continente africano, como documentado em bulas papais ou tratados teológicos protestantes. Uma ficção que nos marca é a de inferiorização de pessoas nativas e pessoas africanas em relação à sua condição de humanidade (Carneiro, 2023). Mais tarde, no período da primeira República (Nascimento, 1978), a ciência euro-andro-centrada criou uma ficção de discursos racialistas para sustentar a mesma posição antes apoiada na Bíblia (Fanon, 2021). As/os negras/os eram uma sub-humanidade e, assim, a sua opressão, seja por sua escravização, genocídio ou pela sua exclusão do espaço democrático, continuava sendo moralmente aceita e cientificamente justificada (Benjamin, 2019; Mills, 1997). Tânia Ferreira Rezende (2021) afirma que as várias ficções impostas pela colonização e sua manutenção por meio da colonialidade são intrinsecamente ligadas à língua, por exemplo, por meio da promoção da ideia de que as línguas europeias são veículos naturais do conhecimento, carregados de um saber empiricamente testado, neutro, objetivo, não afetado por mitos e crenças. Para a autora, ocorre aí um processo de ontoepistemicídio. Há, dessa forma, uma ficcionalização da realidade que permite à/ao colonizadora/or continuar ouvindo apenas a própria voz. Jota Mombaça (2017, p. 302) explica que essa ficcionalização é um modo de materializar o poder e alienar os sujeitos em uma sociedade moderno-colonial:

[o] poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder se proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada como avanço, progresso ou destino incontornáveis. O monopólio da violência é uma ficção

de poder baseada na promessa de que é possível forjar uma posição neutra desde a qual mediar os conflitos. O sistema de justiça, produzido pela mentalidade Moderno-Colonial como sistema de polícia, visa neutralizar os conflitos sociais, administrando todas as tensões no limite de uma rede muito pequena de instituições e mitos representados como neutros pelas narrativas hegemônicas. Além de uma ficção de poder, a neutralidade do sistema de justiça – que torna moral e politicamente plausível o monopólio da violência – é um mecanismo de alienação dos conflitos que isola as pessoas neles implicadas dos seus próprios processos de resolução.

A presunção de neutralidade científica marca a/o negra/o como um sujeito cuja inferiorização seria justificada biologicamente, seja em relação à violência, à servidão, à selvageria, à preguiça, ao primitivismo etc. Essa predisposição marcadamente negativa atribuída a ela/e é lida como fato e se encontra na fundação de discursos e práticas em diversos espaços da sociedade moderna. Neusa Santos Souza (2021) aponta que, para manter a ordem social colonial, as/os brancas/os isolam traços de comportamento das/os negras/os a fim de listá-los como comportamentos inerentes a esses indivíduos. Para a autora, essa prática atuou na mudança do regime de escravização formal para a divisão do espaço de trabalho livre no começo da República. Esse elemento que serviu como justificativa para a disparidade de remuneração e qualidade das condições de vida e serviço foi se adaptando (Bonilla-Silva, 2020) de forma a persistir ao longo do tempo, e se faz presente em grande medida atualmente. A estudiosa conceitua como mito negro essa substituição da complexidade das relações sociais pela simplicidade das essências, naturalizando elementos ilusórios que expressam ou ocultam a dominação e as hierarquias nos processos de produção.

A imposição de valores europeus sobre os povos colonizados gera um desvio existencial que os aliena de seus próprios corpos, amarrando-os a essa narrativa mítica (Souza, 2021). Essa construção, sustentada na linguagem, atua na manutenção da supremacia branca, naturalizando a exploração e a exclusão contínua da população negra. Na tríade colonialista, um povo, uma língua, uma nação (Espírito Santo; Barros, 2018), observa-se a redução das culturas originárias a um lugar de subalternidade. Esse processo não apenas silencia dissidências, mas busca apagar, de modo retrospectivo, seus corpos, saberes, histórias, línguas e culturas.

Ana Lúcia Silva Souza (2011) explica que esse processo furtou da/o negra/o a capacidade de sustentar suas histórias e memórias, haja vista que o seu lugar original, o seu lugar de produção da palavra, foi substituído por uma nova língua, a qual se encontrava fora de seu domínio. A busca pela legitimação da palavra através da escolarização se torna então um cenário de conflitos, nos quais a escola, presa à matriz euro-andro-centrada (Rezende, 2021), se mostra excludente e cerceadora. Por conseguinte, conforme argumenta Ana Lúcia Silva

Souza (2011), ao ser também escravizada, a palavra provoca uma ruptura na identidade étnica e na validação das epistemes das pessoas marginalizadas. Nesse contexto em que o fato de ser negra/o determina o que pode ser dito e quem irá ouvi-la/o (Queiroz, 2020; Souza, 2011), Grada Kilomba (2008) aponta que negar os saberes corporizados na negritude é um processo de silenciamento que ocorre por meio de diversos mecanismos de poder, é uma tentativa de impedir que o corpo negro tenha acesso ao “domínio das letras”, é uma forma de proibir a pessoa negra de tomar de volta o que lhe foi roubado – a palavra.

A presença do corpo negro nos espaços que a colonialidade constituiu como lócus de produção e legitimação do saber incomoda uma branquitude que se diz incapaz de lidar com o problema criado por ela mesma. Dado o histórico das barreiras levantadas contra a presença desses corpos nesse ambiente e a invalidação de suas epistemes, esses espaços costumam validar “o branco como modelo de identidade” (Souza, 2021, p. 47). Para a psicanalista Neusa Santos Souza (2021), ao almejar a ascensão social, mas deparar-se com a/o branca/o como identidade modelo, a/o negra/o encontra barreiras cuja finalidade é separá-la/o de sua noção de identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo. Tânia Ferreira Rezende (2021) aponta que a escola estigmatiza os lócus de construção de conhecimento oriundos da margem, hierarquiza corpos e saberes e ensina uma língua padronizada. Meu interesse na formação docente se deu ao perceber que, em minhas investigações como pesquisador, me impulsionava constantemente na direção de perguntas que emergiam do meu corpo. Dessa maneira, ao refletir sobre a relevância da raça na minha formação como professor de línguas, encontrei nos esforços decoloniais (Silvestre, 2017) um lócus que valoriza a corporificação dos saberes, uma crítica direta aos silêncios epistêmicos que tentam preservar a hegemonia racial. Ademais, encontrei também as práticas de Letramento Racial Crítico, a partir dos estudos de Aparecida de Jesus Ferreira (2015, 2017, 2022), uma abordagem que cria a possibilidade de compreender raça e racismo como entrelaçados em nosso cotidiano, bem como seus impactos em nossas identidades e práticas sociais. Tais encontros expandiram as minhas perspectivas de uma educação crítica que busca a equidade.

Especialmente ao longo dos últimos anos, tenho percebido cada vez mais a necessidade de discutirmos raça na formação docente. Como professor e pesquisador negro, tenho buscado compreender o que eu tenho a dizer sobre o assunto na formação docente e como posso contribuir para que o ambiente escolar e acadêmico seja menos violento contra nossos corpos. Comecei o (des)caminhar deste estudo com o questionamento acerca do que poderia emergir da desestabilização provocada por uma ação antirracista na formação docente, e as minhas leituras então delimitaram um recorte mais específico. A partir das vivências nas aulas, do

planejamento à execução, a emergência dos silêncios capturou o que ouvi, observei e senti. Assim, direcionei a minha inquietude epistêmica e percebi que meu corpo me impeliu a indagar: que silêncios são percebidos quando falamos de raça na formação de professoras/es de línguas?

Enquanto pesquisador, tenho transitado por trabalhos e leituras questionadoras relativo ao silenciamento do corpo negro, perpetuado através de estruturas de poder no espaço escolar. Indago constantemente o que posso fazer a respeito, e penso que em minha pesquisa encontro e desenvolvo espaços de ação. Portanto, nesta dissertação, especificamente, tenho como objetivo discutir os silêncios que emergiram em uma experiência de Letramento Racial Crítico em uma universidade pública do interior de Goiás.

Para tanto, apresento como perguntas condutoras dos objetivos específicos: a) por que é difícil falar sobre raça em Goiás? e b) como emergem os silêncios nas percepções das participantes da pesquisa?

Para tanto, elaborei um percurso didático de quatro aulas para uma turma de licenciatura em Letras Português-Inglês, na disciplina Estudos de Linguística Aplicada, com a intenção de trabalhar com o Letramento Racial Crítico na formação docente. Isso implicou fomentar construções de práticas sociais que rompem com a normalidade, exercer a suspeita, refletir e problematizar a história contada pela/o colonizadora/or e as histórias outras que foram silenciadas ou invisibilizadas (Ferreira, 2017), de modo a tensionar regimes de verdade e apontar outros modos de existir e resistir à opressão racial. Para Aparecida de Jesus Ferreira (2007), é importante que professoras/es compreendam bem as construções de raça e racismo e os efeitos desses processos para não comprometerem a abordagem de questões de pluralidade cultural em sala de aula. Para tanto, ela argumenta que a formação docente é um contexto no qual se faz premente a abordagem dessas questões, com o intuito de preparar melhor as/os (futuras/os) docentes para lidar com desafios referentes à diversidade.

Como Wilker Ramos-Soares (2023), vejo a universidade como um espaço político de poder e conhecimento. Concordo com o autor que, nesse contexto, a decolonialidade se apresenta como uma potência de tensão para questionarmos as estruturas e hierarquias vigentes e para que possamos reexistir, por exemplo, por meio do desenvolvimento de uma concepção outra de docência, que saiba falar sobre os silêncios e marcar saberes, desafiando os ranços da colonialidade nos espaços em que transitamos.

A formação universitária não se dá em um espaço neutro (Kilomba, 2008); pelo contrário, se dá em instituições estruturadas pela colonialidade para legitimar ou invalidar saberes. Nesse sentido, no que concerne à formação de professoras/es de línguas, enxergo na proposta de Letramento Racial Crítico uma compreensão da linguagem/língua enquanto poder

de criação (Souza, 2011) que expande as possibilidades de uma educação crítica, capaz de refletir acerca das desigualdades de raça, seus impactos na constituição de identidades e nas relações sociais (Ferreira, 2022). Essa proposta oferece um olhar *outro* sobre a palavra, o qual permite agir sobre o mundo enquanto o lemos, o interpretamos e discorremos sobre ele (Fanon, 2020; Freire, 1989). Assim, possibilita uma formação docente apta a romper com a manutenção colonial da máscara que tenta reprimir as vozes outrora silenciadas.

Desse modo, o presente trabalho é composto pelas considerações iniciais e transitórias, que abrem e encerram o estudo, além das discussões ontoepistêmicas organizadas em três capítulos. No primeiro, descaminhos do estudo, disserto sobre o percurso metodológico e acerca das/os professoras/es de línguas que compuseram comigo a materialidade empírica desta pesquisa. Em seguida, no capítulo dois, discorro sobre as aparições do silêncio quando falamos sobre raça enquanto projeto da colonialidade que estrutura o Brasil. No terceiro capítulo, discuto alguns elementos que me levaram a perceber a constituição dos silêncios da turma durante a aula, quando indagadas/os sobre os conceitos de *raça* e *racismo*. Caracterizo-os da seguinte forma: *silêncio límbico*, no qual se manifesta a cisão entre saber e corpo provocada pela colonialidade, instrumentalizando a dificuldade de identificação e de pertencimento racial, a qual as/os leva a contribuir para a manutenção da hierarquia social; e *silêncio epistêmico*, do qual emerge o produto do apagamento e da invalidação de saberes corporificados nesse processo. Nesse capítulo, encontra-se uma breve discussão acerca de como o meu trabalho se relaciona a outros estudos de Letramento Racial Crítico, formação de professoras/es e silêncio.

Capítulo 1

Percursos metodológicos: quais foram os descaminhos do estudo?

*[...] que mundo errado que nos separou de nós.
Eu nunca soube reparar as estações,
Nessa de cê não poder parar,
Sem sentir, ficar pra trás uma temporada ou mais
de desilusões
Na luta pra ninguém silenciar nossa voz,
Voltamos a falar dos sonhos pelas manhãs.
A nossa terra fértil foi vencendo o concreto
O nosso reflorestamento erguendo-se em fé,
e eu...*

Don L (2021, on-line)

Construir uma pesquisa com uma perspectiva crítico-decolonial na área da Linguística Aplicada no Brasil em 2024, um ano de reconstrução identitária e ideológica de um país polarizado, em um estado voltado para o agronegócio e que tem altos índices de violência contra grupos minorizados, é uma ação muito significativa para a luta contra as desigualdades e injustiças que visamos enfrentar. O presente capítulo registra os (des)caminhos dos percursos metodológicos que traçam este estudo, organizados aqui em três seções. Na primeira, discuto as perspectivas, escolhas e algumas das contingências desta dissertação. Logo depois, apresento o contexto, as participantes e a materialidade empírica construída. Finalizo a última seção com a minha percepção da leitura e análise do material empírico.

1.1 Escolhas e contingências no caminhar

Na presente dissertação, discorro sobre uma pesquisa que trata de questões raciais, dos letramentos críticos e da formação de professoras/es de línguas, estando, portanto, inscrita na área da Linguística Aplicada Crítica e da Educação Linguística Crítica. A criticidade é indispensável para a construção do trabalho, pois carrega a minha intenção de contribuição em termos de reexistência no enfrentamento de exclusões e opressões perpetradas pela colonialidade em nossa realidade.

Como salientam Letícia Fraga e Aparecida de Jesus Ferreira (2021), raça e língua são indissociáveis, e isso se dá por causa da característica discursiva do racismo. Não há uma história do Brasil sem o racismo, e é este o contexto macro em que esta pesquisa tomou corpo, entre os anos de 2023 e 2024, os primeiros anos do governo de “União e Reconstrução”. Após

quatro anos de um governo de sistemática desconstrução e retrocessos que nublaram os céus durante o tempo da minha graduação. Minha formação universitária como professor de línguas se deu em uma universidade pública, marcada do começo ao fim por dois processos eleitorais que moldaram muitas de minhas relações políticas. Talvez aqueles tenham sido dois dos processos eleitorais mais violentos que presenciei em vida, os de 2018 e 2022, caracterizados por discursos carregados de ranços coloniais e com resultados que afetaram diretamente os (des)caminhos desta pesquisa.

Esse cenário constituiu muitos dos meus discursos identitários, que marcam meus lócus de enunciação. Sou negro em um Brasil que nos odeia enquanto se enuncia como um campo harmônico para todas as raças. Sou homem cisgênero em um país extremamente misógino, um país que mais mata pessoas transsexuais no mundo. Sou professor de línguas em um país que desvaloriza a docência e a educação. Sou pesquisador da Linguística Aplicada Crítica em um país que resiste à criticidade. Essas marcas são só algumas das que penso serem importantes enunciar aqui, porque desenvolvo uma pesquisa crítico-decolonial acerca de raça na área de Linguagens, e porque não posso e nem quero me silenciar diante dos ranços coloniais que traçam parte do cenário em que me encontro. Digo parte porque embora o conjunto de valores europeus impostos aos povos colonizados nos causem um desvio existencial (Fanon, 2020) e nos desconectem de nossos próprios corpos (Souza, 2021), quando me marco e me enuncio no contexto de minha pesquisa, eu interrompo a hegemonia da colonialidade sobre esse cenário, marcando na linguagem as reexistências que denunciam e ressignificam o pesquisar e o ensinar em nosso contexto.

Ao tratar da relação entre negritude e conhecimento, Frantz Fanon (2020, p. 104) afirma que “[n]o mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa”. É impossível separar o conhecimento do corpo que conhece. Por mais que o pensamento ocidental tenha construído por séculos uma imagem de neutralidade do saber, que assume a inexistência do corpo na produção do conhecimento, a neutralidade não marcada é sempre a/o branca/o. A pesquisadora Linda Tuhiwai Smith (2021, p. 49) discute que uma das críticas feitas pelo pensamento indígena à forma tradicional de estruturação metodológica consiste, historicamente, no fato de a pesquisa sempre partir de um olhar da/o branca/o, tornando-a marcadamente uma “pesquisa branca”. Em outras palavras, centralizada na branquitude, a produção de conhecimento presume um corpo branco como produtor e receptor desse saber. Ressalto que é nessa relação entre corpo e conhecimento que a escola se torna palco para o conflito entre o saber branco e o corpo negro.

Conforme Nilma Lino Gomes (2017) salienta, a modernidade constituiu a ciência enquanto única forma de validar o conhecimento e produzir saberes, em que a racionalidade demonstrativa constitui a ordem enquanto forma hegemônica de saber. Desde o meu trabalho de conclusão de curso na licenciatura em Letras Português-Inglês, desenvolvido em 2022, tenho buscado trilhar percursos metodológicos que não ecoem a estrutura de conhecimento-regulação, a qual opõe-se a conceber modos outros de criar saberes (Silva-Mello, 2024), como um movimento de resistência à violenta relação entre a colonialidade, o conhecimento e os saberes. Apesar de ainda ser um jovem pesquisador, no início de meus estudos acadêmicos, sinto que, por meio da escrita de meu trabalho de conclusão de curso e posterior publicação dele como artigo, o fato de poder marcar a presença de meu corpo e meus saberes na academia, neste espaço-tempo em que construo este estudo, configura-se como um ato de reexistência.

Os aspectos metodológicos do presente trabalho seguem uma perspectiva crítico-decolonial de pesquisa, influenciada por leituras de Nadine King Chambers (2020), Linda Tuhiwai Smith (2021), Viviane Pires Viana Silvestre e Valéria Rosa-da-Silva (2022) e Letícia Gottardi (2023). Reflito sobre a necessidade de romper com o humanismo clássico, tão fundamentado no estruturalismo, que limita a autonomia da/o pesquisadora/or e objetifica os sujeitos que compõem a pesquisa. Busco, nessa linha, uma forma outra de abordar e interpretar a investigação científica e o material empírico, em que intento subverter as relações hierarquizadas, questionar quem pode falar e construir conhecimentos corporificados (Pessoa; Silvestre, no prelo). Concebo o método não como uma recomendação ou receita, mas como a descrição dos caminhos pelos quais a pesquisa se desenrolou, em um movimento de rompimento com argumentos eurocêntricos e positivistas, tão preocupados com uma suposta objetividade e neutralidade.

Linda Tuhiwai Smith (2021) aponta que o positivismo se posiciona de forma a reduzir o que se pode compreender como aquilo que se pode medir. Tem foco em procedimentos, arquivados em uma história com regras e sistemas que seguem valores ocidentais. Por conseguinte, o ato de pesquisar é constituído por essa história e, nesse processo de reprodução (muitas vezes irrefletida), contribui para a sua própria manutenção. Para Nadine King Chambers (2020), uma pesquisa que serve à comunidade é uma pesquisa que desafia estruturas coloniais, que constrói uma ciência visível e acessível às pessoas, feita a partir de seus corpos e experiências. Para mim, na esteira de Viviane Pires Viana Silvestre e Valéria Rosa-da-Silva (2022), o ato de fazer pesquisa está alinhado ao emprego de esforços para questionar dicotomias que reforçam a colonialidade em nossas pesquisas. A partir desse olhar, busco construir o meu estudo na perspectiva dos corpos rebeldes que se recusam a trabalhar em prol do *status quo*.

Assim, como pesquisador, optei, tal como Barbra Sabota (2024), por abrir picadas e explorar caminhos fora das trilhas convencionais, empenhando esforços que provocassem (des/re)construções outras.

Penny Pasque (2024) afirma que as perspectivas brancas acobertam o racismo incorporado nas pesquisas acadêmicas e, por isso, pesquisadoras/es precisam interromper paradigmas opressores de forma intencional. Conforme Wilker Ramos-Soares (2023) assevera, conflitos de escolhas e contingências surgem também dos atravessamentos identitários das pessoas envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, os percursos metodológicos dizem respeito também ao corpo que é atravessado pelo trabalho e, conseqüentemente, as bases metodológicas, mesmo fluídas, por vezes transitam em espaços de contradições.

A seguir, discorro sobre o contexto de planejamento das aulas lecionadas. O foco foi contribuir com trilhas possíveis para que as/os professoras/es em formação, participantes do estudo, pudessem (re)pensar suas práxis docentes de modo a refletirem acerca de como questões raciais as/os afetavam. Por meio de textos que apresentam histórias outras, o intuito era confrontar o imaginário racista que estrutura o mundo em que vivemos e fomentar reflexões sobre os papéis desempenhados pela raça e pelo racismo em nosso fazer docente.

1.2 Cores e formas deste estudo

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶ da Universidade Estadual de Goiás como um subprojeto do projeto guarda-chuva intitulado “Perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação docente”, coordenado por minha orientadora, a Profa. Dra. Barbra Sabota. A disciplina Estudos de Linguística Aplicada na qual as aulas ocorreram encontra-se na matriz curricular do sétimo período de um dos cursos de Letras da instituição. Antes da data marcada para a primeira aula, fui à sala de aula para me apresentar e expor a minha proposta de pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) foi entregue ao grupo e assinado por todas/os aquelas/es que aceitaram participar do estudo. Após esse primeiro momento, pedi que preenchessem o questionário inicial (quadro 1).

A materialidade empírica que compõe este trabalho foi construída em conjunto com a turma a partir de: a) um questionário inicial; b) narrativas autobiográficas; c) interações em quatro aulas, que foram gravadas e transcrições; d) um diário reflexivo de pesquisa do

⁶ CAAE: 71717023.6.0000.8113. Número do parecer: 6.255.104.

professor-pesquisador, produzido desde o começo do planejamento das aulas; e e) conversas individuais realizadas depois do fim das aulas, as quais foram gravadas e transcritas. A seguir, discorro brevemente sobre as/os professoras/es em formação universitária⁷ e o professor colaborador que coconstruíram a materialidade do presente estudo comigo.

1.2.1 Questionário inicial

As perguntas do questionário inicial, apresentadas no quadro 1, foram escolhidas para estabelecer o perfil das/os participantes (Rees; Mello, 2011), além de me permitirem visualizar algumas das expectativas que a turma tinha em relação à disciplina e à docência.

Quadro 1 – Questionário inicial

Nome completo (o seu anonimato será mantido em todas as fases da pesquisa):
E-mail e telefone (WhatsApp):
Quais são seus pronomes?
Qual seu pseudônimo (nome pelo qual será endereçado ao longo da pesquisa)?
Qual sua idade?
Qual sua naturalidade?
Qual sua identidade étnico-racial?
Qual sua identidade de gênero?
Qual sua orientação sexual?
Qual sua religiosidade/espiritualidade?
Qual sua classe social?
Qual seu estado civil?
Por que optou pela licenciatura em Letras?
Como você descreveria sua experiência com a docência?
Com o que você mais se identifica na docência?
Com o que você menos se identifica na docência?
O que você espera aprender/estudar em Linguística Aplicada?

Fonte: elaborado pelo autor.

Enquanto elaborava as perguntas, refleti acerca de minhas praxiologias enquanto professor de línguas. Ponderei quanto das relações entre o espaço, o gênero, a sexualidade, a classe social e a religiosidade atravessam e constituem as nossas epistemologias, fundidas com

⁷ Barbra Sabota (2008) sugere o uso do termo *formação universitária*, em substituição ao termo *formação inicial*, uma vez que muitas pessoas iniciam suas vivências na docência antes de sua formação oficial em um curso de licenciatura. Nesse sentido, para a autora, elas poderiam já ter, em alguma medida, uma formação inicial a partir das empirias, as quais as ajudariam a embasar saberes e crenças sobre a profissão. O que nos interessa neste estudo, assim como no estudo de Sabota (2008), são as percepções e construções que emergem durante o período de formação universitária.

nossas práticas (Pessoa; Silva; Conti, 2021), e como tudo isso informa meus repertórios linguísticos acerca de raça e do racismo. Com base nessa fonte de material empírico, a seguir, apresento as informações da turma referentes ao pseudônimo escolhido, à idade, à raça, à identidade de gênero, à orientação sexual, à religiosidade, à classe social e ao estado civil, as quais julgo importantes para o estabelecimento do perfil geral do grupo que trilhou comigo o percurso proposto.

Optei por elaborar perguntas abertas, deixando as respostas à critério das/os participantes. As perguntas variaram em graus de abertura em relação ao conteúdo das respostas, mas foram elaboradas com cautela para não induzirem as/os participantes (Rees; Mello, 2011). Quanto à questão da identificação étnico-racial, optei por não oferecer a lista das opções de autoidentificação conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), para que, ao invés de refletirem sobre si a partir de certas opções, as/os participantes pudessem se engajar no ato de nomear discursivamente suas percepções de pertencimento a grupos étnico-racial de forma independente. Essa escolha está conectada à discussão que permeou o presente estudo, uma vez que as respostas já permitem a elaboração de um perfil racial da turma, de maioria branca, enquanto reportam também traços da complexidade da questão racial brasileira, como discutido no capítulo 3. No ano de 2024, a turma de Linguística Aplicada recebeu 12 matrículas; no entanto, apesar de ter consentido participar da pesquisa, uma das alunas matriculadas da turma se furtou de participar das atividades voltadas à geração de material empírico (por exemplo, não respondeu ao questionário inicial; não compareceu à conversa individual e não me respondeu quando sugeri realizar a conversa por meio de uma videochamada). Optei, portanto, por não considerar seu material no corpus desta dissertação. Assim, fazem parte deste estudo 11 alunas da turma, o professor titular da disciplina e eu, o professor-pesquisador. A partir de suas respostas ao questionário inicial, assim como as respostas do professor regente e do professor-pesquisador, elaborei o quadro 2, com o perfil das participantes. Por ser um grupo de maioria feminina, ao me referir à turma, tomo por plural geral o feminino.

Quadro 2 – Perfil das participantes do estudo

Pseudônimo	Idade	Raça	Identidade de gênero	Orientação sexual	Religiosidade	Classe social
Angel	48	Branca	Feminino	Heterossexual	Católica	Classe baixa
Anny	24	Branca	Feminino	Bissexual	Indefinida	Pobre
Antonietta	23	Branca	Cis	Hétero	Evangélica	Média

Canarinho	21	Parda	Cis	Hétero	Católica apostólica romana	Estudante
Gaby	19	Branca	Feminino	Hétero	Católica	Classe D/E
James	22	Latino-americano	Cis gênero	Gay	Estou em construção	Classe social baixo
Julia	25	Branca	Mulher cis	Heterossexual	Nenhuma	Classe D
Karz	29	Negro de cor parda	Homem Cisgênero	Heterossexual	Nenhuma	Média
Lorena	21	Negra	Mulher	Hétero	Católica	Classe média
Maria	20	Preta	Mulher cisgênero	Heterossexual	Evangélica	Média baixa
Pardo	67	Negro de cor parda	Cisgênero	Homossexual	Cristã	Média alta
Pipoca	21	Branca	Mulher	Heterossexual	Católica	Classe social média
Sky	21	Branca	Mulher	Heterossexual	Evangélica	Baixa

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir do questionário inicial.

O uso do questionário inicial me proporcionou um contato com a turma antes do início das aulas. Por meio das perguntas, ao questioná-las acerca da sua autoidentificação étnico-racial, constatei que a turma era composta por uma maioria branca – especificamente, sete das 11 alunas. Dentre as demais respostas dadas estão latino-americano, negra, parda e preta. Essa autoidentificação possibilitou reflexões que são mais profundamente abordadas na dissertação nos capítulos de discussão do material empírico.

1.2.2 Aulas e roteiros de leitura

Partindo do objetivo geral do presente estudo, que tem como foco discutir os silêncios que emergiriam das leituras e construções de sentidos nas aulas e conversas individuais, elaborei quatro aulas que envolvessem temáticas e textos (compreendidos em sua multimodalidade) sobre raça e racismo. A curadoria problematizadora desses textos foi feita por mim e aprimorada em conversas com a minha orientadora, a minha coorientadora e com o professor titular da disciplina. A bibliografia se dividiu em textos que seriam discutidos nas aulas e textos que formariam uma bibliografia complementar, considerando as práticas sociais, contingencialidades e contextos em torno de questões de raça, do racismo e de nosso fazer docente. Antes das aulas, os textos foram disponibilizados para a turma via Google Drive e WhatsApp.

Dentre as fontes que compõem a materialidade deste estudo, as gravações das quatro aulas totalizaram dez horas e 12 minutos em vídeo, as quais registraram as vivências da sala de aula e as discussões produzidas nela. As gravações foram realizadas com uma câmera e um microfone cedidos pela universidade. Foi usado o programa *Open Broadcaster Software Studio*, software livre e de código aberto. Os arquivos de gravação foram transcritos por meio de um recurso do programa *Riverside*.

Para cada aula, o professor da disciplina pediu para que a turma escrevesse roteiros de estudo individuais. Esses roteiros foram utilizados no processo avaliativo da disciplina, e frequentemente foram retomados durante as discussões em aula. Eles consistiam em destaques das ideias centrais e problematizações a partir dos textos da bibliografia sugerida – e deveriam ser enviados até um dia antes da aula. Embora as aulas tenham sido planejadas previamente por mim e pensadas junto à minha orientadora e à minha coorientadora, é importante ter em mente que interações em sala de aula são eventos singulares. Na elaboração das aulas, desafiei-me a pensá-las como um espaço para a construção de sentidos que não se pautasse por uma exposição hierárquica de saberes (Sabota, 2024). Concordo com Barbra Sabota (2024) que os esforços crítico-decoloniais nos levam a sentipensar outros modos de ser e estar no mundo e a nossa relação com o conhecimento, a fim de transformar as realidades em que nos encontramos.

O quadro 3 mostra a proposta de planejamento geral das aulas que foi apresentada ao professor que lecionou a disciplina de Linguística Aplicada no curso do Letras em questão. Ele prontamente cedeu quatro aulas para a realização do percurso planejado e contribuiu com a organização, a curadoria dos textos e o planejamento dos procedimentos que seriam adotados. Iniciamos as aulas às 7h45min da manhã, nos dias 14 e 21 de março e 04 e 11 de abril de 2024, com intervalos de 15 minutos por volta das 9h, e as encerramos sempre às 11h. Em todas as aulas, utilizei slides feitos por mim no *Canva*, os quais eram apresentados por meio do projetor da unidade.

Quadro 3 – Proposta e planejamento do percurso didático

Aula 01 – O que é raça? (14/03/24)	
Problematização	Colonialidade, raça e racismo
Procedimentos	07h45min – Apresentações do pesquisador e da pesquisa e respostas às dúvidas quanto ao TCLE e ao questionário inicial. 08h – Roda de Conversa: 1. O que é raça? 2. Qual a relação entre raça e etnia? 3. O que é racismo? 4. Há relação entre raça e o ensino de línguas? Se sim, qual? 5. Quem dá nome às ofensas? 6. Quem pode ditar o que é ou não é racismo?

	<p>9h15min – Solicitação de uma narrativa na qual as participantes se apresentem e se localizem corporalmente (para ser entregue na aula seguinte).</p> <p>9h40min – Retorno do intervalo com a música “Boa Esperança” (Emicida, 2015).</p> <p>10h – Retomada do diálogo em roda de conversa sobre a importância de nomear e como esse ato se relaciona ao poder. Reflexão e discussão sobre as relações de poder que atravessam racialmente o ambiente de aprendizagem. Encerramento com a apresentação do conteúdo programático da sequência didática e das leituras para a semana seguinte.</p>
Referências	<p>EMICIDA. <i>Emicida - Boa Esperança (Videoclipe Oficial)</i>. YouTube: Emicida, 30 jun., 2015. 1 vídeo (7min). Disponível em: https://youtu.be/AauVal4ODbE?si=tcId_wRf3P51ba-e. Acesso em: 13 fev. 2024.</p> <p>NASCIMENTO, Gabriel. “Racializar” a Linguística ou questionar o verbo “racializar”? <i>Fórum Linguístico</i>, Florianópolis, v. 19, n. Especial, p. 7299-7310, 2022.</p> <p>PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica. <i>Travessias</i>, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.</p> <p>SOCIOLOGIA Animada. <i>Kabengele Munanga - raça, racismo e etnia</i>. YouTube: Sociologia Animada, 19 abr. 2019. 1 vídeo (5 min). Disponível em: https://youtu.be/JTySjC1aQF4?si=8sp5AvVHdc_5BhYr. Acesso em: 14 fev. 2024.</p>
Bibliografia Complementar	<p>FRAGA, Letícia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Linguagem e Raça. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>, Campinas, v. 60, n. 1, p. 1-5, 2021.</p> <p>NASCIMENTO, Gabriel. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. <i>Gragoatá</i>, Niterói, v. 28, n. 60, p. 1-19, 2023.</p>
Objetivos	Debater conceitos de raça e racismo e problematizar suas relações com os estudos linguísticos.
Aula 02 – Raça, língua e escola (21/03/24)	
Problematização	A escola e a negritude, currículo escolar e África, o discurso da história e as pessoas invisibilizadas
Procedimentos	<p>07h45min – Pergunta inicial: “Como o racismo se manifesta na escola?”</p> <p>08h – Divisão de partes do texto para a leitura em grupos e então apresentação das leituras para uma roda de conversa com todas/os.</p> <p>9h30min – Apresentação da Lei 10.639/2003 e discussão sobre suas aplicações no currículo escolar. Debate sobre a educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).</p> <p>10h45min – Realização de atividade sobre se/como aparecem questões raciais no Projeto Político Pedagógico da escola do estágio (anterior ou atual).</p>
Referências	<p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: Ministério da Educação, 2018.</p> <p>CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. <i>Jeremias – Pele</i>. São Paulo: Panini, 2018.</p>

	<p>GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. <i>Currículo sem Fronteiras</i>, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como narrativa étnica racial. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo</i>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 99-104.</p>
Bibliografia Complementar	<p>CUNHA, Adrielle Soares; DUVERNOY, Doriele Andrade; JÚNIOR, José Correia de Amorim. <i>Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento</i>. In: 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (VIII EPEPE), 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 189-204.</p> <p>JORGE, Míriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. <i>The Latin Americanist</i>, Baltimore, v. 56, n. 4, p. 79-90, 2012.</p> <p>SILVA, Marcos Vinícius Marques da; PORTELA, Edinólia Lima. O currículo como narrativa étnico-racial: implicações afrocentradas para a formação de professores. <i>Revista Espaço do Currículo</i>, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022.</p>
Objetivos	Sentipensar as relações entre racismo e escola e os apagamentos das questões raciais nos currículos.
Aula 03 – Letramentos Antirracistas (04/04/24)	
Problematização	Resistência diaspórica e agências de letramento racial
Procedimentos	<p>07h45min – Problematização inicial para a discussão do episódio “Eu falei faraó? - Cultura e Resistência)” da série-documentário “O enigma da energia escura” (2021). Proposição de perguntas a partir da leitura de Ana Lúcia Silva Souza (2011) e breve contextualização do episódio antes de o grupo assisti-lo.</p> <p>09h – Discussão do episódio e sua relação com as leituras, formas antigas de resistência e preservação da memória negra no Brasil. Reflexão e discussão acerca de exemplos de como a produção de significação e conhecimento realizada fora do espaço escolar pode ser aplicada em aulas de línguas.</p> <p>10h – Proposta e organização dos grupos para a atividade da aula seguinte: desenvolvimento de uma microaula em grupos (quatro grupos/20 minutos cada).</p>
Referências	<p>EU falei faraó? - Cultura e Resistência (temporada 1, ep. 2). O enigma da energia escura [seriado]. Direção: Day Rodrigues, Mariana Luiza, Emílio Domingos, Produção: Emerica e Evandro Fióti. Brasil: Globo comunicação e participações, 2021. Globoplay Streaming, 1 vídeo (27 min), son., color.</p> <p>ROJO, Roxane. <i>Multiletramentos – Entrevista com Roxane Rojo</i>. Programa Pesca e Pnaic da SME Campinas, 23 de mai. de 2019. YouTube: Ana Lucia Picoli. Disponível em: https://youtu.be/iDu6TvO4svU?si=rH1AcnqYsfNBf8CH. Acesso em: 12 fev. 2024.</p> <p>SOUZA, Ana Lúcia Silva. Hip Hop: uma produção cultural da diáspora negra. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva. <i>Letramentos da reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 57-83.</p>
Bibliografia Complementar	NASCIMENTO, Gabriel. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racismo e do culturalismo racialista nos estudos da linguagem. <i>Polifonia: Estudos da Linguagem</i> , v. 27, p. 68-94, 2020.

	NASCIMENTO, Gabriel; WINDLE, Joel. The unmarked whiteness of Brazilian linguistics: from black-as-theme to black-as-life. <i>Journal of Linguistic Anthropology</i> , New Jersey, v. 31, n. 2, p. 283-286, 2021.
Objetivos	Debater Letramentos Críticos e as práticas de reexistência da diáspora negra.
Aula 04 – Possibilidades de enfrentamento do racismo em sala de aula (11/04/24)	
Problematização	O nosso fazer docente e possibilidades de enfrentamento do racismo
Procedimentos	07h45min - Apresentação das microaulas. 9h30min – Roda de conversa sobre as microaulas.
Objetivos	Sentipensar possibilidades para um fazer docente de enfrentamento do racismo.

Fonte: elaborado pelo autor.

As quatro aulas foram organizadas tematicamente. Os textos da primeira aula foram selecionados por subsidiarem uma referenciação teórica para a discussão de conceitos gerais acerca de raça e racismo. Ao fim da primeira aula, pedi que elaborassem uma narrativa autobiográfica sobre suas identidades raciais e como se deu essa percepção ou construção. Para a segunda aula, foram escolhidos textos que focalizassem mais diretamente a relação entre raça, racismo e escola. Solicitei então que a turma fizesse uma leitura dos projetos político-pedagógicos de suas respectivas escolas do estágio, com vistas a verificar como as questões raciais apareciam (ou não) nos documentos. Na terceira aula, concentramos a nossa atenção em alguns movimentos de letramento através dos quais a população negra preserva a sua memória e produz saberes. Especificamente, assistimos a um episódio de um documentário em sala enquanto discutimos a reexistência da memória negra na diáspora pelo letramento; e, depois disso, dividimos os grupos para o planejamento e a organização das microaulas que seriam apresentadas na aula seguinte. A quarta aula foi reservada exclusivamente para as apresentações das microaulas elaboradas pela turma. Encerramos as nossas atividades com uma roda de conversa acerca das microaulas e das possibilidades de discussão crítica sobre opressões na prática docente.

1.2.3 (Auto)narrativa racial

Uma vez que a racialidade é fator constitutivo de nossas subjetividades, o presente estudo se debruça acerca desse tema que costura tais subjetividades. Após a primeira aula, propus como atividade a elaboração de uma narrativa em que as estudantes apresentassem e discorressem sobre as suas identidades raciais, com o intuito de se localizarem corporalmente em relação ao tema da discussão que havíamos iniciado na primeira aula. Reforcei a ideia de

que refletissem sobre como se deu tal percepção ou construção de sua identidade. Apesar de ter sugerido que esse texto poderia ser elaborado de forma multimodal, todas optaram pela escrita. Algumas narrativas foram digitadas e enviadas por e-mail e outras foram escritas à mão e entregues em sala.

As (auto)narrativas raciais constituem um resgate de histórias de vida a partir das subjetividades que caracterizam suas percepções de si e da comunidade enquanto sujeitos (Rees; Mello, 2011). Ao recuperarem suas histórias a partir de um viés racial, suas vivências com o racismo foram trazidas para o diálogo (Ferreira, 2017). A materialização dessas histórias contribuiu de forma crucial para a construção deste estudo.

A elaboração da narrativa ocorreu após a primeira aula. Em suas produções, algumas das discentes articularam diálogos críticos entre os textos teóricos e suas reflexões individuais sobre raça, racismo e a constituição de identidades. Sugeri que a narrativa fosse entregue na aula seguinte, mas deixei aberta a possibilidade para que entregassem até a data da última aula do estudo (isto é, a quarta). Todas as alunas elaboraram e entregaram a narrativa, com exceção de James. As narrativas contêm relatos de vivências escolares e familiares que apareceram em outros momentos ao longo das aulas. Em outras palavras, os sentipensares mobilizados para a composição desses textos ecoaram ao longo das aulas e de outras atividades relacionadas ao estudo, visto que foi proposta uma plataforma para que as alunas da turma pudessem refletir sobre questões raciais e expor suas vivências e percepções. Assim pudemos nos envolver nesse processo de construção de um Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015), enxergando os entrelaces cotidianos e interseccionalidades do racismo em nossas subjetividades.

1.2.4 Conversas individuais

Após o término das quatro aulas, foram realizadas conversas com cada uma das alunas sobre as aulas e questões referentes à sua percepção/construção da identidade étnico-racial, retomando a sua narrativa escrita e a sua autodeclaração do questionário inicial. A princípio, havia optado pela entrevista semiestruturada, por se aproximar de uma conversa, com vistas a compreender os contextos em torno das participantes. Dessa forma, haveria perguntas suleadoras ao invés de um roteiro pré-estabelecido e engessado (Rees; Mello, 2011).

Escolhi, no entanto, nomear esse procedimento de pesquisa como conversas individuais, porque, ao longo dos encontros e dos diálogos, percebi que fizemos um movimento similar ao de Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael Souza (2018, p. 26), em que “as conversas

mobiliza[r]am o pensamento, provoca[r]am-nos a pensar o não pensado e altera[r]am, uma e outra vez, o rumo da própria pesquisa”. Como Letícia Gottardi (2023), compreendo que práticas sociais extrapolam a noção de pesquisa, com base em um olhar crítico que as percebe a partir de suas características comunicativas, e não apenas de um resultado. No quadro 4 constam as perguntas suleadoras definidas por mim em conjunto com minha orientadora e minha coorientadora:

Quadro 4 – Perguntas suleadoras das conversas individuais

1. De que forma se deu sua percepção ou construção de identidade racial?
2. Como tem sido sua experiência enquanto pessoa ____ (dependendo da identificação étnico-racial nomeada pela participante no questionário inicial) durante o processo educacional, da escola até a universidade?
3. Nosso percurso didático afetou suas expectativas sobre a disciplina de Linguística Aplicada de alguma maneira? Comente.
4. De que maneiras as discussões sobre raça/racismo dialoga(ra)m com sua formação docente?

Fonte: elaborado pelo autor.

As perguntas foram feitas em todas as conversas individuais, e em algumas delas as alunas se delongaram mais do que em outras. Todas responderam às questões propostas, embora algumas respostas tenham sido mais diretas, com uma abordagem mais concisa, e outras mais tangenciais. As gravações foram realizadas com o meu smartphone pessoal. Os arquivos de áudio se encontram armazenados juntamente com os demais registros da materialidade empírica deste estudo. As transcrições das conversas foram realizadas com o auxílio do mesmo programa que utilizei para transcrever as aulas.

1.2.5 Diário reflexivo do professor pesquisador

As minhas impressões e sentipensares acerca dos roteiros, do processo de planejamento e da vivência das aulas foram registrados em um diário de pesquisa composto por textos escritos e áudios gravados, armazenados no bloco de notas em meu smartphone. Tais registros emergiram do entrelace entre minhas percepções, leituras, reflexões e problematizações dos acontecimentos do estudo. Trazer essas anotações para o agrupamento do material empírico desta pesquisa foi uma decisão que se mostrou inevitável, pois mais de uma vez percebi que as reflexões presentes no diário reflexivo extrapolavam as anotações diretas de eventos e perpassavam os questionamentos que alimentavam a minha curiosidade epistêmica durante todo o processo do mestrado. O diário reflexivo é um instrumento introspectivo que registrou

as minhas vivências enquanto investigador (Rees; Mello, 2011). Seu conteúdo foi composto de anotações multimodais, em que notas rápidas foram escritas durante as aulas e relatos expandidos, após as aulas e conversas individuais.

Optei por sistematizar as minhas percepções como parte do material empírico deste estudo porque percebi que as mobilizações de sentidos e os sentimentos que me constituíram durante todo este tempo, minhas reflexões, encontravam-se entrelaçadas com os relatos e as vivências das participantes. Algumas de minhas observações aparecem como excertos ao longo do presente texto, enquanto outras funcionaram como apoio de memória para a tessitura das análises aqui registradas. Esses entrelaçamentos me possibilitaram diversificar os ângulos através dos quais resgatei minhas memórias e meu envolvimento com todo o processo, desde o planejamento das aulas até momentos da escrita da dissertação. Isso fez com que a minha leitura do material empírico fosse complexificada, me permitindo olhar para além de binarismos e relatar a minha pesquisa a partir da relação entre teorias, material empírico e vivências entremeadas dos sentidos construídos ao longo do processo de pesquisa.

1.3 Leitura analítica do material empírico

Para proceder a análise do material empírico, comecei por revisitar todo o material em busca de elementos que me despertassem problematizações acerca de questões referentes à identidade, à raça e ao racismo, afinal, esses assuntos eram os focos iniciais da pesquisa. Minha influência epistemológica para isso foi a teoria da emergência de Somerville (2007), que defende a construção de sentidos através das relações entre as partes, do que emerge nos espaços de “um eu que se torna”, e não de uma essência do “eu que é”. A partir da escuta dos áudios e do visionamento dos vídeos, passei a entrelaçar as ideias que emergiam em uma espécie de teia de saberes, tecida a partir do que vivenciamos em conjunto dentro e fora da sala de aula. Em vários momentos, uma inquietação me levou a observar mais atentamente os silêncios e as ausências, não pela busca de brechas, mas porque ambos *me falavam muito*. Ao tecer aproximações com as leituras teóricas que eu vinha realizando, constatei silêncios que moldam as enunciações e produções de sentido acerca das questões raciais, desde uma dificuldade no processo de nomeação até as complexidades do processo de autoidentificação. Foi então que cheguei ao recorte que discuto neste estudo acerca do que se esconde quando falamos de raça e racismo na formação universitária de professoras/es de línguas.

Para fazer a transcrição do material empírico, utilizei os seguintes símbolos, apresentados no quadro 5. As transcrições parciais foram feitas por mim, priorizando as

reflexões, falas e diálogos que me provocaram problematizações e questionamentos nas construções do recorte do presente estudo. A produção de sentidos que formou a dissertação foi, em sua maioria, feita a partir dos áudios e vídeos. Os recursos de transcrição tentam aproximar ao máximo o que acho indispensável para a compreensão dos eventos apresentados.

Quadro 5 – Lista de símbolos

(+)	Pausas e silêncios.
MAIÚSCULA	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
[...]	Transcrição parcial ou eliminação de trechos.
[rs]	Palavra, frase ou expressão falada com a presença de risos.
„„	Palavra, frase ou expressão falada enquanto há presença de gesticulação que simule aspas.

Fonte: adaptado a partir de Marcuschi (1991).

Para Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011), ler criticamente envolve, ao mesmo tempo, perceber a marcação sócio-histórica dos sentidos produzidos pela/o autora/or e a marcação sócio-histórica dos sentidos produzidos pela/o leitora/or. Nessa direção, quando penso em que professor desejo me tornar, tento não me esquecer de que sou parte do mundo que leio, e, portanto, busco me ler de forma crítica para não perder a conexão entre o eu e o coletivo e a sua marcação sócio-histórica e cultural.

Trago, a seguir, dois capítulos em que discuto o material empírico entrelaçado às minhas leituras teóricas e de mundo, denotando a minha construção como pesquisador. No primeiro, apresento uma discussão acerca do racismo enquanto fator estruturante da sociedade brasileira e como sua estruturação nubla as compreensões e dificulta as conversas sobre raça, promovendo o silenciamento. No capítulo seguinte, discorro sobre os modos em que esse silenciamento emergiu ao longo deste estudo, a partir das manifestações de autopercepção racial das participantes que coconstruíram este trabalho e dos argumentos que apresentaram ou deixaram de apresentar acerca das questões raciais. Além disso, caracterizo os silêncios que percebi e reflito sobre a minha prática enquanto professor-pesquisador de línguas, indiscutivelmente negro, em um Brasil que não gosta de falar sobre raça.

Capítulo 2

Apagamentos e silenciamentos da racialidade: como é falar de raça no Brasil?

Aquilo que emerge do silêncio pode ser revelador, mas é revelador no sentido de que a linguagem é sempre mais antiga do que eu.

Trinh T. Minh-ha (1989, p. 36, tradução minha)

O racismo é parte fundamental e estruturante da construção e do estabelecimento das sociedades contemporâneas. Suas características mudam de acordo com os processos históricos pelos quais essas sociedades passam, assimilando discursos e produzindo novas formas de opressão, que objetivam manter a hierarquização de corpos constituída na colonização (Bonilla-Silva, 2020; Fanon, 2021). Em países como os da América Latina ou da África, os quais carregam ainda aberta a ferida colonial, falar de questões raciais que marcam historicamente a sua fundação tem se mostrado uma atividade complexa. Para Aníbal Quijano (2005), o padrão de poder do capitalismo moderno, que tem por eixo de sua estruturação o conceito de raça, fundou relações sociais distintas e hierarquizadas. A discussão de um assunto tão intrínseco à organização social, ao controle de corpos e do trabalho, à acumulação e à distribuição de capital e à legitimação de saberes ressalta conflitos e denuncia opressões. Sendo assim, é impossível viver no Brasil e estar alheio ao racismo, à sua existência, e a como a sociedade brasileira se organiza a partir dele. Enquanto pessoa negra, falar de raça em nosso contexto demanda abordar as feridas coloniais que nos trouxeram até o presente momento. Ao referenciar o passado para abordar essas feridas, faço isso conforme as orientações de Frantz Fanon (2022, p. 234), ou seja, “com a intenção de abrir o futuro, de convidar à ação, criar a esperança”. Faço isso como um ato de denúncia e reexistência diante do ontoepistemicídio (Rezende, 2021) performado pela invasão europeia e sua ficção de objetividade e neutralidade, em detrimento da corporificação das vivências.

Entendo com Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138) que o Letramento Racial Crítico implica “[...] refletir sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas”. O Letramento Racial Crítico é, portanto, uma perspectiva pertinente para problematizar língua, práticas sociais e raça. Neste estudo, busco discutir criticamente as relações cotidianas do racismo. As leituras e a elaboração das narrativas foram importantes para produzir reflexões que afastassem a noção de um saber

externo, alheio, e mobilizassem as identidades raciais na construção de uma sociedade mais justa (Ferreira, 2015).

Neste capítulo, pretendo explorar algumas das complicações em torno da questão racial em meu contexto de pesquisa, tecendo a análise a partir de excertos do material empírico, para compreender a dificuldade do falar de raça. Muito da complexidade desse diálogo se materializou assim que falamos de raça e racismo, momento em que silêncios e apagamentos emergiram na vivência deste estudo. A constatação dos modos de manifestação do silêncio através das falas das participantes ressoou com mobilizações dos meus próprios processos de construção de sentidos em minha identidade racial, demonstrando quão pervasiva é a ação da colonialidade em nossas constituições ontoepistêmicas. O capítulo se divide em duas sessões: na primeira, disserto sobre a construção histórica dos apagamentos acerca da raça; e, na segunda, discuto sobre a ausência do Letramento Racial Crítico na manutenção dos silêncios.

2.1 A naturalização do silêncio: “falar de raça é ainda mais complicado”

Que alienação ser forçado a identificar-se e a performatizar a si mesmo/a a partir do roteiro feito pelo sujeito branco. Que decepção sermos forçados/as a olhar para nós mesmos/as como se estivéssemos no lugar deles/as. E que dor se ver preso/a nesta ordem colonial.

Grada Kilomba (2016, p. 17)

Para Letícia Fraga e Aparecida de Jesus Ferreira (2021), o racismo é um elemento constante na história do Brasil. Ele é um dos fatores fundadores da nação, que foi construída a partir da escravização dos povos que viviam nesta terra e de povos trazidos de outras terras. Como as autoras salientam, no discurso do racismo, raça e língua passam a se tornar indissociáveis. Eduardo Bonilla-Silva (2020) pondera que o racismo é um produto resultante dos projetos de dominação racial, na medida em que o colonialismo usou a raça como ferramenta para estruturar tanto as colônias quanto as metrópoles enquanto nações. Como resultado, temos sociedades modernas estruturadas na opressão racial. Não obstante, falar sobre raça é como mexer em um vespeiro; o silêncio é uma tônica quando o assunto é racismo. De alguma forma, se imagina que não falar sobre o problema fará com que ele fique no passado. A seguir, trago breves recortes das narrativas autobiográficas, quando pedi especificamente que as alunas se localizassem racialmente no mundo:

[1]

Escrever essa autobiografia não foi uma tarefa fácil, fiquei muito tempo parada em frente ao papel e caneta sem conseguir escrever uma linha.

(Sky, narrativa autobiográfica, 2024)

[2]

À medida que o tempo passava e eu via as mídias crescendo os assuntos sobre a conscientização racial, mais me sentia deslocada.

(Canarinho, narrativa autobiográfica, 2024)

[3]

[...] confesso que demorei bastante tempo para entender que eu era branca e reconhecer meus privilégios.

(Anny, narrativa autobiográfica, 2024)

[4]

No entanto, após o doloroso episódio de racismo que vivenciei, decidi me dedicar ao estudo e compreensão da luta antirracista.

(Maria, narrativa autobiográfica, 2024)

[5]

A compreensão da minha identidade social e racial é um processo complexo e pessoal.

(Antonieta, narrativa autobiográfica, 2024)

Torna-se aparente a dificuldade no falar sobre raça e a complexidade no enunciar sua identidade e pertencimento racial. As narrativas autobiográficas foram um espaço para que cada aluna pudesse discorrer diretamente acerca de como elas interpretavam suas próprias constituições raciais (Ferreira, 2017). Portanto, o debate passou a ser marcado no corpo, excedendo a mera descrição, para fazer emergir os atravessamentos nas percepções cotidianas da raça. Selecionei os dois excertos abaixo porque evidenciam a dialética entre silêncio e fala, a dificuldade de enunciar sua identificação e o reconhecimento da construção discursiva sempre mutável nas percepções e construções de identidades e subjetividades a partir da raça:

[6]

Falar de identidade não está sendo tão fácil. Para ser sincera, até a proposição da atividade de narrativa, não havia refletido sobre quem eu sou socialmente ou racialmente e como me situo dentro da sociedade. Também me dei conta

de que esse é um processo ainda em construção. Falar de raça é ainda mais complicado.

(Lorena, narrativa autobiográfica, 2024)

[7]

[...] minha jornada para compreender minha identidade como uma menina negra foi um caminho cheio de descobertas e desafios. Durante muito tempo, eu não tinha plena consciência de como a sociedade marginalizava as pessoas negras. [...] Até então, eu estava completamente alheia ao meu lugar social e étnico na sociedade. Não compreendia completamente minha identidade como uma mulher negra e tampouco reconhecia os privilégios das pessoas brancas e as dificuldades enfrentadas pelos negros na sociedade.

(Maria, narrativa autobiográfica, 2024)

As duas autoras dos excertos acima se autodeclaram negras e apontam que falar de raça tem a ver com uma reflexão acerca do lugar ocupado por elas na sociedade. Isso emerge da percepção de identidade como um caminho, narrando suas identificações contextualizadas em episódios ou momentos que impelem reflexão direta acerca desse lugar social. Neusa Santos Souza (2021) disserta que, ao se perceber negra, a pessoa embarca em uma jornada de descoberta e vivência da alienação e do massacre da própria identidade; por outro lado, é também nessa descoberta que se abre o caminho do resgate e da recriação da própria história. Tornar-se negra/o é, assim, uma conquista da própria narrativa.

Esses (des)caminhos implicam na compreensão de dificuldades relacionadas à raça e a como as nossas interações com o mundo são mediadas por ela. No começo do mestrado, cogitei estudar outros temas que não se relacionassem primariamente com as perspectivas raciais, pois as dificuldades em falar sobre questões raciais durante a pesquisa, ao fim da graduação, ainda eram recentes para mim. Era difícil compreender e dar nome aos afetos que atravessavam as minhas memórias e construir sentidos que gostaria de expor em minha produção. No entanto, me vi decidido a estudar e escrever sobre raça porque, nesse espaço de produção de saberes, a construção de sentidos e o nomear dos afetos não se encontra aprisionado ao passado. É a partir do falar e através dos conflitos e desconfortos que consigo esperar. Até o momento em que me propus à escrita desta dissertação, eu ainda não havia refletido sobre quanto repertório eu tenho para falar sobre raça e quanto dos meus saberes eu precisaria elaborar, organizar, problematizar, desconstruir e reconstruir, a partir de minha própria história, para conseguir seguir com a pesquisa. Conforme fui me envolvendo com o estudo, percebi minhas próprias relações com o silêncio e a complexidade do tema. Gerar este material em uma sala da graduação, onde até pouco tempo fui aluno, me levou a refletir sobre silêncios que mantive nas

aulas em que não expus o que tinha a dizer. Embora os dois últimos anos da minha graduação tivessem ocorrido durante a pandemia da covid-19, quando se deu o deslocamento de atividades presenciais para o ambiente remoto síncrono, muito do que vivíamos na presencialidade também foi transferido. A crise sanitária e seu gerenciamento no Brasil agravaram e agenciaram outros tipos de silêncios pela complexidade do cenário; contudo, opto por não adentrar essas outras questões por ora. O que cabe ressaltar nesse contexto, entretanto, é que, desde os primeiros anos da graduação, eu já adotava a postura do silêncio diante de aulas que giravam em torno de uma percepção eurocêntrica da Literatura ou de apagamentos e inferiorizações enunciadas durante aulas e leituras de História da Língua Portuguesa. Ou seja, para um jovem negro recém-chegado da educação básica, a vivência na universidade carrega dores e silêncios semelhantes.

Raça é, em si, um conceito complexo, dada sua origem ideológica e a natureza violenta de seu uso para a hierarquização de pessoas na sociedade. Essa complexidade é notável nas falas das alunas: Lorena enuncia que “falar de raça é ainda mais complicado”; e Maria diz que a construção de sua identidade tem a ver com “descobertas e desafios”. A provocação para que escrevessem a narrativa autobiográfica coloca em movimento uma construção de sentidos que mobiliza uma reflexão sobre raça a partir de sua identidade. Considerando o aspecto discursivo do racismo, a correlação entre raça e linguagem se mostra imanente (Fraga; Ferreira, 2021),

Lorena ainda não havia refletido sobre sua identidade, e isso denota um silenciamento acerca da relação entre raça, língua e identidade ao longo de sua formação como professora de línguas. Maria, no entanto, já havia iniciado esse processo de construção de sentidos sobre si, embora ela também note que passou muito tempo sem perceber uma consciência própria de seu lugar social e como isso era informado por sua negritude. Reitero que falar de raça é aprofundar o olhar sobre a nossa relação com a sociedade. Isso equivale afirmar que interromper um silêncio sobre como a nossa sociedade é constituída, em um apagamento histórico que instaura tal silêncio, pode ser desafiador. Esse silêncio me remete à máscara descrita por Grada Kilomba (2008). A imagem utilizada pela autora (figura 1) me comunica tanto o esforço da máscara para criar o silêncio quanto uma miríade de palavras ditas de forma não verbal. A colonialidade requer silêncios, silêncios de omissão e opressão. O retrato de Anastácia foi criado pelo francês Jacques Arago por volta de 1817. A autora discorre acerca da falta de consenso acerca da história de Anastácia, cuja origem, para algumas fontes, é de uma família real Kimbundo ou Nagô/Yorubá, enquanto outras fontes afirmam que ela nasceu no Brasil. Seu nome registrado é aquele que lhe foi dado na escravização. A razão pela qual sua boca está presa também diverge segundo a fonte. Oficialmente, máscaras como essa eram utilizadas para proteger a propriedade.

Para Grada Kilomba (2008), no entanto, a máscara está registrada na imagem como uma simbologia que evoca a imposição do silêncio.

Figura 1 – Retrato de Anastácia



Fonte: “Escrava Anastácia”, de Jacques Arago (*apud* Kilomba, 2008, p. 35).

Grada Kilomba (2008) lista entre as possíveis razões para o silenciamento de Anastácia o ativismo político e a punição por resistir aos assédios do senhor de engenho ou o ciúme da esposa dele. Embora comunique os horrores do período escravagista, a imagem do silenciamento encontra resistências na diáspora africana, na medida em que Anastácia passou a ser venerada e se tornou um símbolo político. Enquanto seu silêncio é rompido pela voz coletiva, seus olhos comunicam dor e raiva, em um lembrete perene de que as/os opressoras/es têm como objetivo o silêncio absoluto, o controle de nossos nomes e histórias. Grada Kilomba (2008) aponta que a branquitude tem medo do que nossas vozes denunciarão acerca de seus atos. Eliane Cavalleiro (2012, p. 61) denuncia que “a impotência do indivíduo diante da pressão racista é parabenizada”, ou seja, somos glorificadas/os ao aceitar a violência em silêncio.

O falar sobre raça é difícil e, assim, o silêncio se mantém. Ao discutir sobre raça, debatemos também a constituição de nossa sociedade. Percebo aí um agenciamento colonial dos silêncios ao dificultar os diálogos sobre raça, a fim de nublar nossa percepção acerca de nossos corpos e identidades. A partir do momento em que os corpos silenciados enunciam seus saberes e vivências sobre a sociedade, a hierarquização que os outrifica passa a ser questionada. Interromper o silêncio é recriar possibilidades de ser e estar no mundo. Portanto, ao falar sobre

os modos em que a racialização afeta o nosso lugar social, discorro acerca da relação entre raça, língua e nação.

2.1.1 O projeto colonial para as identidades, línguas e culturas: Brasil, pátria silenciadora?

*Já fomos quilombos e cidades
Canudos e Palmares
Originais e originários
Depois do massacre
Ergueram catedrais
Uma capela em cada povoado
Como se a questão fosse guerra ou paz
Mas sempre foi guerra ou ser devorado*

Don L (2021, on-line)

Desde a fundação do Estado-Nação até a concepção de sua identidade nacional, todo o conceito de Brasil é uma ficção disputada intensamente para a produção de nossa história como povo. Diogo Oliveira do Espírito Santo e Kelly Barros (2018) apontam que a homogeneização das identidades nacionais passa pela criação de mitos como “uma língua, um território, uma comunidade de fala”. Assim, o povo brasileiro nasce na Pátria Brasil e fala sua língua materna, a língua portuguesa. O autor e a autora apontam a língua como conexão entre o indivíduo, a pátria e o território, e notamos que a ficção da pátria depende do mito da unidade linguística. Conforme argumenta Clóvis Moura (2020), *Pátria* é um conceito abstrato que é manipulado por quem produz a história. Nesse sentido, o autor aponta que o axioma “quem tem o poder dá o saber” (Moura, 2020, p. 6) se encaixa perfeitamente na constituição da Pátria Brasil, uma vez que o Estado toma controle dos polos de dominação da produção historiográfica, registrando uma história oficial que se aproxima dos interesses das camadas dominantes. Para o sociólogo, esse registro traduz o Brasil de forma elitista e marcial, construindo heróis⁸ nacionais a partir de uma defesa ideológica do *status quo* e vilãs/ões nacionais a partir de movimentos de rebeldia ou projetos de transformação social. O autor exemplifica o que é a defesa da nação na versão oficial da história brasileira da seguinte forma:

⁸ A marcação aqui se desvia da escolhida ao longo do texto para reforçar que a História, conforme contada pelos poderosos, tem heróis nacionais, e não heroínas. Em outros momentos, no decorrer deste trabalho, isso ocorre novamente. De forma geral, no entanto, opto por marcar o feminino e o masculino na escrita para evitar a tomada do masculino pelo todo.

[o] conceito de Pátria é [...] manipulado constantemente por [...] produtores da história. Mas, para eles, defender a Pátria é defender o *status quo* em toda a sua plenitude e através de todos os meios. Defender a Pátria é, historicamente, esmagar a República de Palmares; é esmagar a República Pernambucana de 1817; a Inconfidência Baiana; a Sabinada; a Cabanagem; a Balaiada; Canudos e Contestado; os Mukers; as revoltas escravas; a Revolução Praieira; o movimento da Aliança Nacional Libertadora e os guerrilheiros do Araguaia (Moura, 2020, p. 9).

Disputar o conceito de Pátria é contradizer a voz da/o colonizadora/or que ainda ecoa autoritária através das colunas e corredores das sedes do poder. Percebo a baixa quantidade de professoras/es negras/os nos espaços de formação universitária como uma marca institucional da colonialidade. Isso denota, de forma aparente, que esse lócus de produção e validação de saberes é majoritariamente branco. É difícil criar uma projeção subjetiva ou almejar ocupar espaços em que não vemos corpos semelhantes aos nossos. Disputar o conceito de Pátria é romper com a noção infantil de uma nação que começa em um “descobrimento”, em detrimento das diversas nações que já habitavam estas terras (Kilomba, 2024). Embora pareça não fazer diferença para o narcísico ego europeu se suas histórias são verdade ou ficção, para nós, em países da “América Ladina” (González, 2020), o passado colonial é uma ferida presente. A colonialidade se mostra na permanência das estruturas de poder e regimes de verdade, as quais ainda ditam em larga escala o que a classe dominante afirma sobre a identidade nacional. A história oficial brasileira, que começa com a chegada dos portugueses, não é uma história de descobrimento, mas uma história de luta que não se mostra de forma equilibrada entre conquista e resistência. Desestabilizar este conceito de Pátria é uma responsabilidade social para quem se dispõe à tarefa antirracista de uma educação (linguística) crítica. Esse é um projeto que envolve a tomada de consciência da hierarquização racial e a construção de experiências de Letramento Racial Crítico na formação de professoras/es (de línguas) enquanto uma proposta para desaprender o racismo, levando as/estudantes a perceberem como a raça também nos constitui enquanto docentes. A vontade de desestabilizar silêncios motiva o planejamento das aulas que constituem este estudo. Para isso, busquei tecer objetivos de aulas, junto com minha orientadora minha coorientadora, e fazer uma curadoria de textos que me permitissem problematizar meus próprios entendimentos de raça, racismo, educação e suas relações com meus saberes linguísticos.

O projeto de Pátria é um produto colonial. Nesse sentido, é possível afirmar que o Brasil tem o processo da racialização como um de seus fundamentos. Para Eduardo Bonilla-Silva (2020), como a colonização racializou as sociedades, todas/os as/os atrizes/atores que as constituem passam a ser sujeitos racializados, ou seja, afetados pela ideologia racial. Frantz

Fanon (2021, p. 9) argumenta que o racismo “[...] não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo”. Segundo ele, a/o colonizadora/or impõe novas maneiras de viver à/ao colonizada/o que levam a uma depreciação de seus modos anteriores de vida. Essa imposição se dá de forma conjunta por meio da opressão militar e econômica e da destruição dos sistemas de referência dos povos em questão. As torturas, as escravizações, os genocídios e as campanhas de guerra que garantem uma invasão marcial geográfica, características do processo de colonização, se desdobram no esvaziamento, no esmagamento e na ridicularização da sociedade das/os colonizadas/os, de forma a torná-las/os objetos nas mãos da/o colonizadora/or.

É importante notar uma distinção conceitual entre o colonialismo e a colonialidade. O uso do termo *colonialismo* denota uma marcação do processo histórico de invasão, ocupação e exploração do trabalho e das riquezas das colônias em prol das metrópoles colonizadoras, a partir de poderios e domínios político-militares. Por sua vez, a colonialidade se refere à complexidade do fenômeno histórico que subsiste e governa até o tempo presente, o qual mantém a operacionalização do poder, do saber e do ser a partir da manutenção e da reprodução de hierarquizações e binarismos nos processos de dominação, nas estruturas sociais e nas relações de poder (Queiroz, 2020; Restrepo; Rojas, 2010). Ressalto essa diferença não apenas para protocolar conceitos, mas porque quando reflito acerca do Brasil e de suas dinâmicas sócio-históricas, julgo importante marcar temporalmente os dois processos, os quais, embora diretamente relacionados, situam momentos e possuem características distintas. Os efeitos da colonialidade perpetuam a racialização brasileira para além do período histórico do colonialismo e interferem diretamente no modo como olhamos para essa história. Esse processo reflexivo me possibilitou problematizar aspectos básicos sobre as minhas construções subjetivas e o meu fazer docente. Pondero que a colonialidade mantém, de forma geral, a hierarquização imposta pela invasão, a qual tenta apagar o passado pré-colonial, nublando nosso entendimento histórico de Pátria para produzir uma naturalização das opressões presentes. Opto, então, por uma perspectiva de educação linguística que se proponha a interromper os silêncios, causando fissuras nessas naturalizações.

Assim, percebo que o racismo opera nessa naturalização como um fator estruturante das instituições e identidades individuais e coletivas construídas em nossa cultura, como um processo que se reinventa sem mudar o seu cerne, e cuja escolha de vítimas varia de acordo com as marcações sócio-históricas de cada sociedade (Bonilla-Silva, 2020). Ao direcionar o seu olhar para a sociedade brasileira, Carneiro (2023) descreve esse processo a partir do dispositivo de racialidade, o qual forja relações de poder que promovem determinadas práticas

e saberes, constituindo sujeitos que são ontologicamente divididos e hierarquizados. Nesse processo, a marcação da cor da pele opera como um fator que identifica o que seria considerado “normal” (branco) e “anormal” (não branco).

A princípio, o dispositivo de racialidade se forja no discurso afirmado sobre si por parte da branquitude, na formação do “eu” hegemônico a partir de práticas discursivas e constituições políticas que positivam, preservam e legitimam suas ações no processo de colonização enquanto sujeito pleno (Carneiro, 2023). Esse ato se dá a partir da construção sociodiscursiva da/o “outra/o”, esse receptáculo de tudo aquilo que o “eu” não gostaria de associar a si ou promover. Nessa caixa cabe todo o arcabouço necessário para cada contexto em que esse dispositivo se instala, estruturando a sociedade a partir dessa hierarquização racial. Esse modo de vida é consolidado na tríade colonial – um povo, uma língua, uma nação (Espírito Santo; Barros, 2018) – uma ficção monolíngue de uma nação cuja cultura é uma mistura homogênea dos povos que se uniram nessa formação de Pátria. Ao longo deste estudo, ousei desestabilizar a normalidade instalada por esse dispositivo ao trazer a pergunta, impelir a reflexão e proporcionar um espaço de fala (Silvestre, 2017) onde houvesse um espaço-tempo para construir saberes a partir do corpo e perceber o racismo não como um sistema do passado, mas como uma história que constrói o presente, no esperar de que tudo aquilo que começa, também termina. Esse silêncio histórico não ecoou nas aulas que planejei, pois busquei trazer textos em que pudessemos construir sentidos a partir de saberes frequentemente excluídos do espaço acadêmico. Entre os textos, escolhi aqueles que provocassem o questionamento sobre os apagamentos e silêncios, bem como as formas de reexistência através das quais as/os silenciadas/os falam, constroem e circulam seus saberes.

Na subseção seguinte, disserto sobre a máscara enquanto uma metáfora para os apagamentos e silêncios que se instalam em nossas subjetividades.

2.1.2 A máscara e o silêncio internalizado: “quem cala consente, né?”

*Se preto de alma branca pra você
é o exemplo da dignidade
Não nos ajuda só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade*

Jorge Aragão (1992, on-line)

Ao enunciar a/o “outra/o”, o invasor europeu criou o “eu”, instaurando o dispositivo de racialidade na cultura do Brasil que é, desde a invasão europeia, uma sociedade organizada

racialmente, ou seja, uma sociedade estruturada por colonialidades do poder, saber e ser informadas pelo processo de racialização. Como apontando anteriormente (seção 2.1), Grada Kilomba (2008) discorre sobre o racismo enquanto uma realidade violenta escondida atrás do não dito quando tangenciamos essa opressão a partir de uma perspectiva que meramente tematiza o racismo enquanto política, tratando as vítimas dessa agressão histórica enquanto objetos ao invés de sujeitos.

Quando as/os colonizadoras/es subjugarão os povos que originalmente viviam no território que hoje chamamos de Brasil e sequestraram e escravizaram diversos povos do continente africano, produziram uma cultura que, de modo violento, foi internalizada pelos indivíduos. O racismo funciona alinhado a uma série de justificativas afetivas para a inferiorização dos povos explorados (Fanon, 2021). Constrói, a partir dos marcadores de diferença, políticas de Estado, funcionamento do mercado, disparidade de legitimação de saberes, entre outros métodos, um narcisismo duplo (Fanon, 2020): para a pessoa branca, reforça o espaço de pertencimento, representação, legitimidade e superioridade (Cavalleiro, 2012); e, para a pessoa negra, potencializa a desestabilização de sua construção subjetiva, ao colocar o ideal branco como o ideal/correto (Souza, 2021).

A racialização é algo que ocorre na língua, uma vez que “para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer” (Souza, 2011, p. 40). A captura da palavra produz um espaço de silenciamento que se solidifica nos espaços legitimados de produção do saber, por vezes incapazes de estabelecer diálogos com a pluralidade dos sujeitos que constituem esses espaços. Professoras/es não compreenderem a ideia de racismo serve estrategicamente como um apoio para a manutenção do racismo no Brasil. O silenciamento age na permanência do racismo velado, que não chama atenção para si, embora esteja sempre presente. Esse silêncio, uma marca da normalização do racismo brasileiro, preserva a interiorização da superioridade na branquitude e da inferioridade na negritude. Assim, à pessoa negra é apresentado um caminho de embranquecimento enquanto estratégia de sobrevivência. Como apontado por Frantz Fanon (2020), esse é um processo que a tira da selva e a aproxima do tabernáculo. Simultaneamente, é apresentado à pessoa branca o senso de normalidade, que toma o branco como eu hegemônico, afirmando discursivamente que apenas a/o outra/o é racializada/o.

O auge da violência racista ocorre na interiorização dos ideais racistas enquanto modo de vida em sociedade (Freire Nasciutti, 2023). Neusa Santos Souza (2021) descreve essa interiorização em termos de um desafio contingencial postulado às pessoas negras como parte do necessário para sua integração à vida na sociedade após o término do regime escravocrata.

Paradoxalmente, a pessoa negra se encontra livre, porém enclausurada no silêncio. Por isso Lorena [6] e Maria [7] perceberam que passaram muito tempo sem pensar nos entrelaces da raça em suas identidades e relações sociais. A internalização do discurso hegemônico da raça nos faz perceber o nosso lugar na sociedade, mas sem dar nomes, somos a/o “outra/o” para um “eu” que não tem raça e, dessa forma, nos tornamos alheios à nossa própria identidade. Assim, a voz do racista se torna desnecessária para a perpetuação desse regime de opressão. Quando interrompemos silêncios, no entanto, as “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como em segredo” (Kilomba, 2008, p. 41) começam a ser faladas, causando incômodos e despertando culpas, ansiedades e o medo, os quais impelem o sujeito branco a reprimir essas verdades ao tomar um distanciamento do assunto. Durante a conversa com Maria fui levado a outra reflexão acerca do que emerge quando falamos de raça:

[8]

- Maria [...] da mesma forma eu chego e falo ‘não gostei por causa disso’, e aí isso acaba gerando outras coisas na sala. [...] a gente tem essa característica de falar mesmo de dar a nossa opinião independente se estiver errado ou não. [...] mas, mesmo conosco ali falando, fazendo isso e tendo essa comoção maior, não são todos que aderem isso, porque a sociedade também tem disso. A sociedade tolera muita coisa, e a gente confunde tolerância com respeito. A gente vê muito esse discurso de tolerância, e as pessoas pensam que isso é um respeito. Então, ‘eu vou ler um texto aqui do professor Carlos e vou falar ali sobre a minha tolerância sobre isso’. Eu não respeito esse assunto, não respeito esse tópico, nem acho relevante, mas vou ter tolerância com isso, porque eu tô na universidade, isso vai valer nota, então vou ser tolerante. A pessoa não quer ir para a cadeia, então ela não vai matar, não vai xingar, vai tentar tolerar aquilo ali. Aí as vezes a tolerância dela acaba e ela vai lá e solta um xingo, um ‘seu macaco’, e aí é isso, entendeu? [...]
- Karz Seria uma performance de silêncio que finge respeito?
- Maria Isso! [...] tem uma tolerância na inércia. É o que eu te falei sobre se incomodar, a gente tem que se incomodar com as coisas. E aí, esse se incomodar pode servir tanto pro mal tanto pro bem, porque depende da cabeça da pessoa, o que é mal e o que é bem, porque pra um o bem pode ser uma homofobia, uma transfobia, porque isso é o bem que tá arraigada numa coisa religiosa. E aí, o que é bem pra ela é mal pra outras pessoas, a gente tem conceitos distintos de bem e mal, e isso leva a muitos outros questionamentos

que acho que não cabe aqui, né? Que a gente acaba indo a outras coisas.

(Conversa individual com Maria, 2024)

O silêncio é parte da comunicação. Na escolha da pessoa branca por se omitir do debate ou na escolha da pessoa negra por escrever suas denúncias, ao invés de confrontar verbalmente suas/seus agressoras/es, geralmente falamos pouco sobre o silêncio, e quando falamos o tomamos como a ausência da fala. Trinh T. Min-ha (1988) destaca que não exploramos muito o silêncio enquanto vontade de não falar e, nessa perspectiva, o silêncio ganha uma linguagem própria, suas próprias nuances e significações. Maria percebe que, apesar de romper os próprios silêncios, “não são todos que aderem [a] isso”, e isso gera uma percepção acerca dos ecos do silêncio ao seu redor. Grada Kilomba (2016) explica o exercício de fala enquanto uma constante negociação de sentidos entre quem fala e quem escuta. Na fala de Maria, encontramos alguns possíveis mecanismos empregados para justificar silêncios, como o discurso da tolerância, posto como um escudo para suportar os incômodos causados pelas questões raciais evidenciadas durante as aulas. A partir de uma performance limitada de tolerância, isso não diz respeito a uma incapacidade de pessoas negras articularem as suas falas ou construírem sentidos, mas à ausência de um espaço de escuta e diálogo para as vozes colonizadas (Kilomba, 2008).

Não é simplesmente a ausência de fala de algumas pessoas na sala que provocam o incômodo em Maria; é que o silêncio comunica, em sua própria linguagem, sentimentos de hostilidade a respeito do assunto. Encontro em Grada Kilomba (2008) um olhar para possíveis causas do silêncio hostil diante de assuntos raciais: negação, culpa e vergonha. Segundo a autora, tais elementos atuam como mecanismos psíquicos para reprimir a fala da pessoa negra quando a racialidade é trazida para o diálogo. Nesse contexto, o falar da pessoa negra, que expressa suas vivências, críticas e questionamentos ao racismo, confronta diretamente a subjetividade branca, uma vez que expõe as estruturas coloniais em sua construção identitária. A branquitude é tensionada nesse processo, pois a manutenção de sua autoimagem e do privilégio da hegemonia na hierarquização racial da sociedade depende de uma negação sistêmica de violências históricas e atuais. O silêncio se apresenta, portanto, como uma ferramenta de defesa para evitar a desestabilização dessa hierarquia.

Na esteira de Lélia Gonzáles (1984), percebo que essa tolerância na inércia, enunciada por Maria, pode denotar uma movimentação entre a memória, a emergência da verdade e a consciência. O esquecimento é produzido pelo saber, e nesse lugar se instrumentaliza o silêncio

como uma arma que desautoriza a fala da pessoa negra (Kilomba, 2008). Quando essa inércia é rompida, no entanto, a memória traz à tona as verdades reprimidas pela consciência; quando o silêncio é perturbado, a memória, a qual “fala através das mancadas do discurso da consciência” (González, 1984, p. 226), passa a emergir. É nesse momento que a inércia da tolerância é rompida, sendo possível perceber verdades estruturantes que foram internalizadas, especialmente acerca do bem e do mal. Grada Kilomba (2008) descreve essa busca pela moralidade como uma estratégia de desvio do trabalho necessário para dismantelar o racismo. Enquanto estratégia para tangenciar o assunto, a moralidade “leva a outros questionamentos” [8], rapidamente retomando os aspectos binários tão caros à colonialidade. A fala de Maria me instigou a pensar acerca de relações possíveis entre a internalização do certo e errado e como isso dialoga com a raça. Isso me levou a outra questão na conversa individual com ela, a qual apresento a seguir:

[9]

- Maria Às vezes a gente vê que essa representatividade é tirada da gente pelos nossos, pelas pessoas que nos rodeiam, sabe? Porque “ai, nossa, você tem traço de branco”, “ah, não, seu nariz não é do jeito que é”, “ai, mas a sua pele não é tão escura assim”, “não, você é moreninha; você não é preta, não fala que você é preta”, como se fosse um pecado, como se fosse algo, nossa, errado demais de se falar.
- Karz [...] eu tinha acabado de terminar de apresentar o meu trabalho e uma professora falou que eu era preto pintado de branco.

(Conversa individual com Maria, 2024)

A fala de Maria traz à tona um mecanismo de silenciamento que consiste na negação da negritude, quando tentam nos embranquecer contra a nossa vontade. A negritude ocupa essa ficção de inferioridade como uma mancha negra que precisaria ser limpa (Nascimento, 1978). Já discuti o quanto esse discurso é um fator estruturante da racialização da sociedade brasileira – quanto mais próximo da casa grande e mais distante da senzala, melhor. Na fala de Maria, encontramos, no entanto, outro traço da internalização, um que ocorre com as/os “nossas/os”, com as “pessoas que nos rodeiam”. Quando avançamos nos nossos processos de tomada de consciência, nesse caminhar contrário à internalização do racismo enquanto fator fundante de nossa identidade, geralmente encontramos uma voz que enuncia algo nas linhas de “quando me amam, dizem que é a despeito da minha cor” (Fanon, 2020, p. 132). A minha negritude aparece

como um pecado terrível do qual eu preciso ser salvo; ser negro é uma ofensa; saber-se negro é uma ofensa ainda maior. Essas duas falas de Maria sintetizam, para mim, os elementos na sociedade que compõem essa internalização do certo e errado, bem como dos modos através dos quais a dicotomia da moralidade formata nossos entendimentos acerca de raça. Nesse contexto, a religião é um ponto fulcral das delimitações morais. A intersecção entre educação e religião fica, a meu ver, mais ampla quando olhamos para o cenário da cidade tradicionalista e de forte expressão cristã onde a pesquisa foi feita.

O catolicismo, imposto como religião única na colônia, vertente do cristianismo, detentora da hegemonia na relação com o sagrado, se encontra ligado à divisão e à hierarquização das pessoas com base no processo de racialização (Rezende, 2021), uma vez que os jesuítas são os primeiros designados a administrar a educação no Brasil colônia. Na perspectiva teológica branco-cristão-europeia dos missionários jesuítas, o Deus Todo-Poderoso lhes deu a terra como herança, todas as criaturas para serem batizadas e discipuladas e, entre bulas papais e dogmas embasados em seu livro sagrado, as/os descendentes amaldiçoadas/os de Cam lhes foram dadas/os como servas/os. Como primeiro recurso de inferiorização dos povos (Moura, 2020), o cristianismo defendia uma visão da humanidade dividida em três raças a partir do mito dos filhos de Noé: a branca, descendente de Jafé; a amarela, descendente de Sem; e a negra, descendente de Cam, que foi amaldiçoado por seu pai. Seguindo essa leitura do mito, as/os cristãs/os acreditavam que todos os povos do continente africano estavam igualmente sujeitos à maldição e, assim, justificavam a sua escravidão, a qual serviria de base para a manutenção do funcionamento de um mundo que requeria uma ordem moral de funcionamento (Mills, 1997). Uma sequência de bulas papais promulgava que era dever de Portugal reduzir os povos africanos à servidão perpétua, bem como determinavam que as crianças negras não deveriam receber nenhum tipo de ensino, pois não tinham alma. Dessa forma, foi estipulada uma primeira noção do que seria o humano nas colônias, isto é, o indivíduo dotado de alma (Carneiro, 2023).

Para Sueli Carneiro (2023), é nessa constituição religiosa do racismo brasileiro que tem início a tentativa de supressão das diversas formas de saber não-cristão. Atribuía-se um controle ideológico por parte da Igreja Católica nas colônias, o que gerava um monopólio do sagrado, invalidando e inferiorizando todo e qualquer saber que não viesse de Cristo. Segundo a autora, essa é a primeira marcação do epistemicídio na sociedade brasileira. A religião cristã se tornou um espaço profícuo para a construção, a legitimação e a internalização da humanidade ideal imposta pela colonização, a qual agia, portanto, como um braço do que a autora define como dispositivo de racialidade. Tendo sido uma estrutura fundamental da colonização, a educação,

apoiada na religião e no militarismo, teve um papel crucial na perpetuação em processos como a colonialidade, a naturalização das hierarquizações impostas e o silenciamento de vozes dissidentes por meio da desqualificação de saberes construídos fora do saber único (Rezende *et al.*, 2020). Foi pensando nisso que, no questionário inicial, incluí uma questão acerca da religiosidade das alunas. Por ser filho de pastor batista, tive uma vivência intensa durante a infância e a adolescência na igreja. Foi naquele espaço onde aprendi que a cor do pecado era preta, e que, para ter um bom relacionamento com Jesus, era necessário fazer nossos corações ficarem brancos⁹. Esse discurso está entranhado com a proposta homogeneizante da colonialidade. Discutir raça no Brasil inevitavelmente nos impele a discutir a formação religiosa da sociedade brasileira.

Sob o olhar colonial, a negritude é constituída como um pecado, uma espécie de atraso histórico imputado à pessoa negra, cuja existência confronta a ficção de pureza e harmonia da nação (Nascimento, 1978). Essa “mancha negra” não deve ser enunciada; pelo contrário, deve ser removida a qualquer custo em prol da preservação da Pátria. Nesse cenário de disputas narrativas (Rezende, 2019), a educação hegemônica precisa de professoras/es inaptas/os a romper o silêncio que vela o racismo brasileiro e nos impede de produzir uma educação crítica, pois a demanda constante é reforçar as hierarquias impostas. O discurso hegemônico da consciência colonial se esforça para manter a memória em silêncio (González, 1984). Os resultados desse esforço são perceptíveis na fala de Maria [9]. Enquanto ela enuncia a própria negritude, o silêncio imediatamente enuncia uma hierarquização de traços que supostamente a distanciam de uma negritude ideal. A representação de Maria lhe é negada por vozes que são “especialistas em nossa cultura, e mesmo em nós” (Kilomba, 2008, p. 51).

Determinada a legitimar o conhecimento apresentado em meu trabalho, uma professora resolveu me afastar dos traços de pecado [9]. Afinal, o conhecimento construído por mim só é legítimo quando validado a partir do conhecimento branco, o conhecimento do eu hegemônico, cuja sonoridade estrutura o espaço acadêmico da universidade. Nesse sentido, a colonialidade não é um contexto sócio-histórico que ecoa nos corredores acadêmicos, mas a fundamentação do espaço. Como aponta Grada Kilomba (2008), o conhecimento encontra-se atrelado à hierarquia racial, e conhecer os processos e ideologias que mascaram essas estruturas de opressão é premente para não incorreremos na manutenção do silêncio.

⁹ Estou ciente de riscos de afirmações generalizantes. Por isso, reitero que minhas corpovivências me levaram a esta proposta de leitura sobre a religião cristã. Em outras produções futuras, poderei discutir sobre isso de maneira mais aprofundada. Por ora, digo que a experiência vivida e as leituras feitas me ajudaram a tecer essas reflexões.

Walkyria Monte Mór (2013) assevera que a educação brasileira é marcada pela influência de três perspectivas históricas da formação da Pátria: a missionária, a colonizadora e a autoritária. A perspectiva missionária é marcada na catequização dos povos pagãos; é uma marca presente no começo da colonização que ainda hoje serve como método de inferiorização étnico-racial no Brasil. A perspectiva colonizadora tem início nas missões jesuíticas, se estendendo por um longo período. A perspectiva autoritária se deve ao excessivo envolvimento dos militares na República brasileira, mais fortemente marcada no período da ditadura empresarial-militar de 1964 a 1985.

Portanto, para (des)formatar professoras/es de línguas, é preciso adotar uma postura de enfrentamento da validação do conhecimento único, girar o olhar e discutir um ensino outro que valorize a construção coletiva dos saberes, e não a imposição de um saber sagrado que deve ser aceito em silêncio. O enfrentamento precisa ser direcionado às estruturas e ideologias que viabilizam as violências e naturalizam hierarquias, buscando ações cujo objetivo é desafiar a colonialidade, e não criar uma essência decolonial (Rezende *et al.*, 2020). Ao longo do presente estudo, busquei provocar fissuras nessa formação para construir diálogos e compreender o que os silêncios dizem. Essa proposta intenciona construir ações coletivas, que abram esse espaço de formação para possibilidades de existências plurais em uma produção de saberes a partir do corpo (Silva-Mello *et al.*, 2025).

Eliane Cavalleiro (2012) pontua que o silêncio atravessa os conflitos étnicos na sociedade, sustentando o racismo na educação. Portanto, professoras/es podem atuar inconscientemente na manutenção do racismo dentro do ambiente escolar, uma vez que, como sujeitos, internalizam e reproduzem os padrões da sociedade, embora seja inaceitável que a prática docente reproduza essa internalização. Quando falamos de raça, os silêncios tendem a esconder a violenta história do Brasil e como a racialização é internalizada em nossas subjetividades; por isso é importante interromper silêncios, para combater a ideia de despreparo e tensionar as relações sociais hierarquizadas pela raça. Alinhado à proposta do Letramento Racial Crítico, este estudo provocou uma mobilização de repertórios por parte das alunas de modo a possibilitar a construção de saberes a partir de suas vivências, auxiliando-as a perceber o racismo enquanto uma opressão cotidiana e a desafiar a hegemonia da raça (Ferreira, 2017). É com base nesse desafio que Lorena [6] reflete acerca da própria identidade, por mais complicado que o processo possa ser para ela e para Maria [7].

A análise de Maria [8] sobre o ambiente universitário aponta para uma performatividade de tolerância que, paradoxalmente, é marcada por apagamentos e silenciamentos que nublam a possibilidade de diálogos acerca de raça e racismo. Minha presença, juntamente com a do

professor titular da disciplina enquanto docentes negros constrói um tensionamento dessas estruturas. Portanto, nos silêncios e falas, como Maria aponta, performa-se a tolerância, porque “vale nota, horas, presença”, ou qualquer mecanismo de validação no ambiente universitário. Há uma hierarquia que existe, mesmo não reforçada conscientemente por mim, e que é alimentada pelo sistema. Essa hierarquia se manifesta de forma pervasiva na formação de professoras/es de línguas – ela não precisa de um reforço por parte de quem ocupa o espaço da hegemonia, uma vez que ela se mantém através da internalização por parte de quem tem sua voz silenciada. Assim, seja por medo, culpa ou vergonha, a discordância é deixada de lado, a dúvida não é enunciada e a possibilidade de diálogo se fecha. Para mim, o silêncio já se apresentou como lugar de conforto diversas vezes. Eu me sentia protegido do erro ou de uma eventual exposição de algo além do que eu gostaria. Para o meu corpo, que em tantos espaços já se constitui um signo de erro, o silêncio às vezes é uma estratégia de sobrevivência. Essa complexidade me remete à leitura de Stephanie Power-Carter (2020), segundo a qual o silêncio é lido tanto como uma instituição da violência quanto um espaço onde as/os silenciadas/os podem construir estratégias de resistência. Como aluno, o silêncio ainda aparece como possibilidade; como professor de línguas, no entanto, o silêncio parece uma traição de minhas responsabilidades.

Nesse sentido, sentipenso caminhar possíveis para uma práxis de interrupções do silêncio, um enfrentamento que construa, a partir do Letramento Racial Crítico, uma formação docente outra. Essa problematização foi registrada por mim na ocasião do visionamento das gravações da primeira aula enquanto sentipensava os meus próprios processos:

[10]

Por muito tempo eu tentei manter tudo compartimentalizado na vida. (...) era fácil perceber e discutir temas de racismo em aulas de inglês pela quantidade massiva de repertório midiático produzido sobre o tema. Não que fosse difícil falar de racismo no Brasil, mas essas questões geravam em mim uma sensação de não pertencimento muito grande. Não percebi o momento em que tudo transbordou. Só comecei a ver os fios interligando assuntos que eu antes pensava independentes, como raça e religião, por exemplo, e como essas coisas se encontravam em mim, acredito que foi quando encontrei Fanon. Parecia que tinha ganhado óculos novos. A sensação que eu tinha era de que eu queria ter escrito pele negra, máscaras brancas sobre o Brasil. (...) é diferente falar do racismo brasileiro se entendendo negro no meio dessa bagunça toda, se entendendo como filho deste solo e percebendo que existe, talvez, uma “mãe gentil”, silenciada pela Pátria amada por uma galera aí. Eu sou professor de inglês no Brasil – quantos atravessamentos em uma só

sentença sobre mim. Me encontro tão dividido internamente quanto percebo o país oscilando as brigas entre memória e consciência.

(Diário do pesquisador – reflexões após a primeira aula)

As dicotomias produzidas pela colonialidade são indicadores facilmente identificáveis em reflexões de nossas práxis, visto que se manifestam na linguagem binarizando e hierarquizando a realidade ao nosso redor. Cismas como sentimento e razão, bem e mal, civilizado e primitivo são exemplos que encontro com frequência quando problematizo minha práxis, e aqui reflito sobre como essas fraturas da realidade ao meu redor também produzem fraturas no meu entendimento de minha própria língua. Para Frantz Fanon (2022), no processo da colonização, como o mundo é dividido, em um mesmo local, duas cidades existem em constante conflito – a cidade da/o colonizadora/or e a cidade da/o colonizada/o. A tarefa que cabe às/aos colonizadas/os é não só resistir, mas enterrar a cidade da/o colonizadora/or, destruir o mundo em que a colonização é plausível e, assim, sepultar o colonialismo na criação de um mundo novo. A colonização faz dos povos invadidos e raptados objetos, mercadorias, nas mãos da/o invasora/or, uma vez que “não é possível subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro” (Fanon, 2021, p. 24). Nesse sentido, para o autor, a Europa inventou a ideia de Ocidente, lançando-se ao mar e pregando a ficção de que era superior ao resto do mundo. Essa ideologia tem uma origem historicamente marcada a partir de pensamentos iluministas que tomam a Europa como centro do mundo civilizado. Conforme Viviane Pires Viana Silvestre, Barbra Sabota e Ariovaldo Lopes Pereira (2020) afirmam, esse domínio se desloca para os Estados Unidos da América no fenômeno da globalização, que consolida a hegemonia do que é produzido na Europa e nos Estados Unidos como melhor, mais evoluído, humano e civilizado em relação ao que é produzido nos demais lugares do mundo. Essa hegemonia ecoa na própria identidade nacional dos povos colonizados, em uma sensação de constante atraso. A luta pela destituição da pátria da/o colonizadora/or soa para mim, por conseguinte, como um imperativo aos povos que foram colonizados, na busca de uma identidade nacional que lhes pertença, em detrimento de uma que lhes foi imposta e que lhes apaga.

Percebi nas reflexões que escrevi após as aulas [10] que essa cisão, descrita por Frantz Fanon (2022), não se limita às cidades, isto é, aos territórios. É como se a colonialidade tornasse meu próprio ser um território de disputa, e é essa luta contra uma inferiorização do meu próprio corpo que emerge da construção das minhas identidades. Simultaneamente, há uma luta contra a constante violência racial imposta pela Pátria. Essa simultaneidade evidencia a colonialidade

do ser (Maldonado-Torres, 2022) e uma dialética da/o colonizada/o que mobiliza sua consciência crítica para desestabilizar as estruturas de sua inferiorização.

Acerca disso, Nelson Maldonado-Torres (2022) demonstra que o conceito de *raça*, articulado às intersubjetividades, ao mercado, ao saber e ao poder, mantém o padrão colonial em diversos aspectos da existência moderna, desde os critérios para a execução de um trabalho acadêmico até a autopercepção dos povos e desejos de sujeitos, produzindo uma alienação do ser e dos sentidos. Conforme pontua Ana Luíza Rios Martins (2023), o saber não se separa das linguagens, e a relação entre poder e saber constitui na linguagem o que entendemos como colonialidade do ser, a qual é explicada pela autora como a experiência da colonialidade vivida na linguagem, não apenas na mente, mas também nas vivências. A linguagem não seria então uma posse, visto que nós somos a língua que falamos. Esse descompasso se mostra na resistência ao processo de identificação e pertencimento racial. Conforme Neusa Santos Souza (2021) pontua, a responsabilidade de “saber-se” negra/o ou de se posicionar contra a opressão racial implica não somente a desestabilização de uma ordem social, mas também o desequilíbrio das próprias subjetividades. Percebo essa questão na fala de Maria [11], registrada a seguir, que ocorreu durante a primeira aula após discutirmos as relações entre raça e língua:

[11]

Maria Eu nunca tinha parado pra pensar nisso [sobre língua materna]. A gente só consegue se comunicar falando, se expressando. O Brasil tinha mais de mil línguas de povos originários, e qual que é a língua que a gente fala? [...] eu ainda acho que a gente tem muito traço do português porque foi a língua que sobressaiu, foi a linguagem de quem massacrou e colonizou nosso povo e destruiu outras línguas. Então, quem tem língua, a bell hooks fala, quem tem língua tem o poder. Então, foi ali imposta. Agora, me fez pensar sobre a minha identidade linguística. Não havia pensado nisso nunca.

(1ª aula – gravação do dia 14 de março de 2024)

Maria percebe um conflito emergente em sua própria identidade linguística, e esse conflito é parte das cisões provocadas pela colonialidade. De modo similar à forma como eu percebi a compartimentalização em minhas línguas, ela descreve a relação do português com as línguas ao seu redor a partir do paradigma histórico do colonialismo, de uma língua que se impõe sobre outras. Nesse sentido, ao compreender a linguagem não apenas como um espaço de disputa, mas também a partir da noção de que eu sou a minha língua, posso lançar um olhar

outro sobre a minha formação enquanto professor de línguas. É na linguagem que vivencio as opressões que me são impostas, quando ouço, por exemplo, que sou bom, apesar de negro, ou quando ouço que sou bom porque não sou tão negro assim. É também na linguagem que vivencio as minhas reexistências, como evidenciado em toda a escrita deste estudo. Como afirma Ariovaldo Lopes Pereira (2024, p. 4), “ao tomarem consciência da exploração a que foram submetidos, [os oprimidos] fazem uso da língua do colonizador para empreender lutas contra todo tipo de dominação”. A partir da construção dessa consciência, questiono a história contada pela/o colonizadora/or sobre a minha raça e os mitos criados em torno do meu corpo. Por meio da língua, posso desfazer seus efeitos silenciadores, desnaturalizando as relações de opressão impostas a mim, ao negar o espaço de silêncio que, anteriormente, me era confortável.

Na observação de Maria, ela diz que só nos comunicamos quando fazemos uso da linguagem. É nessa expressão que podemos tensionar regimes de verdade e desnaturalizar as convicções impostas pela colonialidade. O silenciar também é uma atividade linguística e faz parte dessa expressão. bell hooks (2017) nos alerta para a necessidade de aprender não só com a fala, mas também com os silêncios, observando as diversificadas vozes que são geralmente silenciadas e nos desprendendo da necessidade de compreender totalidades, de modo a construir sentidos a partir de fragmentos das narrativas.

A colonialidade do ser pressupõe uma internalização da estrutura, corporificando a experiência colonial dos poderes políticos, sociais e epistemológicos impostos ao corpo (Maldonado-Torres, 2022). A racialização é seu traço mais aparente, e se manifesta de formas distintas, pois converge no corpo, na ideologia racial, as experiências e vivências que também afetam a hierarquização do poder e a organizações do saber. Como Eliane Cavalleiro (2012) aponta, a ideologia racista produz estereótipos que são internalizados pelas pessoas vitimadas do racismo, criando uma autorrejeição e uma rejeição de suas/seus iguais. Isso incorre em uma ferida narcísica que afeta o papel do corpo na construção do sujeito (Souza, 2021), de modo que o processo de racialização se configura de forma diferente entre brancas/os e negras/os. É premente, no entanto, considerar que ambas/os são sujeitos racializados. Como aponta Frantz Fanon (2020, p. 23), “o branco está encerrado em sua brancura. O negro em sua negrura.”

Abdias do Nascimento (1978) reconta que, no início da República brasileira, Rui Barbosa ordenou a queima de documentos oficiais relacionados ao período escravagista. Esse ato, como o autor assevera, simboliza a postura da Pátria brasileira sobre o assunto, criando uma negação veemente dos diálogos possíveis sobre raça, em busca da ocultação da mancha negra de sua história. Tal ato silenciou as vozes das/os outras/os e ficcionalizou uma naturalização da hegemonia branca em nosso território. Esse silêncio da História ecoa

consoante ao silêncio internalizado por nós no processo de racialização. Seja para enunciar ou enfrentar as dificuldades em falar sobre raça, e até mesmo para negar diretamente a possibilidade do diálogo, eu e as professoras em formação universitária envolvidas neste estudo construímos espaços de fala, espaços onde aprendi a escutar os silêncios (hooks, 2017). O espaço de construção de sentidos e diálogos me proporcionou realizar uma análise acerca da produção e manutenção dos silêncios que remontam a própria constituição da identidade nacional e demonstram as estruturas coloniais do poder, do saber e do ser, como tudo isso afeta as subjetividades, bem como a formação docente. Em seguida, discorro sobre a omissão e a recusa no falar sobre raça provocadas pela falta de Letramento Racial Crítico na formação docente.

2.2 Omissão e recusa na construção do silêncio: “em sala de aula, eu acabo me calando mais”

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Nilma Lino Gomes (2012, p. 104-105)

Nas narrativas e conversas individuais, deparei-me com as emergências de silêncios que ora pareciam uma recusa em participar do diálogo (Minh-ha, 1989), ora pareciam marcar um desconhecimento do que está oculto pelo saber único. Perceber como o silêncio durante as aulas dialogava diretamente com as manifestações de silêncios nas narrativas e nas conversas individuais revelou trajetórias e vivências racializadas mesmo por quem se enunciou latino-americano ou somente se marcou branca/o no questionário, sem estabelecer uma ligação de pertencimento étnico-racial. As histórias se tornaram assim uma materialização importante para entender como suas experiências e construções de subjetividades afirmam ou contra-afirmam nossas leituras da sociedade (Ferreira, 2017). A seguir, analiso excertos de duas histórias registradas em narrativas de alunas brancas que evidenciam a escolha pelo silêncio relacionada diretamente à falta do Letramento Racial Crítico:

[12]

[...] confesso que quando é para falar sobre pautas de um grupo ao qual eu não pertencço, eu me sinto insegura, sempre achando que eu não sei o suficiente, ou posso falar algo errado e vão me julgar. Por isso, em momentos de discussão sobre racismo, por exemplo, em sala de aula, eu acabo me calando mais, com esse receio, por não ter vivido, por não ter estudado o suficiente. [...] E é com essas confissões e reflexões que encerro minha narrativa por não saber mais o que falar.

(Anny, narrativa autobiográfica, 2024)

[13]

Durante minha infância e adolescência, cresci em meio a uma comunidade diversificada, onde a cor da pele e a identidade racial não eram questões frequentemente discutidas. Como resultado, nunca dei muita importância para minha própria identidade racial, mesmo que eu sempre tenha percebido diferenças sutis em como as pessoas me viam e interagiam comigo.

(Julia, narrativa autobiográfica, 2024)

Anny e Julia se identificam como brancas e ambas percebem a complexidade do assunto. Anny revela a sua insegurança com os saberes acerca de um tópico que pode gerar conflitos. O silêncio de antes molda o silêncio de agora, pois a ausência de discussões anteriores impede Anny de validar seu repertório ou mobilizar seus saberes acerca de raça em relação ao seu próprio corpo ou às suas vivências. De modo similar, o silêncio sobre raça na comunidade de Júlia a fez enxergar sua própria identidade racial com menos importância do que deveria. Argumento que a tendência de perpetuação do silêncio pode ser interrompida com propostas antirracistas que interpelem o sujeito quanto a sua construção identitária. O problema do racismo na sociedade deve ser debatido por todas/os, pois a omissão permite a violência.

O relato de Julia [13] ressalta que a diferença é percebida, mas a escolha da palavra “sutil” me remete a um lugar de certo conforto da branquitude. Ao retomarmos o relato de Lorena [6] e de Maria [7] e [8], é possível notar que os diferentes lugares sociais da branquitude e da negritude são determinados nos cruzamentos entre identidades, corpos e imposições sociais, que nos atravessam marcando-nos. Nas minhas vivências, assim como nas de Maria e Lorena, esse atravessamento é percebido através da compreensão de um lugar de violência, opressão e dificuldades. A percepção de Julia [13] demarca uma sutileza, que não necessariamente deixa de ser violenta, mas que se expressa através do silêncio, da falta de discussões e da desimportância da identidade racial em suas vivências.

No relato de Anny [12], há o reconhecimento de que existe um problema racial no Brasil, o qual impõe vivências e saberes distintos entre uma pessoa negra e uma pessoa branca. O repertório das vivências de Anny [12] a faz buscar o silêncio para evitar julgamentos. Ela espera que alguém que tenha vivido tais questões fale. Ou seja, primeiro aparece o medo de errar, e essa busca pelo silêncio para evitar o erro é algo que se aprende. Celso Ferrarezi Júnior (2014) reflete acerca do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras que, junto com o currículo, tem produzido uma pedagogia cujo funcionamento impulsiona alunas/os ao silêncio. Para o autor, existe uma valorização da *palavra irresponsável*, segundo ele, isso é um tipo de fala ou posicionamento que repete a forma e o saber de modo redundante, e isso reforça a busca por um repertório aprovado ou legitimado por uma autoridade. Essa fala livra o sujeito de se responsabilizar totalmente pelo que diz, pois, a responsabilidade passa a ser terceirizada a uma fonte externa. De forma geral, o medo de errar é uma vivência quase inescapável quando pensamos em nossas trajetórias escolares; conseqüentemente, o silêncio se torna confortável, pois desvia o “eu” de ser responsabilizado por algo dito.

O silêncio que ecoa esse medo branco, segundo Grada Kilomba (2008), é uma repressão agenciada para abafar as vozes que podem ferir ou envergonhar o ego. Ao se omitir da conversa, a pessoa branca evita a vergonha do erro e se protege da culpa e da vergonha. Essa proteção, porém, a impede de tomar parte na construção de um conhecimento outro em um ambiente educacional. Ao proteger o ego, se evita também o engajamento no reconhecimento e na reparação (Kilomba, 2008). O problema continua a ser visto como sendo da/o “outra/o”, incorrendo na preservação do silêncio. Para Eliane Cavalleiro (2012), quando quem se dispõe a educar se omite de assuntos raciais, fortalece o sistema de hegemonia racial por meio de uma postura de consentimento com a opressão vigente, fortalecendo o silenciamento de possíveis diálogos para alunas/os brancas/os e negras/os. A escolha pela omissão reforça a desimportância atribuída historicamente às discussões acerca de raça e racismo no Brasil.

Enquanto aluna que se autodeclara como branca, Anny [12] se priva de falar sobre o assunto porque não sente segurança no próprio repertório, e isso aponta para um despreparo, denunciando uma possível falta na sua formação enquanto professora de línguas. Ao longo do planejamento das aulas, eu me vi diante de um certo impasse. A partir do momento em que vi as respostas do questionário inicial, me deparei com o fato de que estaria em uma turma majoritariamente branca. Mesmo acompanhado pelo professor titular, também negro, eu questionei o meu próprio repertório tanto quanto questionei a minha identidade docente. Eu não sabia se teria condições de responder perguntas ou quanto de mim ficaria exposto diante de certas vivências ou questões levantadas sobre o assunto. Tive receio de que em algum momento

eu optasse pelo silêncio. Além de serem as aulas onde eu geraria o material para a minha pesquisa, ainda se soma o fato de que falar de raça no Brasil causa desconfortos, uma vez que traz para o diálogo algo silenciado na identidade nacional brasileira. Ao longo das aulas, contudo, pude perceber a diversidade do meu repertório e compreender que isso é algo em constante construção, porque a língua é dinâmica, formadora de subjetividades e sensível às mudanças das relações de poder ao seu redor (Sabota; Frank, 2024). Nos caminhos da Educação Linguística Crítica, o meu papel enquanto professor não era o de assumir o posto hierárquico de quem sabe, mas, sim, buscar construir repertórios coletivos acerca de saberes de interesse mútuo. A dificuldade do falar sobre raça estava latente em todas as pessoas envolvidas no contexto de produção do presente estudo, uma vez que a questão racial é uma discussão silenciada no país do racismo velado. Aqui, onde “todas as raças coexistem pacificamente”, por que falar de raça? Não somos todas/os brasileiras/os com “um pezinho na senzala”?

O Brasil foi um dos países que mais recebeu pessoas negras raptadas do continente africano por parte de europeus e o país americano que mais tardiamente aboliu a escravização formal. Conseqüentemente, a população negra (composta por pessoas identificadas via censo demográfico como pretas e pardas) ainda encontra pouca representação real nos poderes da sociedade nacional. Por exemplo, cerca de 55% da população era composta por pretos e pardos, mas apesar dessa numeração expressiva, no pleito de 2022, ainda em exercício durante o tempo de escrita desta dissertação, entre os cargos do Senado e de deputadas/os federais e estaduais, das 1599 pessoas eleitas, apenas 263 eram pessoas negras¹⁰. Esse é só um dos infinitos motivos para falarmos de raça no Brasil, porque quando olhamos por trás do véu, ainda está bem definido qual a raça do poder. É essa disparidade que emerge do não saber falar sobre o assunto na narrativa de Anny [12]. Se reconhecer negra/o aqui é sinônimo de luta pelo direito de existência, enquanto equilibramos a necessidade de resistir a constantes ameaças a nossos direitos e lembretes de que tudo o que conquistamos não nos torna imunes aos conflitos referentes ao não pertencimento. Essa identificação é um processo complexo que extrapola a identificação da cor da pele ou dos traços fenotípicos. A tomada de consciência racial assume essa característica de luta por ser sempre uma ação política de disputa pelo pertencimento e autoafirmação. A sociedade brasileira é uma sociedade dominada pela branquitude e onde a identidade negra também se encontra em disputa. Seja em busca do seu apagamento, de sua

¹⁰ Apuração feita por Simone Freire e Beatriz Mazzei (2022), ao tomar como referência o relatório técnico “Quantos não são negros? Heteroidentificação racial de candidaturas autodeclaradas negras (pretas ou pardas) por partido político, região do Brasil e Estado nas eleições de 2022”, de Marcilene Garcia Souza. A apuração encontra-se disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/11/20/metade-dos-parlamentares-eleit-os-que-dizem-ser-negros-sao-brancos.htm>. Acesso em: 27 nov. 2024.

integração homogênea ou heterogênea ou de sua separação inquestionável, essa identidade brasileira, vendida como perfeitamente miscigenada, pode ser um dos fatores de complicação que aparece na narrativa de Lorena [6].

Stephanie Power-Carter (2020, p. 107, tradução minha) salienta que a compreensão básica de silêncio é “ausência de presença ou de voz” e que essa noção simplificada dificulta a construção de sentidos em torno do silêncio como uma poderosa ferramenta linguística, considerando sua complexidade. Ou seja, o silêncio pode ser tanto um espaço de opressão, quanto uma possibilidade de se tornar um espaço de resistência. Como afirma a autora, quando pessoas que fazem parte de comunidades oprimidas fazem uso desse lócus como suporte e estratégia de envolvimento para impulsionar a transgressão das práticas hegemônicas da língua, já que o silêncio não é internalizado de forma passiva, “a opressão forma as condições de resistência” (Kilomba, 2008, p. 69). Nesse sentido, os silenciamentos que nos são impostos nos impelem a um modo diferente de usos sociais da língua. Há uma diferença nos usos do silêncio por parte da branquitude e da negritude. Quando agenciado pela branquitude, ele funciona como uma ferramenta de manutenção do *status quo*; é uma escolha individual conjugada com um problema estrutural – “é um problema da/o outra/o, então, que ela/e fale” –, é uma escolha em prol da defesa do eu. Para a negritude, no entanto, o silêncio pode adquirir uma outra face, sendo um retrato da invisibilidade internalizada em um silêncio imposto a partir da negação de seu direito de fala; escolher o silêncio se torna, então, uma imposição dada à sobrevivência ou à preservação.

Celso Ferrarezi Júnior (2014) assevera que as salas de aula no Brasil são silenciosas e que esse silenciamento é antinatural. Ele argumenta que a vida é, em si, barulhenta e que o silêncio na sala de aula advém de uma crença na necessidade de implementação da ordem. A repressão, que é tanto jesuíta quanto militar, depende do silêncio. Grande parte da minha vida escolar foi localizada em escolas confessionais cristãs, além do colégio militar – um entrelace entre instituições fundamentais para a estrutura colonial, isto é, a educação, o cristianismo e o militarismo. Essas são estruturas que dialogam diretamente com a repressão, arraigada à razão colonial, como apontam Kleber Aparecido da Silva e Leketí Makalela (2025). Por conseguinte, com o silêncio, essas escolas esperam professoras/es formatadas/os para a manutenção dessa ordem, e não para o questionamento, professoras/es que transitem entre a figura do jesuíta, do colonizador e do autoritário (Monte Mór, 2013). Celso Ferrarezi Júnior (2014) discorre acerca do silêncio enquanto prática nas aulas de língua materna, uma vez que somos educadas/os a ficar caladas/os. O questionamento não é bem-vindo, porque perturba a ordem que se quer preservar. Tenta-se ensinar em silêncio, aprisionando os saberes na tradição, na medida em que

se proporciona uma experiência educacional que ensina a seguir uma forma ao invés de conscientemente construir saberes. Essa incapacidade de dialogar com a vida, com as diferentes identidades e culturas que compõem seu espaço, se mantém na formação docente. Simula-se uma realidade separada do mundo, com o ensino de saberes objetivos desassociados do corpo, reforçando o *status quo*. Aparecida de Jesus Ferreira (2017) argumenta que a formação de professoras/es tem focado a capacitação imitativa ao invés de incentivar a reflexividade, e isso também é evidenciado na falta de preparo para lidar com questões raciais.

Ao propor uma ação de Letramento Racial Crítico em um espaço de formação universitária de professoras/es de línguas, tentei romper com a universalização do conhecimento. Em meu planejamento, considerei as aulas como um espaço coletivo de construção de saberes, me atentando ao que emergisse quando falássemos de raça. Rejeitei pensar a formação de professoras/es como uma formatação que atende à manutenção da estrutura colonial. Ressalto que a minha proposta consistiu em abrir diálogos sobre raça e racismo, e não em entregar fórmulas antirracistas para a imitação de determinadas performances. Conforme os silêncios foram emergindo, ocupei-me em ouvir, e as minhas compreensões dos eventos vivenciados me levaram às problematizações e perguntas que marcam esta dissertação. Longe de estabelecer um diagnóstico do silêncio racial no ensino de línguas, este estudo propôs-se a interromper tais silêncios. Quando falo de raça, por exemplo, a desimportância desse conceito para a compreensão identitária de Julia [13], escondida pela falta dessas discussões em suas vivências, aparece, e, a partir desse momento, pode ser confrontada. Do mesmo modo, com base nas leituras e debates propostos nas aulas, o repertório de Anny [12] passa a ser constituído por suas reflexões e construções de sentido, que apontam para a presença da raça e do racismo em seu cotidiano. Entendo que a escolha pela omissão não passa por um despreparo, mas pela negação da responsabilidade diante da opressão.

Assim que falamos de raça no ensino de línguas, a nossa responsabilidade enquanto professoras/es se evidencia. Percebemos que o racismo é pervasivo em nosso cotidiano, estando presente em nossas relações sociais de diversas maneiras. O silêncio contrasta despreparo, omissão e predisposição a contribuir com a repressão, os apagamentos e os silenciamentos que o acompanham. A seguir, analiso dois trechos em que esse contraste emerge. O primeiro caso ocorreu durante a aula em que discutimos o prefácio de *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2020), escrito por Grada Kilomba. Nesse texto, a autora discorre acerca do apagamento dos estudos de Frantz Fanon na universidade e como isso refletiu sua própria experiência como única aluna negra no curso de psicanálise. Ela também aborda o papel da professora que lhe apresentou o pensador e como esse encontro expandiu suas perspectivas. O outro trecho refere-

se a uma conversa individual em que o silêncio emergiu através de um medo que escondia a indiferença:

[14]

Canarinho [...] e eu acho que a gente tem que começar a olhar melhor como professoras pra essas questões assim, porque igual a menina fala no texto, ela fala assim: “o silêncio vai continuar sendo silêncio enquanto ninguém falar ou disser nada”, porque quem cala consente, né? O professor que tá se calando diante dessas coisas, ele tá consentindo que isso tudo é normal.

(+)

Sky [é] aqui no caso também, ali, da autora, que a [Canarinho] tá falando. Ela era a única aluna negra no curso de psicanálise, né? E ela fala, assim, na biblioteca não existiam autores negros. Então, ela também não existia ali. Era algo que não deveria existir naquele mundo.

(2ª aula – gravação do dia 21 de março de 2024)

[15]

James [...] no dia que eu fui falar sobre racismo, eu fiquei muito nervoso, porque eu tava com medo de ser racista, tentar falar sobre racismo, mas acabar sendo racista. [...] eu sei que são assuntos importantes, mas não é um assunto que eu olho, que eu penso assim, vou sair daqui e vou falar sobre.

Karz De que formas as discussões de racismo que a gente teve ali, no percurso didático ou em outros momentos da graduação, dialogam com a sua formação enquanto professor?

James Pra mim, não dialoga comigo, porque eu não passo por isso, não vivencio isso, não saio daqui e vou pensar sobre isso. Mas, assim, é um assunto importante. [...] É bem complicado esse assunto. Eu não tenho propriedade pra falar. [...] Eu sei que fazer racismo é errado, mas ainda fico com um pé atrás de falar sobre.

(Conversa individual com James, 2024)

Temos, nesses excertos, três silêncios diferentes. Canarinho [14] aponta um silêncio complacente com os regimes de opressão, denunciando uma cumplicidade por parte de quem se silencia por meio da recusa do falar. Eliane Cavalleiro (2012) descreve a valorização do silêncio enquanto uma virtude diante da perversidade da opressão, em uma postura cuja

expectativa reside na crença de que, se não falarmos de raça, o racismo desaparece. Enquanto isso, Sky [14] pontua um silêncio presente na recusa ativa pelo ouvir, presente no isolamento de pessoas negras em determinados espaços e na negação de epistemes que possibilitem suas existências ali. No exemplo citado, o curso de psicanálise, relega-se as/os negras/os ao lugar da outridade, que não é silenciosa por não articular sua linguagem, mas pela repressão sistemática de suas vozes. A provocação de Canarinho é um chamado à ação que rompa silêncios, partindo da perspectiva de que há um certo dever, por parte de professoras/es, em abrir diálogos. Sua fala também enuncia uma tomada de consciência em torno de sua práxis enquanto futura professora de línguas. Noto que a abertura do espaço de fala (Silvestre, 2017) nas aulas de Linguística Aplicada desestabilizou o silêncio e provocou uma reflexão sobre a necessidade de falar sobre raça e sobre a constituição do racismo (Ferreira, 2017), em um movimento de enfrentamento em detrimento da culpa. A aula em que esse diálogo ocorreu tinha como foco a relação entre racismo e escola e a problematização do apagamento de questões raciais nos currículos. A nossa discussão trouxe à tona a reflexão do papel da/o professora/or na interrupção dos silêncios. Há uma escolha entre consentir na manutenção do racismo ou tomar parte no antirracismo – essa tomada de decisão passa por um engajamento pessoal e uma reflexão acerca de seu corpo e identidade racial, extrapolando a noção de certo ou errado ou um mero reconhecimento da existência dessa estrutura de opressão.

O silêncio de James é caracterizado por uma repressão, em um processo em que pensamentos desagradáveis são expulsos da consciência. Embora ainda latentes, embora reconheça “[...] que são assuntos importantes”, eles são mantidos longe de si por causa do medo, da ansiedade ou da culpa (Kilomba, 2008). O medo que James tem de incorrer no ato do racismo demonstra, em um primeiro momento, insegurança nos próprios repertórios, semelhante à insegurança no silêncio de Anny [12]. Contudo, em um segundo momento, denota uma aparente confusão acerca do que é ser racista, mantendo a leitura do senso comum de que o racismo é um insulto ou a prática de uma agressão direta endereçada a uma pessoa negra. Em detrimento de toda uma construção de mundo fundamentada no racismo e organizada a partir da ideia de raça, ele enuncia que, embora seja um assunto importante, não ocupa seu pensamento ou vivências. De forma similar à Júlia [13], James [15] atribuiu a mesma falta de importância à questão de sua própria identidade racial – isto é, voltou o olhar exclusivamente para o “eu” –, deixando o problema para a/o outra/o pensar ou discutir. O silêncio de James não decorre, portanto, de uma lacuna epistemológica enunciada; o medo branco (Kilomba, 2008), que justifica o silêncio aqui, está focado em um medo de não incorrer em um crime. Há uma tentativa de evitar a tomada de consciência que possa levar à responsabilização e à

desconstrução de privilégios sociais acarretados pela raça (Ferreira, 2017). Porém, a própria percepção de fechar o diálogo em prol da manutenção do silêncio já incorre no racismo. O silêncio, nesse caso, se configura como um ato político de preservação das opressões. Essa dificuldade de mobilizar repertórios linguísticos em torno de questões raciais já havia se tornado evidente quando ele se autodeclarou latino-americano no questionário inicial (quadro 2). James encara raça a partir da perspectiva da normalidade. Raça não dialoga com ele, que prefere se afastar do assunto, porque racializada/o é a/o outra/o, e racismo é algo que se comete, não a hierarquia que perpassa as relações em uma sociedade organizada segundo a tecnologia da raça. Assim, ele mantém sua identidade desracializada, evita a reflexão e o pertencimento.

De forma geral, a figura do racista está associada a uma ideia de perversidade, a qual contradiz a construção de imagem que as pessoas têm de si. Essa figura comum do racista como sendo alguém que chama, por exemplo, uma pessoa de macaca/o também silencia a possibilidade de uma compreensão mais ampla do racismo e de seus efeitos na sociedade, pois desloca o debate para uma perspectiva de moralidade binária, incapaz de conceber a presença cotidiana do racismo e as internalizações da raça na constituição das identidades. Embora os insultos sejam mais comuns do que as pessoas se permitem admitir, muitas vezes disfarçadas de piadas ou comentários “inocentes”, a performance da tolerância apontada por Maria [8] tende a tomar conta do diálogo racial no Brasil. Até que “a normalidade da cultura nacional branca [seja] subitamente perturbada” (Kilomba, 2008, p. 72), essa performance seguirá inabalada. Eventos como os casos recentes de racismo contra o jogador Vini Jr¹¹ despertam uma variedade de discursos que ocupam a mídia e as conversas cotidianas. Uma/um observadora/or cautelosa/o pode perceber que o racismo sofrido por Vini Jr na Espanha tem suas semelhanças com o racismo praticado pelas mesmas pessoas que tão energicamente se colocam contra as/os racistas europeias/eus. No caso do presente estudo, nas aulas de Linguística Aplicada que, não tão subitamente assim, perturbaram a normalidade, especificamente no espaço de nossas aulas, não houve manifestações contrárias ao diálogo. Houve, no entanto, diversos silêncios, caracterizados tanto pela ausência de fala por parte de algumas pessoas quanto pela repetição do repertório validado, o que Celso Ferrarezi Júnior (2014) denomina como “palavra irresponsável”.

¹¹ O jogador brasileiro, que atua atualmente pelo Real Madrid, na Espanha, foi vítima de repetidos insultos raciais durante jogos, e sua postura de enfrentamento provocou nas/os espanholas/óis respostas ainda mais violentas por parte de torcedoras/es de clubes rivais, e da imprensa espanhola, que adotou em peso um discurso de culpabilização da vítima (Massari; Araújo, 2024).

Ao refletir sobre a educação enquanto um espaço de construção de sentidos outros, torna-se possível tensionar os regimes de verdade e dogmas que nos foram impostos, romper silêncios nos corpos e histórias invisibilizadas pelo processo histórico e desafiar as máscaras desenhadas para silenciá-las. Isso não é algo novo, uma vez que a invasão europeia sempre encontrou resistências. Desde as ações da primeira pessoa subversiva perante os desígnios do império, ali já acontecia a decolonialidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Portanto, o rompimento com essa ficção de silêncio materializa a continuidade dessa subversão por meio da reconstrução da pluralidade das histórias que formam este país. Se faz necessário, então, um esforço para girar o olhar e pensar caminhos outros na formação docente que possibilitem a desnaturalização do silêncio. Para Viviane Pires Viana Silvestre, Barbra Sabota e Ariovaldo Lopes Pereira (2020), o fazer girar o olhar é uma ação decolonial que desformata a estrutura epistêmica enraizada na matriz colonial do ser, do saber e do poder, em uma insurgência contra o silenciamento imposto pela tradição. Nessa linha, esse movimento não apenas transcende, mas opõe-se à história oficial que “não leva em consideração as lutas dos negros afrodescendentes e suas contribuições para a história brasileira” (Ferreira, 2017, p. 22).

Esse esforço demanda tanto o reconhecimento do problema quanto uma postura responsável diante das questões raciais no Brasil. Não há espaço para a recusa do ouvir e nem para o silêncio cúmplice diante do problema; é um desafio posto ao fazer docente que demanda um giro epistêmico. Enquanto professor de línguas, acredito que nosso desafio é ainda maior, dada a característica discursiva do racismo e a crucialidade da raça na formação das línguas modernas.

Pude vivenciar o Letramento Racial Crítico nas aulas que ministrei como uma possibilidade de abertura de diálogos na formação de professoras/es de línguas, uma vez que envolveram reflexões acerca de raça e racismo em nossas vivências, construindo sentidos a partir de nossas relações (Ferreira, 2015). Percebi que é importante criar espaços de fala, um locus onde insurgem vozes plurais (Silvestre, 2017) contra o silêncio da hierarquia, como uma prática que legitime saberes plurais, buscando desestabilizar os conhecimentos hegemônicos. Compreendo junto de Wilker Ramos-Soares (2023, p. 83) que “falar de Educação Linguística Crítica é falar de/sobre/com o corpo”. Portanto, não falar sobre raça não faz o racismo desaparecer, porque o racismo estrutura as relações, não sendo um ato ocasional. Portanto, defendo que mais iniciativas assim ocupem espaços em licenciaturas em nosso país para que a formação universitária de professoras/es possa servir para desestabilizar a estrutura violenta do racismo.

Percebi uma teia que entrelaça os apagamentos ao longo da história. Observei as construções das identidades a partir da internalização de mecanismos que silenciam as discussões raciais no Brasil, uma máscara que coíbe o diálogo e tenta esconder em um passado distante um regime de opressão que nos hierarquiza racialmente ainda hoje. Considero a educação como um ponto fulcral da colonialidade, enquanto, paradoxalmente, percebo sua potencialidade como um lócus de transformação para desequilibrar as estruturas de repressão e interromper o silenciamento. Por conseguinte, articulei vozes e saberes que subvertem essa lógica de manutenção da hegemonia da branquitude como marco zero para os saberes.

Ao longo deste capítulo, procurei delinear os silêncios como aquilo que se esconde atrás do que se diz, quando se tangencia, reprime ou omite ao falar sobre suas percepções raciais. É fundamental mobilizar vivências e leituras na construção das identidades raciais para que a branquitude seja questionada em seu lugar de hegemonia (Ferreira, 2017) e a negritude encontre espaços de fala (Silvestre, 2017) que possam desafiar os silêncios e romper as máscaras (Kilomba, 2008). Assim, o Letramento Racial Crítico aproxima as identidades a partir do pertencimento em uma reflexão problematizadora dos elementos que afetam as narrativas de si, possibilitando que professoras/es de línguas compreendam que as transformações sociais demandam o enfrentamento da hegemonia para além da culpa, do medo e da vergonha. É necessário, portanto, agenciar o reconhecimento dos lugares marcados na diferença para questionar a hegemonia e, com isso, compreender sua responsabilidade em uma educação linguística antirracista.

No capítulo seguinte, continuo tecendo análises e movimentando sentidos em torno das percepções de raça das participantes e o envolvimento da experiência com o Letramento Racial Crítico para tensionar e enfrentar as estruturas de manutenção do racismo na educação linguística. Faço isso a partir da percepção dos elementos dos silêncios que emergiram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa nas percepções e identificações raciais das alunas.

Capítulo 3

Percepções das identidades raciais: o que dizem os silêncios?

*E dizem que somos perigosos
Eles que mataram,
escravizaram,
torturaram na cela
E confinaram na favela (milhões nossos)
Depois querem recontar a história
E me negar os fatos*

Don L (2021, on-line)

Ao contrário de um consenso ou de alguma definição que não seja polêmica, o conceito de *raça* tende a aparecer sempre atrelado ao conceito de racismo como uma tecnologia de hierarquização da sociedade (Benjamin, 2019), cuja aplicação é uma dialética de poder através da diferença. Percebo, assim, que a existência de *raça* pressupõe a existência do racismo, sempre de forma dialética. Frantz Fanon (2020) argumenta que, à medida em que os meios de produção se modificam em busca do progresso desenfreado, mascarando as técnicas de exploração, consequentemente, o racismo se modifica, e que, por mais que as mudanças o deixem menos explícito, não o ocultam. O autor argumenta que nenhum esforço exagerado é necessário para evidenciá-lo, afinal, encontra-se estampado na identidade social de uma nação. Nesse caminho, Eduardo Bonilla-Silva (2020) assevera que um elemento de sua característica mutável merece destaque: o racismo se flexibiliza de acordo com as mudanças políticas e socioeconômicas, angariando funções mantenedoras para a positivação da branquidade e a negatização da negritude. Grada Kilomba (2008) nomeia como *racismo cotidiano* a imposição constante da característica de outridade às pessoas negras. Tal fator de organização das relações sociais, contudo, não fica restrito a episódios ocasionais, uma vez que permeia e define as nossas relações.

As dores do corpo negro constituem-se como espaços em que o apagamento do passado – que é uma justificativa dada para a permanência do açoitado presente – e a culpa futura se encontrem e intentem permanência. Conforme Neusa Santos Souza (2021) argumenta, a busca pela emancipação passa por tornar-se sujeito do discurso sobre si e tomar posse da palavra. A retomada da palavra é uma das barreiras descritas pela autora, pois o falar no Brasil é marcado por uma ferida aberta da colonialidade. A língua falada no Brasil tem um discurso de objetividade não racializada (Nascimento, 2022). Esse discurso tenta esconder que a Língua Portuguesa é branca na escrita, na leitura e na fala (Souza, 2011). Nesse sentido, a resistência e a luta são movimentos que não se apresentam, para mim, como uma resposta salvadora diante

do racismo, mas que me possibilitam uma prática docente outra. Nessa proposta, encontra-se o compromisso epistemológico de identificar os silêncios que favorecem a manutenção de estruturas de opressões raciais e questionar como o meu corpo se localiza em relação a essas estruturas e como sou afetado por elas. Por meio de esforços decoloniais (Silvestre, 2017), busco, assim, ressignificar as minhas práticas como professor-pesquisador de línguas.

De acordo com a análise de Frantz Fanon (2020) acerca da internalização de valores promovida pela colonialidade, ao incorporar a linguagem do colonizador, quanto mais imerso na linguagem do colonizador o sujeito estiver, mais próximo do “homem perfeito” e mais distante do “homem primitivo” ele estará. O autor afirma que falar uma língua implica carregar o peso de uma civilização, e suportar o peso da civilização europeia implica na colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2022), manifesta em um conflito entre a sociedade branca enquanto uma identidade homogênea e hegemônica e o indivíduo negro como o “outro”, em uma relação hierarquizada. O pensador aponta como a linguagem marca as máscaras brancas na pele negra. A partir do que se fala sobre raça, podemos encontrar o não marcado. Nesse sentido, o distanciamento da selva significa o distanciamento de si, do próprio corpo, da própria raça. Esse distanciamento implica assumir o tabernáculo enquanto encontro transcendental capaz de aproximar a pessoa negra do homem ideal; esse encontro é marcado pela violência e a negação de sua identidade enquanto sujeito de seu próprio discurso.

Considerando a onipresença da raça em nossas relações e a mutabilidade do racismo, bem como os entrelaces de raça e língua, aponte, no capítulo anterior, como esses traços que caracterizam as dificuldades do falar sobre raça e racismo nos afetam enquanto professoras/es de línguas. Pretendo, na sequência, expandir minhas perspectivas acerca dessas dificuldades tecendo um diálogo com o material empírico que compõe este estudo. Discuto a emergência dos silêncios das participantes diante da questão racial trabalhada nas aulas que tivemos durante esta pesquisa. A partir da problematização das percepções das questões raciais das integrantes da turma, caracterizo os silêncios que se manifestam nas enunciações.

Ao deslocar as minhas reflexões, organizo este capítulo em duas sessões. Na primeira, percebo um silêncio que caracterizo como límbico, tratando de possíveis estruturas que nublam a autopercepção racial e silenciam enunciações de pertencimento. Na segunda, discorro acerca do silêncio epistêmico, apontando os ecos do epistemicídio (Carneiro, 2023) que afetam as nossas compreensões e discussões de raça e racismo. Embora esses dois silêncios se atravessem e não sejam as únicas características dos processos de silenciamento, trago este recorte por me perceber envolvido com a presença e as mobilizações de sentidos produzidos, especialmente

referentes a esses pontos, ao longo de diversos momentos que compuseram as aulas e as conversas.

3.1 Silêncio no limbo: “tem a ver com fenótipo, né?”

Como um bom cemitério, tudo está em paz.

Emicida (2019, on-line)

Neste momento, traço relações entre a ideia de *limbo racial* com uma construção de sentidos em torno da noção de que a complexidade das relações raciais no Brasil e os processos de criação da ideia de povo brasileiro criam um limbo no caminho entre a casa grande e a senzala. Lauro Felipe Eusébio Gomes (2019) enuncia que a miscigenação brasileira é conjurada como um projeto para a limpeza da “mancha negra” na sociedade brasileira a partir da violência sexual, do genocídio e da promulgação de políticas migratórias. Configura-se aí a origem desse limbo racial-identitário, onde a hierarquia racial confunde e estratifica a experiência de raça na sociedade para além das binaridades tão caras à colonialidade. Construo aqui uma leitura desse limbo como uma marca da/o brasileira/o, uma entidade fruto de uma ficção cujo objetivo é criar uma homogeneidade na identidade nacional. Há um limbo em que se cria o distanciamento do saber acerca das relações raciais, das vivências e, principalmente, da tomada de consciência acerca da raça. Esse limbo é um (não) lugar em que ecoa o (não) som dos silêncios.

Nas narrativas autobiográficas, a reflexão acerca do próprio corpo, em uma percepção de si como um determinado sujeito social, demonstra, em ambos os excertos a seguir, a dificuldade da autoidentificação racial. A partir de um olhar comparativo entre a própria pele e a de outros corpos, as alunas afirmam o seguinte:

[16]

Falar de raça é ainda mais complicado. Me voltando para a minha família, não saberia definir minha mãe. Ela tem a pele queimada do sol, lábios finos, cabelos negros e atualmente lisos (quando nova, costumavam ser ondulados) [...]. Eu tenho a pele clara, cabelos crespos encaracolados, lábios consideravelmente cheios, olhos castanhos e nariz empinado. [...] Pensava então ser parda, e achava que ser definida assim me deixava em um limbo, por julgar que não era branca, mas também não era preta.

(Lorena, narrativa autobiográfica, 2024)

[17]

Olhando pela primeira vez para meus pais, é até estranho comparar com a cor da minha pele, afinal, os dois são brancos. Mas já na geração dos meus bisavós, vários traços afrodescendentes são marcantes. Na realidade, acho difícil conciliar meus aspectos físicos em uma só determinação de raça.

(Canarinho, narrativa autobiográfica, 2024)

Embora raça não seja uma diferença biológica, a marcação discursiva se dá na biologia aparente, nos traços fenotípicos. Esses mesmos traços, entretanto, tendem a possuir valores diferentes dependendo do lugar sócio-histórico ocupado por cada pessoa. A dificuldade para falar racialmente de si por parte das professoras em formação ecoa o som do silêncio límbico provocado pela construção cultural do racismo no Brasil. Resta um desconforto que pode ser lido como um entrave para se autodeclarar negra, uma vez que, de modo geral, negra/o é associada/o a algo inferior, ruim, indesejável. Essa é uma construção que diz muito a respeito de como os nossos corpos são percebidos e como buscamos respaldar as nossas respostas em algo que esteja visível – “lábios finos” *versus* “pele queimada de sol”.

Lorena afirma que não saberia definir a raça de sua mãe, e Canarinho destaca que seus pais são brancos e que a bisavó e o bisavô tinham traços fenotípicos negros. O silêncio límbico faz Lorena se ver em um limbo, como nem branca, nem preta. O IBGE (2022) considera como pardas/os e pretas/os uma parte da população identificada como o grupo racial negro no Brasil. O corpo pardo parece aprisionado a esse limbo, o qual indica um silêncio em disputa. A/o parda/o é a/o brasileira/o que, por excelência, representa o mito da democracia racial – é completamente miscigenada/o, embora possua raras representações de seu corpo em espaços de poder na sociedade. Criou-se, assim, uma cultura de silenciamento em torno dessas pessoas, uma vez que sua negritude é amplamente afirmada institucionalmente, mas simultaneamente questionada como uma parte da população que não tem o direito de se declarar como tal, em decorrência de sua origem racial múltipla. Esse processo reflete o mito fundador que, por sua vez, silencia as histórias da violência colonial.

Lauro Felipe Eusébio Gomes (2019) descreve que o pardo é um produto da miscigenação enquanto projeto de genocídio da população negra e indígena. Portanto, compreendo que há uma relação sociodiscursiva com o conceito de raça que extrapola a pele, uma vez que se cria a confusão entre a cor da pele e o grupo racial. Para Abdias do Nascimento (1978, p. 42), uma pessoa brasileira que se identifica com qualquer dos incontáveis eufemismos utilizados para se referir a quem descende dos povos esmagados pela invasão portuguesa é uma pessoa negra, independentemente da “gradação da cor da sua pele”. Perceber-se branca/o,

parda/o, preta/o e afins a partir do que se sabe ao ler a coloração da própria pele é um processo de identificação social. O tornar-se, no entanto, demanda uma compreensão de pertencimento e uma formação de resgate e ressignificação da própria história, uma compreensão do papel social da raça em sua subjetividade. À guisa de ilustração, recobro a breve narrativa que fiz nas considerações iniciais sobre o meu processo pessoal de tornar-me socialmente negro. A construção da minha identificação se deu em um contexto social de uma escola controlada pelo braço de repressão do Estado. Esse lócus de silenciamento e a comunidade que vivenciava aquelas opressões comigo produziram essa identificação. Acompanhado disso, a cultura negra, majoritariamente de músicas e quadrinhos, subsidiou os saberes que precisava para fortalecer a compreensão de negritude em meu corpo. Essa compreensão esteve em rota de conflito quando os meus traços miscigenados colocaram a minha negritude em questão em outros ambientes em que eu transitava. Tal conflito configura esse distanciamento entre o corpo e o saber do corpo, que se unifica no processo de tornar-se. Lauro Felipe Eusébio Gomes (2019) argumenta que a unificação de pretas/os e pardas/os na identidade racial negra constitui uma produção de conscientização racial por meio da compreensão de que o racismo brasileiro toma os traços físicos para a marca da opressão. O autor destaca que as/os pardas/os carregam na pele esses traços fenotípicos, e esses marcadores as/os submetem à exclusão estrutural dos espaços de poder e a uma negação sistêmica de suas vivências e saberes, reproduzindo a hierarquia racial brasileira independentemente da ambiguidade das identidades.

Os cabelos crespos, os lábios consideravelmente cheios, os traços da ancestralidade africana devidamente marcados nos corpos observados nas narrativas de Canarinho e Lorena têm imensa importância ao falamos de questões de raça e racismo. Dentre diversos motivos, destaco a sua importância na construção da subjetividade e nas leituras de si, porque são esses traços que marcam nossas interações com as pessoas e o mundo durante o nosso processo educacional, o qual, segundo Nilma Lino Gomes (2003), se realiza em diversos espaços sociais através de nossas vidas.

Lélia González (2020) ressalta que, comumente, os elogios destinados a nós tratam da finura de nossos traços, aproximando-os do que é branco, e que uma gama de comentários negativos compõe o repertório para falar de nossos traços mais negroides. Há uma inferiorização de nossa história, cultura e aparência. bell hooks (1989) disserta acerca da importância política e social do cabelo para as mulheres negras em ressignificações dos rituais de alisamento e nos processos de aceitação do cabelo em sua textura natural. Isso fica evidente na narrativa de Lorena [16] quando ela menciona o próprio cabelo e o cabelo da mãe ao refletir sobre a própria identidade. Para a autora, a libertação de nossas mentes é um esforço do qual

tomamos parte quando celebramos nossos corpos. Ademais, isso distancia a separação colonial de corpo e mente e a dicotomia colonial que afasta a razão do sentimento.

A pele e o cabelo se destacam no processo de construção das identidades negras, sendo os elementos mais visíveis e destacados do corpo. Fatalmente, nos ambientes de nossas socializações, é comum que as significações em torno de tais elementos sejam estereotipadas de forma extremamente negativa (Gomes, 2003). Embora eu sempre notasse a diferença social em torno do meu corpo, meu cabelo era o elemento que me arremessava no limbo. Essa experiência é estranha, porque apesar de minha pele ser indiscutivelmente negra, os meus lábios já receberam todo o tipo de insulto e elogios erotizados que aparecem de forma estereotipada em nossa cultura, por parte de professoras/es, familiares, colegas, afetos e desafetos. Meu cabelo, no entanto, não tem a curvatura característica de um cabelo crespo. Especialmente durante o período em que estudei em uma escola colonizada pela polícia militar, era indistinguível de um cabelo liso. Certa vez, quando me enunciei negro naquele espaço, fui questionada de forma silenciadora: “como? Você tem o cabelo bom?”. Demorou para eu entender que não se tratava de um cabelo ser *bom* ou *ruim*, mas de um silêncio. Um atraso na voz das referências positivas tenta roubar de nós a capacidade de imaginar realidades em que os nossos traços não estejam atrelados ao racismo (Emicida, 2018). O conceito de uma identidade negra homogênea e solidificada e constantemente posta em busca da brancura é extremamente colonial. Nossas identidades negras são tão plurais quanto nossos cabelos, sendo resultados das miscigenações que nos tornam brasileiras/os ou não.

Nas narrativas de Lorena [16] e Canarinho [17], respectivamente, noto que a dificuldade de associar seus traços físicos a uma única raça e a percepção do limbo racial reforçam que os silêncios que velam a hegemonia ocupada pela branquitude, em uma sociedade racialmente hierarquizada, devem ser tensionados para que possamos enfrentar o branqueamento do mundo criado pela invasão europeia. Os silenciamentos que dificultam as definições de raça se legitimam e se propagam nessa autoridade hierárquica garantida pelo dispositivo de racialidade, o qual organiza a sociedade a partir da raça enquanto tecnologia (Benjamin, 2019). Em seguida, teço mais diretamente uma análise das percepções de raça enquanto conceito a partir das falas de algumas das participantes:

[18]

Karz O que vocês entendem como raça?

(+)

- Sky Vou falar de forma bem leiga. Acho que raça está ligado à cor da pele.
- (+)
- Lorena Tem a ver com fenótipo, né? Características fenotípicas.
- (+)
- Canarinho Pra mim, raça dá ideia de definição de alguma mudança biológica, algo que qualifica um ser diferente de um outro.
- Karz Seria um marcador de diferença no corpo?
- Canarinho Isso, biológico.
- Lorena Eu lembro que eu tinha uma professora, de história, que ela dizia que raça é só uma, a humana.
- Karz E o que que vocês acham desse tipo de discurso? Vocês acham que raça é só uma? Raça são várias? Quantas tem? Quais são?
- Lorena Acho que sejam várias, mas não sei dizer quais são.

(1ª aula – gravação do dia 14 de março de 2024)

A pergunta do questionamento sobre o que percebem como raça, logo no começo da primeira aula, promove um choque inicial. Esse primeiro silêncio é um tempo para a elaboração da resposta e a análise do ambiente, quase como se fosse necessário elaborar uma frase em uma língua nova. Esses primeiros momentos de silêncio foram marcados por trocas de olhares, um olhar fixado no quadro e cadernos sendo folheados. Conforme as respostas começaram a aparecer, foi possível perceber uma dificuldade de nomear o que é raça, embora se percebesse a marcação fenotípica e a problemática conceitual de hierarquização entre pessoas a partir dessa marcação.

Sky, Lorena e Canarinho [18] partem primeiro de um silêncio que denota um receio de errar uma definição ou de soar como uma porta-voz do senso comum. Em seguida, elas se reportam quase que diretamente à noção biológica dos marcadores fenotípicos, marcadores de diferença que são aparentes, construindo uma leitura originada de um olhar direcionado para si em busca da identificação. Isso também ficou marcado nas narrativas produzidas após a aula, indicando a percepção da operação do dispositivo de racialidade no Brasil a partir dos marcadores fenotípicos. O texto da bibliografia para a aula subsidiou uma compreensão de que a raça é uma marcação de diferença na pele, embora o autor extrapole essa marcação biológica para enfatizar questões de atravessamentos sociais (Nascimento, 2022). Chamo particularmente a atenção para alguns aspectos no presente excerto: primeiro para a raça enquanto marcador

fenotípico de diferença social; e, em seguida, para a ficcionalização do poder no mito da democracia racial.

A raça enquanto *marcador fenotípico de diferença social* é um traço marcante da compreensão de um contexto racial no Brasil, afinal, a identificação de grupos raciais passa primeiro pelos traços aparentes no corpo, a pele, os lábios, o cabelo, o nariz. Essa compreensão, porém, vem carregada de um aspecto biológico que atrela diferenças fenotípicas à construção sociocultural do que é raça. Esse discurso de validação científica da divisão é constituído a partir do racionalismo e remonta à própria origem da conceituação de raça, que alcança ampla veiculação no Brasil por meio de grupos eugenistas e de políticas de Estado para o branqueamento da população (Nascimento, 1978).

A palavra *raça*, que vem da área da zoologia, se tornou um conceito das ciências sociais e humanas em meados do século XVII para legitimar relações de dominação. A princípio, como Kabengele Munanga (2000) afirma, ele foi usado para hierarquizar classes sociais na relação entre francos e gauleses na França. Abdias do Nascimento (1978) demonstra que, entre desencontros e avanços, a perspectiva biológica carece de uma manipulação para amparar a hierarquização racial dos indivíduos na sociedade, ou seja, a diferenciação entre raças está atrelada a um construto social, e não a um definidor descritivo biológico. Daí a identificação racial é compreendida de forma diferente em contextos sociais diferentes. Saliento que as definições características de um grupo racial não são unânimes e homogêneas em territórios da diáspora africana. Eduardo Bonilla-Silva (2020) define raça como uma categoria construída socialmente, um construto marcado historicamente e mutável de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade. Para o autor, o conceito de *raça* é abordado de, pelo menos, três formas distintas:

- a primeira concebe o construto como algo que não é fundamental às práticas sociais e à sua análise, de modo que silencia questões raciais nas discussões;
- a segunda apresenta uma leitura essencialista do conceito, pois, apesar de percebê-lo como um marcador de diferença, desconsidera as dinâmicas sociais, por sua vez, reforçando a hierarquização social; e,
- a terceira compreende esse construto social como atrelado a uma realidade que produz efeitos reais nas vidas dos sujeitos racializados de uma dada sociedade.

Na esteira de Aparecida de Jesus Ferreira (2021), todas/os somos seres racializados e, conseqüente, falar sobre racialização torna necessário falar acerca da branquitude. A racialização é um traço da colonização e um elemento estruturante da colonialidade, a qual nomeia a/o branca/o como a norma, silenciando os outros corpos da discussão e impondo a

marcação da diferença apenas sobre as vítimas da opressão racial. Nesse sentido, é preponderante debater branquitude e negritude quando tratamos de Letramento Racial Crítico, para que possamos mobilizarmos todas as identidades raciais e, assim, desestabilizar a estrutura hierárquica de raças no Brasil (Ferreira, 2017). Assevero que o silêncio mantém a branquitude como unidade de medida para qualificar as marcações na diferença de si. Constato uma falta de letramento que indica prováveis resquícios do discurso científico racista nas falas de Sky, Lorena e Canarinho [18], quando reforçam que a raça é um significante biológico. Suas falas denunciam a necessidade de expandirmos os diálogos para desafiar essa construção nos espaços de formação de professoras/es.

Em um segundo momento, noto a *ficção do poder*, materializada na cultura, pela menção do discurso de uma professora de história de que “raça é só uma, a humana”, e reflito sobre como discursos assim se materializam em nossa linguagem cotidiana. Gabriel Nascimento (2022) assevera que o racismo é uma construção europeia, datada dos últimos séculos do período de escravização formal como um discurso cuja intenção era culpabilizar os povos que foram escravizados pelas ações de seus algozes.

Há, dessa forma, uma ficcionalização da realidade que permite à/ao colonizadora/or continuar ouvindo apenas a própria voz. Jota Mombaça (2017) explica que essa ficcionalização é um modo de materializar o poder e alienar os sujeitos em uma sociedade moderno-colonial. Abdias do Nascimento (1978) denuncia que, a partir da manipulação desse discurso cientificista, negam-se aspectos étnico-raciais a fim de nublar o entendimento de quem é negra/o no Brasil. A meu ver, esse ponto nos dá indicações referentes à construção de silenciamentos que se manifestam na dificuldade de nomear raça e de se identificar a partir da própria racialidade. É preciso, por conseguinte, refletir sobre o que é raça e o que é racismo para chegarmos a uma compreensão da relação entre ambos.

No excerto anterior [18], percebemos uma dessas ficções: a ideia de democracia racial. Esse termo que se refere à falsa noção de que, por causa da miscigenação, o Brasil é um ambiente de harmonia entre as raças. Consequentemente, o racismo seria algo pontual ou inexistente, uma vez que todas/os conviveriam “desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência” (Nascimento, 1978, p. 41). Essa ficção é desenhada com o objetivo de dificultar uma leitura material das relações raciais no Brasil com base em um olhar romantizado para a miscigenação e para o processo formador do povo brasileiro. Abdias do Nascimento (1978) e Lélia Gonzalez (1984) denunciam que o mito exerce uma violência contra a população negra em termos de culpabilização sempre que o racismo é evidenciado. Sob esse

prisma, “somos todas/os brasileiras/os, e são as/os negras/os que implantam uma divisão racial em nosso povo”.

Para Neusa Santos Souza (2021), a democracia racial é um dos pilares que estruturam as relações raciais no Brasil, operando de forma camuflada no cotidiano brasileiro com o objetivo de alienar sujeitos do espaço de produção de discursos acerca de si e de suas relações sociais. Como reitera Lélia González (2020), há uma negação do pertencimento que retroalimenta o racismo, negando a sua existência e culpabilizando o corpo que o carrega como testemunho. A autora argumenta que o espaço reservado a negras/os, na democracia racial brasileira, é o da objetificação e da inferiorização, que suplanta as possibilidades de construções de identidades a partir do engendramento de uma imagem mitológica e essencialista da negritude (Souza, 2021), manifesta na infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização (Kilomba, 2008). Tais violências dificultam o processo de autoidentificação racial, uma vez que o processo de se tornar passa a ser “[...] uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora” (González, 2018, p. 373).

Para Viviane Pires Viana Silvestre e Wilker Ramos-Soares (2023, p. 6), “é indispensável relacionarmos os estudos da/na/com espaços educacionais com as noções e potencialidades que emanam dos corpos que habitam esses espaços”. A materialidade do presente estudo foi construída por pessoas negras e pessoas brancas, e percebo que a dificuldade de nomear raça ou enunciar pertencimento diverge nos dois grupos. Nos destaques das narrativas de Lorena [16] e Canarinho [17], o nomear a raça é difícil porque seus próprios corpos não se encaixam nessa identidade negra construída pelo colonialismo, seja pela pele mais clara, nariz mais fino, curvatura do cabelo ou pelo doloroso processo de ter seu corpo transformado em “outro”. Reflito também sobre como se deu esse processo de percepção ou construção da identidade racial para as pessoas brancas que fizeram parte de nosso estudo:

[19]

Minha jornada de compreensão da identidade racial foi gradual. A princípio, a branquitude era apenas a cor da minha pele. Mas, com o tempo, fui percebendo como ela moldava minhas experiências e meu lugar no mundo. Encontrei livros que me ajudaram a entender melhor a complexa questão racial no Brasil.

[...] Participar de debates e conversas sobre o tema me proporcionou novas perspectivas e me permitiu ouvir e aprender com as histórias de pessoas negras. Reconheci a importância de suas lutas e conquistas.

[...] Minha identidade racial é parte fundamental de quem sou. É a consciência dos meus privilégios, da responsabilidade que eles carregam e do compromisso que tenho em lutar por um mundo mais justo.

(Gaby, narrativa autobiográfica, 2024)

[20]

Não consigo me fazer lembrar quando ou como ocorreu meu processo de identificação racial. Recordo-me de que, ao preencher formulários e documentos, sempre assinalava a opção “Branca”.

(Pipoca, narrativa autobiográfica, 2024)

Noto que Pipoca [20] percebe sua identidade no silêncio do lugar não marcado, enquanto Gaby [19] constrói sua identidade racial em diálogos com histórias de pessoas marcadas pela raça. Pipoca rememora a marcação como branca sem uma reflexão, a princípio, de pertencimento, associando essa marcação apenas a cor da pele. Esse movimento é um produto da ilusão de universalidade em que raça é atributo da/o outra/o (Menezes de Souza; Duboc, 2021), em uma percepção da cor branca meramente como cor de pele desarticulada dos aspectos sociopolíticos que implicam na branquitude.

Gaby [19], no entanto, enuncia sua identificação como um diálogo posto em movimento. Primeiro, no mesmo lugar que Pipoca, toma a cor como o não marcado, mas, a partir do momento em que ela identifica, a partir de suas experiências, que a cor de sua pele modula suas vivências em socialização, ela interroga a questão através de leituras e conversas sobre as complexidades da racialização brasileira. Ela parte para a interrupção do não marcado ao reconhecer as histórias negras e os próprios privilégios do lugar social que ela ocupa e movimentar uma responsabilidade na luta por um mundo mais justo. Essa mobilização é explicada na tríade decolonial identificar-interrogar-interromper, proposta por Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Ana Paula Martinez Duboc (2021) como um exercício decolonial que situa corpos, saberes e poderes, rompendo os silêncios que pressupõem suas naturalidades. *Identificar* diz respeito à percepção da colonialidade ao nosso redor. *Interrogar* refere-se a nomear esses ranços da colonialidade e localizar nossos corpos nesses processos. Por fim, *interromper* figura o esforço do desafio de tornar locais os saberes e trazer o corpo de volta para essas produções, a partir de um olhar para o conhecimento não como um saber único e objetivo, mas situado, localizado e marcado (Menezes de Souza; Duboc, 2021).

Percebo que, de certa forma, a dificuldade para nomear raça, embora seja um conceito complexo, indica uma ausência de discussões acerca desse conceito fulcral para compreender a organização de nossa sociedade. Tal ausência permite, assim, que a branquitude mantenha o

lócus hegemônico de enunciação no conforto da ficção de universalidade, a qual localiza os saberes produzidos em nenhum lugar e os considera como produzidos por nenhum corpo e como não tendo nenhum viés – o que os tornaria, portanto, plenamente objetivos e materiais. Para reforçar essa discussão, trago aqui algumas das respostas para a pergunta “de que forma se deu a construção ou a percepção de sua identidade racial?”, feita durante as conversas individuais:

[21]

Pipoca Nossa [rs], meu Deus, eu nem sei se eu já descobri. Eu não sei. Eu acho que (+) não sei quando, como, se eu já me descobri. Acho que eu não descobri ainda.

(Conversa individual com Pipoca, 2024)

[22]

Julia Vish [...], eu descobri aqui, porque eu sempre me achei muito moreninha pra ser considerada branca, mas não tenho melanina suficiente pra ser considerada negra. Então, depois das aulas, eu percebi que aqui no Brasil eu sou considerada branca.

(Conversa individual com Julia, 2024)

[23]

Lorena Com certeza se deu muito recentemente, nas aulas do professor [Pardo], nas suas aulas e nas aulas da professora Barbra¹². A partir dos textos, eu comecei a perceber o que é identidade, o que compõe a identidade e de como isso faz parte do meu contexto [...]. Comecei a pensar no que é ser mulher e no que é ser negra.

(Conversa individual com Lorena, 2024)

Percebo que a dificuldade para nomear raça encontra-se ligada à dificuldade de identificação e pertencimento. Essa dificuldade é manufaturada pela complexidade em torno do cenário das discussões raciais no Brasil e pelos esforços empregados em nublar o entendimento de raça. Apesar de ter respondido que se entende como branca no questionário inicial, Pipoca [21] não sabe afirmar se já descobriu sua identidade racial. Julia [22] sentia que seus fenótipos

¹² Algumas das alunas que construíram este estudo também estavam matriculadas na disciplina de Inglês VII, lecionada pela professora doutora Barbra Sabota, que é minha orientadora.

não lhe davam pertencimento a nenhum grupo, mas, a partir das discussões em torno do contexto social da racialização, percebeu que leitura racial constituía a sua identidade. Já Lorena [23] percebeu, a partir das aulas, em um período mais recente, como os marcadores sociais de diferença compõem a sua identidade.

O processo de autoidentificação racial vai além do reconhecimento dos próprios fenótipos, pois passa também por uma construção ou negação de pertencimento (González, 2018), considerando as subjetividades das relações étnico-raciais nos ambientes em que os sujeitos transitam. O contexto cultural brasileiro, através da positivação da branquitude e da inferiorização da negritude, nubla esse processo de pertencimento ou negação de diversos modos, dentre os quais, o silêncio é apenas um exemplo. O processo de hierarquização racial tende a impulsionar uma ausência da branquitude enquanto grupo racial, silenciando, assim, o processo de tomada de consciência racial por parte de pessoas brancas. A menos que esse silêncio seja enfrentado, a enunciação branca para questionamentos acerca de suas identidades raciais tende a ser a surpreendente constatação de que a pessoa não sabe qual é sua identidade ou não a descobriu ainda.

Ao enunciar que é considerada branca, Julia [22] o faz levando em conta o contexto brasileiro, já que seus fenótipos causam confusão em sua consciência de si, e isso ocorre porque o nosso contexto cultural se determina a partir de um contínuo de cor (Souza, 2021). Esse contínuo de cor, segundo Lélia González (2020, p. 142), “se manifesta em um verdadeiro arco-íris classificatório”. Para a autora, essa é uma manifestação direta da hierarquização social herdada do período colonial. A divisão nesse contínuo estabelece a raça branca e a raça negra como extremos opostos e, quanto mais próximo de uma das pontas, mais direta a determinação social de hierarquia. Por sua vez, a estratificação social coloca em movimento o racismo enquanto parte da cultura, em um empreendimento que Frantz Fanon (2021) vê como um processo de dominação ainda maior do que as campanhas escravagistas.

Lorena [23] enuncia uma construção de leitura problematizadora da própria identidade, que passa por questionamentos e reflexões a partir dos marcadores sociais de diferença em relação à sua experiência subjetiva no mundo. Para Luiza Freire Nasciutti (2023), “saber-se negra/o” e “tornar-se negra/o” são processos distintos de um mesmo projeto político-subjetivo. Saber-se negra/o é vivenciar as experiências da projeção da outridade constantemente (Kilomba, 2008), enquanto tornar-se negra/o implica a construção de uma consciência racial de pertencimento e luta contra o racismo e a negação de si em um processo contínuo (González, 2018).

Em sua narrativa, Pipoca [21] assinala sua percepção racial a partir do saber-se branca, enunciando a cor da pele, e não uma identidade racial. Ela não demonstra constatar o lugar político do que é ser branca, separando o sujeito do corpo e de sua localização ontoepistêmica. Esse olhar contrasta com as percepções de Julia [22] e Lorena [23], que denunciam um silêncio palpável das questões raciais ao longo de suas respectivas formações universitárias. Nossas aulas tensionaram silêncios e impulsionaram reflexões que marcaram inícios, e não fins, de enunciações e percepções nomeadoras das diferenças.

Na surpresa de Pipoca [21], na compreensão contextual de Julia [22] e na leitura problematizadora de Lorena [23], percebo a importância do Letramento Racial Crítico no processo de formação. Esse letramento propicia uma plataforma de reflexão contextualizada de raça com vistas a desafiar as estruturas silenciadoras e possibilitar estratégias de defesa para pessoas negras diante de problemas cotidianos ligados à raça.

3.2 Silêncios epistêmicos: “como que não existe racismo?”

*Com o peso dos dias nas costas
Brindamos com fel
Num silêncio que permite ouvir
As nuvem raspar o céu
Sem faróis nos faróis
Descendentes de faraós ao léu
E a cena triste insiste em te dar um papel*

Emicida (2019, on-line)

Em um momento durante o debate inicial sobre os conceitos, compartilhei com a turma que, por muito tempo, eu acreditava que o discurso científico era algo que não poderia ser questionado. Assim, se raça é um conceito que parte da biologia, sua autoridade seria imposta e reforçada pela hierarquia. Na esteira de Sueli Carneiro (2023), compreendo a ciência como parte integrante do dispositivo de racialidade, uma vez que, na modernidade, lhe é atribuída autoridade para a construção de discursos de verdade acerca de sujeitos e suas relações entre si e com o mundo. O racismo e a eugenia, embora se apresentem com a performance de um discurso científico, partem da premissa de que as/os negras/os são uma raça inferior à branca e, com base em uma visão dos fatores biológicos, como fenótipo de cor, dimensões cranianas, densidade óssea, condicionam a negritude a características animais e primitivas, cujo lugar na sociedade civilizada é o da/o subalterna/o.

Nos trilhos de Ruha Benjamin (2019), entendo raça como uma tecnologia desenvolvida para ordenar, organizar e arquitetar uma estrutura social e a invenção das línguas modernas como intrinsecamente ligada a essa tecnologia, uma vez que estão conectadas à noção de pertencimento a uma nação em termos de cidadania. Nessa linha, a construção de Pátria nos territórios colonizados é marcada pela exploração, ocupação, controle e pela imposição de uma língua. Essa formação de grupo social organizado em nação também carrega ideologias linguísticas, compreendidas por Joana Plaza Pinto (2018) como conjuntos articulados na linguagem para atribuir e organizar o poder e os sentidos de acordo com suas práticas, interesses e relações de poder. A fala não é apenas uma comunicação, mas um ato político, carregado de ideologias que correspondem à matriz ideológica de uma civilização (Fanon, 2020). O processo de escravização formal no Brasil é marcado pela expropriação da voz, simbolizada pela fala (Souza, 2011). Promove-se, assim, o roubo do discurso de si, da sua autonomia (Souza, 2021) e, a partir disso, a branquitude constrói a natureza das ideologias linguísticas brasileiras, as quais constituem as ideologias racistas ao nosso redor.

O que fazer, portanto, com essa tecnologia que a/o colonizadora/or nos impôs? Ao concebermos que nenhuma tecnologia é neutra, de que maneiras podemos transpor discursos demarcadores de diferenças sociais incorporados à raça? A minha proposta é que façamos o mesmo que temos feito com a língua de nosso país: enegrecemos a língua brasileira – um movimento que Lélia González (2020) chama de “pretuguês”. A ideia não é uma negação completa que se refugia na romantização da margem ou dos tempos pré-coloniais, nem uma aceitação passiva da estrutura posta, mas um hackeamento da raça enquanto tecnologia (Faustino; Lippold, 2023), com o intuito de desestabilizar o *status quo* em direção da desracialização da sociedade. Enxergo, portanto, o Letramento Racial Crítico como uma forma de operar essa tecnologia para construirmos uma sociedade mais justa (Ferreira, 2015, 2022). Ao falar um vernáculo negro, como propõe bell hooks (2017, p. 233), “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua”.

Em sala de aula, passamos então a debater as relações entre raça e ciência que constituem silêncios epistêmicos em nossa sociedade. Propus a indagação acerca de raça na área de linguagens. Canarinho, Antonieta e Lorena pautaram a discussão seguinte:

[24]

- Canarinho Eu acho muito interessante que, se a gente colocar, por exemplo, assim, numa linha do tempo, os acontecimentos da humanidade, o quanto a gente evoluiu nessa questão de parar pra pensar sobre esse aspecto de raça e de racialidade a pouco tempo atrás... Tem pouco tempo que a gente tá falando disso, [...]. O primeiro texto fala sobre isso... Como que isso é trabalhado hoje? A gente tá trabalhando pouco? A gente tá trabalhando muito? A gente realmente tá indo nos pontos que interessam ou a gente tá ficando no superficial, assim...? Quem tá sendo afetado por isso? [...] Quantos autores que levantam essas pautas a gente lê durante a nossa educação básica? Eu não tinha lido nenhum... Eu não li Conceição Evaristo. Eu não li Noemia de Souza. Não tive contato com a Chimamanda... Acho que tem pouco tempo que a gente tá falando isso, e eu acho que é mais necessário. Eu acho que a gente tem que falar muito mais.
- Antonieta E essa questão é um ponto tão bem construído, tem um projeto tão grande por trás, porque [n]o Brasil é muito difícil de falar sobre isso, porque existe aquela ideia de que não existe racismo no Brasil.
- Canarinho É que metade da população não deveria se importar com isso, porque o Brasil é multi... Ai, meu Deus! Ah, que tragédia! [rs]
- Lorena Uma parte do texto que diferencia aquela violência física da violência simbólica e, eu acho, assim, que a violência simbólica é extremamente complexa, porque como que você vai provar judicialmente, sei lá, um olhar torto, né? Às vezes, por exemplo, um gesto de desdém? Nossa, achei isso muito complexo.
- Canarinho Porque não tem uma prova, mas você sente, né?
- Lorena Como que não existe racismo?

(1ª aula – gravação do dia 14 de março de 2024)

Essa conversa entre as alunas me fez pensar sobre a marcação da normalidade do racismo em nossa cultura e os apagamentos epistêmicos provocados por essa universalização. Embora não exista um projeto escrito, uma lei que nos separe mediante a raça, sabemos exatamente quais lugares são ocupados por corpos negros e brancos. O discurso que compreende o racismo como um assunto sobre o qual não deveríamos nos importar está presente na convivência de sala de aula, uma vez que encontra ecos, por exemplo, nas falas de

James [15] – “não vivencio isso, não saio daqui e vou pensar sobre isso”. Há uma constituição silenciosa que subjaz a cultura brasileira enquanto uma cultura de apartheid, a qual internaliza a cisão entre a cidade da/o colonizadora/o e a cidade da/o colonizada/o em um mesmo espaço geográfico (Fanon, 2021), desde a violência direta até a normalização da subalternidade. Essa normalização nos mantém em silêncio. Por exemplo, em 2023, foi registrado em Goiás o maior número de denúncias de crimes raciais, segundo o Grupo Especializado no Atendimento às Vítimas de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (GEACRI), e esse aumento acontece a partir do momento em que as pessoas tomam ciência das questões raciais ao seu redor (Melo, 2023). Apesar de não haver um projeto de lei que proíba a discussão sobre as questões raciais no Brasil, existe um silêncio sobre esses saberes que parece uma máscara em volta de cada denúncia, como exposto por Maria:

[25]

É muito difícil você falar assim, ‘ah, eu sou negra e tudo’. A gente também se depara com isso na escola, porque eu [estava] falando pro senhor que eu gosto muito do Super Choque [personagem de história em quadrinhos], né? Aí, fui passar sobre a importância dos heróis negros, na aula, no projeto lá na escola. Aí, um menino virou pra mim e falou assim ‘ah, professora, você só fala de negro, [...] estou cansado disso daí’. Aí minha mãe também fala o mesmo discurso pra mim, ‘você tem que parar um pouco de falar sobre isso, porque seu repertório é só esse’. Aí, eu falo, gente, que complicado! Você consegue visualizar isso? A dificuldade que a gente tem pra rupturas e pra ter essa identidade. A gente tem que resistir!

(Conversa individual com Maria, 2024)

Seja na escola ou em casa, é comum encontrarmos ouvidos cansados para um assunto cuja tônica tem sido o silêncio ao longo da história do Brasil. Eu penso bastante sobre a dificuldade que Maria cita, pois falar sobre raça é sempre dizer o indizível, e o cansaço mencionado por ela aparece desde a primeira vez que resolvemos falar sobre questões raciais. Grada Kilomba (2008) assevera que existe uma expectativa de que nossos discursos sejam confortáveis aos ouvidos de quem ocupa o lugar hegemônico do não marcado. A autora destaca que descredibilizar nossos discursos é uma movimentação necessária para a colonialidade manter a hierarquia de poder, ditando quem pode falar. Costumeiramente, somos nós que “entendemos errado”, ou somos “os racistas de verdade, que ficam separando tudo”. Comentários como esses “revelam o controle interminável sobre a voz do sujeito negro e o anseio de governar e comandar como nós nos aproximamos e interpretamos a realidade” (Kilomba, 2008, p. 55). Percebo esse tipo de atitude silenciadora de forma muito presente em

minhas vivências. Quando, inicialmente, delimitar os recortes do presente trabalho, minha intenção era propor ações coletivas para provocar diálogos acerca de raça na formação docente, pois pensava que o problema estava dividido entre o despreparo e o compromisso, volitivo e epistêmico, para a manutenção da hierarquia de opressão racial. A partir do momento em que me permiti observar no material empírico como os silêncios emergiram, os incômodos causados por eles me indicaram os caminhos que dariam forma a esta dissertação.

Esperava que, por falarmos tanto assim de raça e enxergarmos racismo em todos os lugares, ao perguntar “o que é raça?”, “o que é racismo?” e “como se deu sua percepção racial?”, encontraria reflexões mais elaboradas, extrapolando o senso comum. Porém, encontrei muitos ecos de enunciados passados que reiteram a ideologia formadora da Pátria. Os silêncios, as respostas tangenciais ou a admissão de desconhecimento indicam que existe um silêncio epistêmico que vela a manutenção da supremacia branca. É daí que vem a percepção de que é difícil falar sobre nossos próprios corpos e interações com a sociedade ao nosso redor.

Canarinho [24] questiona-se acerca de como temos trabalhado as questões raciais hoje, mas mais do que isso, ela questiona a profundidade das questões que temos trabalhado. Ao refletir sobre isso, relacionei esse questionamento de Canarinho ao silêncio epistêmico que tenta englobar os saberes sobre raça. Realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, tomando as palavras-chave do presente estudo para a busca – Letramento Racial Crítico, silêncio, formação docente –, a fim de saber que outras pesquisas têm sido realizadas nas intersecções em que situo meu o trabalho. Obtive, no entanto, o retorno de apenas um trabalho. Com vistas à ampliação do escopo da busca, associei duas das palavras-chaves por vez. Quando pesquisei “silêncio” e “formação docente” juntas, sem o filtro racial, obtive 54 trabalhos. Selecionei então, entre os 54 trabalhos, apenas os que apresentassem termos relacionados a questões raciais no assunto (racismo, raça, relações étnico-raciais, Educação Antirracista). No quadro 6 são relacionados os trabalhos encontrados na busca:

Quadro 6 – Síntese dos trabalhos encontrados no BDTD

Título	Autoria	Ano	Termo de busca
A implantação da Lei 10639/03 e as recepções da temática étnico-racial entre professoras das séries iniciais	Edson Nobrega de Souza	2017	Silêncio; formação docente
Cenas rotineiras de trabalho análogo à escravidão e os letramentos necessários na educação antirracista	Giuliane Aparecida Petronilho	2023	Letramento Racial Crítico; formação docente

¹³ Disponível no endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

Danças nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades	Luana Torquato Siqueira	2023	Letramento Racial Crítico; silêncio; formação docente
Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas	Ishangly Juana da Silva	2021	Silêncio; formação docente
Educadoras Negras: construções docentes de raça e de gênero	Joanna de Ângelis Lima Roberto	2014	Silêncio; formação docente
Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia	Margareth Maria de Melo	2012	Silêncio; formação docente
Identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas: representação, (re)construção e educação antirracista	Cecília Gusson Santos	2023	Letramento Racial Crítico; formação docente
Letramento histórico e racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial	André Luiz do Carmo Barbosa Lemos	2022	Letramento Racial Crítico; silêncio
Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes	Valéria Câmara da Silva	2021	Letramento Racial Crítico; formação docente
Movimento negro e educação em Angra dos Reis	Roselée Aparecida dos Santos	2017	Silêncio; formação docente
Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública	Joana Paula dos Santos Gomes	2021	Silêncio; formação docente
O lugar social de uma neguinha e a desobediência racial da mulher negra: sobre discursos, deslocamentos e escrevivências	Lilian do Carmo de Oliveira Cunha	2023	Letramento Racial Crítico; silêncio
O romper do silêncio histórico da questão racial no ensino superior de biologia	Kelly Meneses Fernandes	2015	Silêncio; formação docente
Pedagogia decolonial antirracista: ações pedagógicas para uma construção possível	Eliane Almeida de Souza e Cruz	2020	Silêncio; formação docente
Por uma formação docente antirracista: saberes, formas e conteúdos para o ensino em ciência	Ravenna Horana Alves da Silva	2023	Silêncio; formação docente
Relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa: o que a Princesa não aboliu?	Samanta Samira Nogueira Rodrigues	2015	Silêncio; formação docente
Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica	Nágila Oliveira dos Santos	2017	Silêncio; formação docente

Fonte: elaborado pelo autor.

Um destaque imediato diz respeito às datas dos estudos listados, sendo o mais antigo defendido em 2012. Também reitero que apenas um dos trabalhos compartilha as três palavras-chaves dos termos de busca. No entanto, o trabalho em si só menciona o silêncio e o silenciamento diretamente nas referências bibliográficas. Percebo, assim, uma lacuna a partir

do que emerge dessa busca. Não construo meus saberes em um vácuo; pelo contrário, colaboro com pesquisadoras/es que trabalham com o Letramento Racial Crítico na formação docente que têm percebido outras emergências, as quais dialogam com os silêncios para os quais dirigi a minha atenção. Elas/es apontam a necessidade de abrir diálogos, por exemplo, no ensino de ciência ou na formação universitária de biologia, com destaque ao enfrentamento do discurso racialista que ainda se propaga em espaços de produção e legitimação de saberes, bem como à problematização do lugar social e das formações de identidades de professoras/es negras/os. Os números mais expressivos da busca remetem a um entrelace do silêncio com a formação docente, aspecto que me remete à leitura de Celso Ferrarezi Júnior (2014) e de Walkyria Monte Mór (2013), visto que em diversos momentos de nossas formações docentes tentam nos formatar para compor uma concepção de ordem em uma educação que salva, ora jesuítica, ora autoritária, ora colonizadora.

Entendo que é necessário interromper os silêncios e tensionar as estruturas silenciadoras das questões raciais em nossa cultura, mas não de forma a traçar uma perspectiva temática em torno de raça e racismo (Silva, 2016). Corroboro o argumento de Gabriel Nascimento (2021) de que a linguística brasileira não tem se aprofundado na interrupção da ficção monolíngue nacional, e que, apesar de falarmos bastante acerca de ideologias linguísticas, ainda ensinamos que falar é falar como uma/um branca/o (Fanon, 2020). Meu estudo se insere nesse escopo, levantando pautas para que professoras/es como Canarinho tenham a oportunidade de ler Aparecida de Jesus Ferreira, Grada Kilomba, Gabriel Nascimento, Neusa Santos Souza e, a partir disso, promover um espaço em que possam realizar uma leitura de si, localizar-se, para que o saber sobre raça não seja algo externo e que as histórias negras não sejam temas, mas tratadas como vidas que compõem a sala de aula barulhenta, como é a própria vida.

Na intenção de tensionar as ficções de poder que formatam professoras/es silenciadas/os e silenciadoras/es, volto nossa atenção para a frase interrompida de Canarinho [24]: “metade da população não devia se importar com isso, porque o Brasil é multi... ai, meu Deus”. Somos encorajadas/os a pensar na pluralidade do Brasil em termos homogeneizantes – “Brasil, um país de todos” foi um dos principais slogans do governo durante a minha infância. Lembro-me de repeti-lo quando alguma propaganda passava na televisão e de usá-lo, de forma irônica, em uma redação que escrevi na escola sobre desigualdade social – “quem são esses todos?” Algumas pessoas no meio de todas/os têm as suas falas negadas, especialmente em relação à raça, – “metade da população” – na observação de Canarinho [24]. Rapidamente somos lembradas/os de que não deveríamos nos preocupar, que “o Brasil é multi...”. Em sua narrativa [17], ela afirmou que não conseguia atribuir seus traços físicos apenas a uma raça. Muitos são os

atravessamentos culturais desse limbo em que ecoa o silêncio epistêmico que tenta nos impor uma narrativa única e homogeneizar as nossas identidades, definindo-as como apenas uma (Silva-Mello *et al.*, 2025). Identificar a diversidade das culturas que constituem o nosso território não é o bastante; precisamos interrogar os entrelaces que emergem a partir de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009), confrontando as homogeneizações da história única deste Brasil que é “multi”, mas não é de todas/os.

Conforme discuti no capítulo anterior, essa história oficial da invenção da Pátria iniciada em um suposto “descobrimento”, que trata a escravidão como uma mancha do passado e se esconde atrás de uma suposta harmonia das raças, se refere diretamente à negação do racismo (González, 2020). Essa negação se dá no cerne da cultura brasileira a partir da junção de pressupostos constitucionais, científicos e religiosos que ficcionalizam uma ideia de igualdade. Alegam que somos todas/os parte de uma mesma espécie, que a raça não existe, que somos todas/os iguais perante a lei e perante Deus. Esse mito se encontra encravado no ufanismo da identidade nacional, de forma a eximir a culpa da branquitude brasileira. Tal mito é repassado como um inevitável encontro de destinos que criou o Brasil, o berço da miscigenação de povos europeus, indígenas e negros, o qual gerou uma falsa separação entre as/os colonizadoras/es do Império e as/os brasileiras/os republicanas/os. Essa é uma das barreiras impostas aos diálogos sobre raça e racismo no Brasil, dada a sua ideia civilizada de homogeneização do povo brasileiro. Quem denuncia se torna vilã/ão contra as ficções heroicas que são homenageadas em monumentos, prédios públicos, nomes de ruas e praças em nossa Pátria. Esses são alguns dos efeitos que demonstram o poder do mito enquanto um projeto de epistemicídio (Carneiro, 2023), levado à cabo pela colonialidade em suas instituições e estruturas.

Por ser um assunto que se evita, que não se deseja desenvolver quando trazido à tona na sala de aula, as autopercepções raciais, por vezes, demonstram um silêncio límbico: “ser definida assim me deixava num limbo” (Lorena) [16] ou “não sei quando, como, se eu já me descobri” (Pipoca) [21]. Outras vezes demonstram um silêncio epistêmico: “aquela ideia de que não existe racismo no Brasil” (Antonietta) [24]. Resistir, portanto, ao impulso silenciador de fugir da nomeação, da discussão, da autoidentificação, é um esforço decolonial na interrupção da normalidade que gera silêncios. Como um pacto que a branquitude fez consigo mesma para usufruir da colonialidade, e que nos repassa por tabela, a naturalização da hegemonia racial ignora e outrifica os corpos marcados pela raça na linguagem. Quando o racismo é denunciado, é importante ressaltar, a voz que faz a denúncia é vista como dissidente, perturbadora e problemática. Quando se questiona as causas do silêncio, nos deparamos com o grande projeto mencionado por Canarinho, Antonietta e Lorena [24]. A construção da própria noção de Pátria,

instituída por meio da exploração e mantida pelo silenciamento epistêmico, apaga da história oficial tudo que não colabora para a imagem de nação desejada pela matriz colonial do poder. Por conseguinte, promover o envolvimento das histórias que marcam corpos diversos implica pensar novas tessituras de existência plena (Sacavino, 2016) que possam interromper a hegemonia do “eu” e romper os silêncios. Por meio de ações como essas, por exemplo, a resistência encontrada por Maria [25] poderia ser substituída pela abertura de um espaço às poéticas de reexistência.

Para Gabriel Nascimento (2022), as línguas modernas são invenções metadiscursivas, criadas junto a um processo de racialização para unificar nações sob a bandeira da branquitude. Como nos lembra Frantz Fanon (2021, p. 24), “[n]uma cultura com racismo, o racista é, pois, normal. A adequação das relações econômicas e da ideologia é, nele, perfeita”. Esse alinhamento das ideologias, dos meios de produção e das relações pode ser visto quando as alunas se questionam sobre como provar judicialmente “um olhar torto” [24], o qual também é causado pelo epistemicídio (Carneiro, 2023) nesse grande projeto por detrás da ideia da inexistência do racismo no Brasil.

Aprendemos a identificar violências e, ao mesmo tempo, achamos difícil provar as violências simbólicas que testemunhamos ou sofremos. Isso ocorre porque é difícil falar dos traços que nos marcam, do conceito que nos estratifica e das formas através das quais as opressões se manifestam em nosso cotidiano. Há uma marcação linguística de uma normalidade estabelecida na colonização que requer um processo de desaprendizagem para ser quebrada. Nessa linha, compreendo que ações de Letramento Racial Crítico têm um grande potencial para construir espaços de fala e escuta para que questões raciais não fiquem mais presas apenas à percepção. Para que possamos nos informar melhor e nos engajar para discuti-las, precisamos localizar os corpos e situar as experiências cotidianas. Contextualizando, assim, a racialidade, marcamos o não marcado e trazemos o corpo de volta para a produção dos saberes (Menezes de Souza; Duboc, 2021). Percebo o silêncio epistêmico como um silêncio do corpo. Quando o saber euro-andro-centrado exerce a hegemonia sobre os saberes da/o “outra/o”, a colonialidade se mostra esguia e destrutiva em nossas realidades. Como pontua Ricardo Régis de Almeida (2023, p. 21),

a colonialidade é perversa, embora sentida/vivida/sabida de modos distintos pelos povos colonizados, e está impregnada na nossa rotina, seja na escolha de uma roupa, na nossa alimentação, em nossas preferências e gostos pessoais, ou ainda, nos nomes das ruas, avenidas e cidades que nos cercam e conferem sentidos para as nossas histórias.

Assim, o autor propõe a *corpovivência* como desobediência epistêmica e a criação de subjetividades que vivenciem um horizonte decolonial na diferença de pensamento em relação ao hegemônico, marcando os saberes que produzimos. Corroboro o argumento de Gabriel Nascimento (2021) e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Ana Paula Martinez Duboc (2021) da importância de trazer o corpo de volta para a conversa. Ao trazer o corpo de volta, outrora separado do saber pela colonialidade, para esse lócus de produção e enunciação dos saberes, em vivências e experiências, interrompemos os silêncios epistêmicos que limitam o mundo a uma narrativa de conhecimento único, entrelaçando as nossas formações em histórias que possam silenciar as hegemonias e falar das diferenças. Quanto menos discutimos de forma crítica as questões raciais, mais suscetíveis nos tornamos a perder o espaço para o discurso hegemônico que silencia nossas vivências e separa nossos saberes de nossos corpos. Por isso se impõem as máscaras, por isso as repreensões quando falamos, afinal, as Américas foram o primeiro espaço-tempo da colonialidade. Interromper esses silêncios constitui uma potência de retomada das nossas narrativas em busca de uma sociedade fundamentada na equidade.

Considerações à beira do caminho

No percorrer dos (des)caminhos do presente estudo, eu me encontrei e desencontrei com pressupostos e construtos da minha docência. Eu me questioneei, autorrefleti, me des(re)construí, ouvi, falei, cansei da minha voz, calei, pensei mais, falei de novo, entendi silêncios, desentendi silêncios, caminhei, parei, escrevi, enfim, fui afetado de mais formas que conseguiria elencar pelo caminho do pesquisar.

Quando iniciei este trabalho, eu queria pesquisar com outras pessoas, além das leituras bibliográficas que faria. Senti que falei pouco sobre raça ao longo da minha graduação, e sei que não foi porque eu não quis. Enquanto planejava as aulas, por vezes, fui tomado por uma ansiedade e nervosismo acerca de meus repertórios. Quando os primeiros silêncios começaram a ecoar, lembro-me de anotar que talvez eu não estivesse sabendo perguntar. Mas, como perguntar sobre raça e racismo e não causar o incômodo que perpassa essas questões? Notei que o silêncio, que tanto me incomodava enquanto professor e de que tanto adotei enquanto aluno, me falava muitas coisas (Minh-ha, 1989).

Durante o tempo que passei com este estudo, atravessei muitos afetos, entre dores, raiva, tristeza, alegria, empolgação, nostalgia e vontade. Eu me senti vivo, me senti morto. Eu quis mais tempo, desejei que o tempo já tivesse acabado. Cansei da rotina de leitura e escrita nos dias extremamente quentes de 2023 e 2024. Imaginei Sísifo feliz¹⁴. Agora, momento em que entrego o texto, o percebo como uma encruzilhada. Ele não acaba aqui, uma vez que continua perfazendo caminhos possíveis no horizonte que ainda quero trilhar.

Teci, de maneira interdisciplinar, uma abordagem que compreende os silêncios em sua complexidade quando falamos de raça na formação de professoras/es de línguas. Percebo a raça como uma tecnologia de organização e manutenção da colonialidade e o papel fulcral da educação no processo histórico de implementação dessa estrutura, indicando a indissociabilidade de raça e língua. A partir de uma perspectiva crítico-decolonial, dediquei-me a discutir os silêncios que emergiram desta pesquisa. Seus desdobramentos foram organizados

¹⁴ Nos mitos compilados pelos gregos da antiguidade, Sísifo foi considerado um insurgente por ser um dos primeiros a dominar a escrita, desafiar deusas/es e enganar a morte. Foi punido pelos deuses com a tarefa de carregar uma pedra até o alto de uma montanha todos os dias, e todos os dias essa pedra caía e ele tinha que carregar novamente. Albert Camus (2019, p. 193) argumenta que tal castigo, na perspectiva dos deuses, era: “[o] trabalho inútil e sem esperança”. Para o ensaísta, no entanto, em seu desprezo pelas/os deusas/es, Sísifo se torna um herói absurdo, e seu amor pela vida faz com que o esforço feito valha a punição imposta pelas tiranas divindades. O filósofo argumenta que “[é] preciso imaginar Sísifo feliz” (Camus, 2019, p. 200), negar as/os deusas/es, erguer rochas e construir os sentidos para o trabalho na esperança que faz a vida valer a pena.

com base em dois questionamentos: a) por que é difícil falar sobre raça em Goiás?; e b) como emergem os silêncios nas percepções das participantes da pesquisa?

Conforme percebi que dos silêncios emergiam sentidos, e que a turma se engajou com os textos e discussões, nomeei os silêncios pelo que eram: não uma recusa do falar (Minh-ha, 1989), mas todo um vocabulário ocultado pela colonialidade que estrutura o espaço universitário. Nem todo silêncio é igual, da mesma forma que nem todo silêncio é a ausência de som.

Da necessidade de discutirmos raça na formação docente, dos questionamentos que emergiram do meu corpo, refinados até alcançar o recorte apresentado aqui, compreendo que, ao falar de raça na formação de professoras/es de línguas, o silêncio emerge como uma dificuldade de mobilizar repertórios linguísticos em torno de um assunto polêmico e fulcral para a formação do Brasil enquanto nação. Essa dificuldade diz respeito ao limbo que comporta o que não se sabe acerca de raça e racismo, bem como o que se sabe, percebe, mas não se corporifica. Também diz respeito ao silêncio epistêmico que se aparenta no aspecto naturalizado de uma série de omissões em torno da racialidade enquanto algo externo ou indesejável a nós, externo, por ser um assunto sensível para as/os outras/os, não aplicável ao nosso lócus brasileiro por ser um elemento de um passado vergonhoso e incômodo, ou indesejável porque provoca cansaços e dificuldades diante dos conflitos provocados pelo entrelace indiscutível de raça e língua.

Ao longo do planejamento e execução das aulas e atividades da pesquisa, busquei construir espaços colaborativos que ampliassem as noções e os diálogos na formação docente, estabelecendo espaços de fala (Silvestre, 2017). Assim, tentei fazer com que a turma não ficasse em ordem e silêncio, esperando que eu repassasse o saber sagrado (Ferrarezi Júnior, 2014), mas que construísse os saberes coletivamente. Não ignorei o risco de incorrer no senso comum, mas parti do pressuposto de que, enquanto professoras/es de línguas em formação universitária, é fundamental problematizar criticamente aquilo que o senso comum revela e oculta sobre a nossa realidade, especialmente sobre essa realidade ficcionalizada de um Brasil homogêneo (González, 2020). Em conjunto, tivemos muito a dizer sobre raça, educação e nosso fazer docente. Acredito que esse espaço contribuiu para que o ambiente educacional em que estávamos fosse menos violento com os nossos corpos.

Considero ter discutido os silêncios que emergiram dessa experiência de Letramento Racial Crítico e das dificuldades, verbalizadas ou não verbalizadas, quando abordamos questões referentes à raça, ao racismo, à identidade e ao pertencimento. Isso foi alcançado por meio das construções de sentido externadas ao longo das aulas e nos demais materiais empíricos desta

pesquisa. No espaço colaborativo onde compartilhamos saberes, nós abrimos diálogos e – dentre o dito e o não dito – os silêncios emergiram me impelindo a uma problematização que remonta questões históricas e regimes de opressão internalizados, os quais constituem e mantêm a hierarquização racial no Brasil. Estou certo de que desafiar silêncios na formação docente evidencia possibilidades para uma Educação Linguística Antirracista, em que os saberes sobre a racialidade de nossa sociedade estejam atrelados às nossas corpovivências, interrompendo a cisão colonial entre o corpo e o saber legitimado.

Acredito que a raça está arraigada ao meu trabalho como professor de línguas e pesquisador, e que este estudo contribui para que o ambiente escolar e acadêmico seja menos violento contra nossos corpos. Comecei o (des)caminhar deste estudo me questionando acerca do que poderia emergir da desestabilização provocada por uma ação antirracista na formação docente, e dentre os recortes possíveis para o vasto material produzido para esta pesquisa, optei por lançar meu olhar para o silêncio enquanto uma poderosa ferramenta linguística, crucial para a manutenção das opressões, e cujo interrompimento é estratégico em seu enfrentamento. Que silêncios são percebidos quando falamos de raça na formação de professoras/es de línguas? Dentre os silêncios límbico e epistêmico discutidos nesta dissertação, como uma construção social, o silêncio é imposto pela violenta formação histórica da Pátria, ensinada a nós por jesuítas, bandeirantes e invasores e consolidada pela militarização que segue latente em nossos dias. Outro aspecto do silêncio que ganhou destaque foi a internalização da máscara na separação de nossos corpos, imposta pela colonialidade do ser, no que se refere ao que somos, sabemos e sentimos. Ao longo de nossas aulas, esses silêncios fizeram emergir um limbo, em que percebi ecoar o tripé das relações raciais no Brasil (Souza, 2021), a qual postula a/o negra/o como oposta/o à/ao branca/o e deixa os nossos corpos perdidos e silenciados no contínuo de cor. Além disso, observei um silêncio epistêmico, que constantemente atua na invalidação dos saberes que não atendam à forma(tação) da história que a branquitude criou para si.

Durante o planejamento e a execução do percurso didático, fomentei e provoquei construções de práticas sociais que rompessem com a naturalização e a normalização das questões raciais, bem como problematizei a noção de “desracialização” da branquitude e a história contada pela/o colonizadora/or. A partir daí, enxerguei a Pátria Brasil como uma ferramenta de silenciamento histórico, uma tentativa colonial de estruturar a narrativa de modo a agenciar o passado para apagar memórias e saberes. Nesse processo, percebi que essas ficções do poder engendram a língua para delimitar uma identidade nacional em um determinado espaço geográfico. Questionar esse mito diz respeito a desnaturalizar o dispositivo de racialidade. Discorri sobre como a raça organiza a nossa sociedade a partir de uma hierarquia

que se esconde em um discurso que racializa a/o “outra/o” e toma o “eu” como referência hegemônica para a sociedade. Refleti sobre como os espaços de formação de professoras/es de línguas são lócus estratégicos para a interrupção dos silêncios, podendo mobilizar todas as identidades raciais para uma sociedade mais justa.

Nesses (des)caminhos, percebi que os silêncios que emergem do falar sobre raça são constituídos pela separação colonial entre o corpo e o saber do/sobre o corpo. Essas separações binárias e hierárquicas são estruturas caras à colonialidade, pois ao perdermos os referenciais e as localizações de nossos saberes, o corpo some, e o não marcado então se enuncia como ponto de partida para um saber “evoluído”. A partir daí, o silêncio é sustentado por mecanismos de defesa do ego, medo, vergonha e/ou culpa, gerando omissões ou escolhas, como a atribuição de desimportância ao racismo por ser um problema que só afeta a/o “outra/o”. As corpovivências que atravessaram nosso estudo se apresentaram como territórios onde saberes foram produzidos (Almeida, 2023), identidades foram ressignificadas e silêncios límbicos e epistêmicos foram interrompidos.

Trabalhar com o Letramento Racial Crítico me fez pensar sobre o quanto se cobra de professoras/es e me levou a girar meu olhar para me questionar mais sobre a formação dessas/es professoras/es. Em nosso estudo, a falta de repertórios para falar sobre racialidades foi verbalizada mais de uma vez, emergindo das narrativas e das conversas individuais, bem como das interações em sala de aula. Havia a materialidade de um silêncio palpável, mas, em certos momentos da formação, ele foi confrontado com a negritude enquanto vivência, enquanto histórias e saberes atrelados aos corpos que os compartilhavam. Questões de raça e racismo foram assuntos em aulas que tiveram em diferentes momentos da vida, mas, quando confrontadas com a tarefa de escrever sobre a própria percepção e identificação racial, foram abundantes as verbalizações da dificuldade e do quanto apenas recentemente isso estava se tornando parte de suas preocupações. Quando trazemos as histórias para o diálogo, corporificamos saberes. Raça se torna um assunto sobre o qual se pode falar, em todas as suas complexidades históricas, bem como os incômodos provocados por esses diálogos. O silêncio não pode continuar imperando. É preciso enfrentar as práticas silenciadoras, e acredito que este estudo contribuiu para isso.

Neste trabalho, identifiquei e denunciei movimentos da colonialidade e do pervasivo racismo cotidiano a partir do questionamento de um saber que nos afasta do corpo, se ocultando no não marcado, nos mitos de harmonia e homogeneidade que estruturam o Brasil. Para Neusa Santos Souza (2021), as relações raciais no Brasil são ditadas por uma ideologia que apaga e silencia conflitos e desigualdades enquanto nos separa e hierarquiza. O saber do corpo se separa

do tornar-se, e, assim, não nos sentimos, não nos vemos. É preciso, portanto, que se faça um chamado para discutirmos esse ontoepistemicídio com professoras/es em formação universitária, para que nossas práticas docentes não incorram na manutenção do silêncio (Cavalleiro, 2012).

Interroguei e enfrentei ranços da colonialidade nas estruturas dos silêncios marcados em saberes hegemônicos. Busquei as perguntas que brotavam do meu corpo (Fanon, 2020) e que situavam o meu corpo nos saberes que construí através dos diálogos, orientações e leituras desses caminhos. Propus-me ao esforço de interromper esses silêncios, marcar o não marcado (Menezes de Souza; Duboc, 2021) e problematizar possibilidades de uma docência outra, que saiba falar o vocabulário dos silêncios, subvertendo a linguagem da opressão e nos libertando através dela (hooks, 2017).

Jota Mombaça (2017) assevera o nomear como um imperativo para desfazer a violenta norma colonial, pois o conforto ontológico do silêncio faz parte do poder do privilégio. O estudo ocorreu em um curso de Letras Português-Inglês que prepara professoras/es para trabalharem com o ensino e a aprendizagem de língua(gen)s. Ora, se um espaço como esse mantiver a inércia frente a estrutura colonial que se impõe, acomodando o silêncio, o racismo continuará ditando a normalidade da educação linguística, enraizando a branquitude como ponto de partida e legitimação dos saberes. Por isso, estudos que se disponham a enfrentar os silêncios e apagamentos são relevantes em nosso contexto. É premente, nesse sentido, compreender as presenças e ausências quanto a questões raciais na formação de professoras/es de línguas para construirmos uma capacidade crítica de compreender e falar sobre os silêncios que velam a ontologia racista da sociedade brasileira.

Falar do que silencia, por vezes, significa enfrentar traumas e carregar a pedra montanha acima, como Sísifo. Construir significados para além da resistência é imperativo para compreender a conexão entre o eu e o coletivo, aprendendo a ler se lendo, de forma crítica, ouvindo o que se fala mesmo quando se cala. Esse é um projeto que visa desconiliar a cordialidade racista que assume a hierarquia de corpos como a normalidade absoluta, na denúncia dura, mas cheia de esperança que propõe a transformação que queremos e precisamos. A minha negritude aparece como um pecado terrível do qual eu preciso ser salvo; ser negro é uma ofensa; saber-se negro é uma ofensa ainda maior.

Quando aprendemos a dialogar com os silêncios enquanto ferramentas linguísticas, conseguimos descobrir o que se esconde quando falamos de raça. Tais silêncios foram instituídos na colonização e corroboraram a empreitada da colonialidade em formatar a nossa sociedade. Assim, de acordo com a normalidade da sociedade, negras/os têm suas vozes

negadas, trancafiadas em uma máscara que nos divide e interioriza uma opressão constante em todos os lugares por onde nossos corpos transitam. Primeiramente, a narrativa tentou nos enjaular na noção de ausência de alma; na sequência, o argumento de nossa primitividade foi usado para nos apagar dos ambientes de produção e legitimação de saberes; e, então, defenderam a ideia de nossa suposta incapacidade de acompanhar a ciência na sua busca por desenvolvimento. Tal busca provoca um ambiente cultural em que falar sobre negritude se torna algo insurgente, incômodo, com uma permanência do passado que se tenta esquecer. Na inércia proposta, somos lançados em um verdadeiro limbo, não sabendo falar de raça, e isso ocorre porque nossos corpos estão escondidos nos apagamentos e silêncios. Não sabemos quem somos nesse contínuo de cor que exalta uma branquitude impossível, a qual se enuncia desracializada por se entender como a norma. Nossas ontoepistemologias são frequentemente alvejadas, porque nossos saberes constituem e são constituídos a partir de nossos corpos, e a hierarquia instaurada atua para reforçar o silêncio em torno de nossos conhecimentos. O silêncio é escolhido por omissão e despreparo ou por um comprometimento inabalável com a manutenção do *status quo*. A ambição da pergunta posta – “o que se esconde quando falo de raça?” – é provocar uma reflexão que continue ecoando nos diálogos e espaços de formação docente, rompendo silêncios.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês**. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- ARAGÃO, Jorge. **Identidade**, [S.I.] RGE. 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FT6txAqRfok>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BENJAMIN, Ruha. **Race after technology: abolitionist tools for the New Jim Code**. Medford: Polity Press, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias – Pele**. São Paulo: Panini, 2018.
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAMBERS, Nadine King. De Zie Contre Menti Kaba – when two eyes meet the lie ends: a Caribbean meditation on decolonising academic methodologies. In: WEBB, Jack. *et al.* (ed.). **Memory, migration and (de)colonisation in the Caribbean and beyond**. London: University of London Press, 2020. p. 85-106.
- CUNHA, Adrielle Soares; DUVERNOY, Doriele Andrade; JÚNIOR, José Correia de Amorim. **Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento**. In: 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (VIII EPEPE), 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 189-204.
- DON L. **Primavera**. [S.I], Gravadora Independente, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bs5B5VLhqlk>. Acesso em: 27 jan. 2025
- EMICIDA. **Emicida - Boa Esperança (Videoclipe Oficial)**. YouTube: Emicida, 30 jun., 2015. 1 vídeo (7min). Disponível em: https://youtu.be/AauVal4ODbE?si=tcId_wRf3P51ba-e. Acesso em: 13 fev. 2024.

EMICIDA. Sem título. *In*: CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias – Pele**. São Paulo: Panini, 2018. p. 101.

EMICIDA. **Paisagem**. São Paulo, Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lv8IVCcP6XQ>. Acesso em: 27 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do; BARROS, Kelly. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.

EU falei faraó? - Cultura e Resistência (temporada 1, ep. 2). O enigma da energia escura [seriado]. Direção: Day Rodrigues, Mariana Luiza, Emílio Domingos, Produção: Emicida e Evandro Fióti. Brasil: Globo comunicação e participações, 2021. Globoplay Streaming, 1 vídeo (27 min), son., color

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura**. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estudio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Raça e formação de professoras/es de línguas. Conferência de abertura do **VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)**, 15 set. 2021. YouTube: GTFELA LA. 1 vídeo (88 min). Disponível em: <https://youtu.be/AI-5ISHTotw>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. *In*: LANDULFO; Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 207-214.

FRAGA, Letícia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Linguagem e raça. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 1-5, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE NASCIUTTI, Luiza. Neusa Santos Souza e o “tornar-se negra/negro”: Enquanto projeto de autonomia através do discurso de si. **Novos Debates**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 1-33, 2023.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%20A%20lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%20A%20lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf) Acesso em: 29 abr. 2024.

GONZÁLEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOTTARDI, Letícia. **(Des)caminhos na escrita de si**: pinceladas construídas sobre/em/com trabalhos de conclusão de Curso em Letras. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

HOOKS, bell. Straightening our hair. In: HOOKS, bell. **Talking back**: Thinking feminist, thinking black. New York: South End Press, 1989. p. 1-5. Disponível em: <https://professormarianthebrarian.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/straightening-our-hair-by-bell-hooks.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Manual de entrevista**. CD – 1.04. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

JORGE, Míriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**, Baltimore, v. 56, n. 4, p. 79-90, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Uma palestra-performance de Grada Kilomba. Tradução: Jessica Oliveira. São Paulo: Goethe-Institut, 2016.

KILOMBA, Grada. **Roda Viva | Grada Kilomba | 13/05/2024**. TV Cultura, 5 maio 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=up-F2Pzf0LY>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MASSARI, Carlos; ARAÚJO, Araújo. Vini Jr. causa à Espanha o incômodo de encarar seu próprio racismo. **Brasil de fato**. São Paulo, 30 out. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/10/30/vini-jr-causa-a-espanha-o-incomodo-de-encarar-seu-proprio-racismo>. Acesso em: 31 nov. 2024.

MELO, Thauany. **Casos de racismo mais do que triplicaram em Goiás e estado tem o maior crescimento do país, diz anuário de segurança**. G1, Goiânia, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/07/20/casos-de-racismo-mais-do-que-triplicaram-em-goias-e-estado-tem-o-maior-crescimento-do-pais-diz-anuario-da-violencia.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

MILLS, Charles Wade. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MINH-HA, Trinh T. Not you/like you: post-colonial women and the interlocking questions of identity and difference. **Center for Cultural Studies**, v. 3-4, 1988. Disponível em: <https://culturalstudies.ucsc.edu/incriptions/volume-34/trinh-t-minh-ha/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência! *In*: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André (org.). **Histórias da sexualidade**: antologia. São Paulo: MASP, 2017. p. 301-310.

MONTE MÓR, Walkyria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo El Kouri (ed.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. Pieterlen: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

MOURA, Clóvis. **Racismo e luta de classes no Brasil**: textos escolhidos de Clóvis Moura. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 16-34.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Gabriel. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racialismo e do culturalismo racialista nos estudos da linguagem. **Polifonia: Estudos da Linguagem**, v. 27, p. 68-94, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. “Racializar” a Linguística ou questionar o verbo “racializar”? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. Especial, p. 7299-7310, 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, p. 1-19, 2023.

NASCIMENTO, Gabriel; WINDLE, Joel. The Unmarked Whiteness of Brazilian Linguistics: From Black-as-Theme to Black-as-Life. **Journal of Linguistics Anthropology**, v. 31, n. 2, p. 152-156, 2021.

PASQUE, Penny A. Introduction: why critical research? Why now? In: YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah (ed.). **Handbook of critical education research**: qualitative, quantitative, and emerging approaches. New York: Routledge, 2024. p. 9-19.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Esforços decoloniais na (trans)formação docente: desestabilização e ressignificação de saberes hegemônicos em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Educação em Questão**, Florianópolis, v. 62, n. 72, 2024.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil central** sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15 – 24

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. In: **Encyclopedia of Applied Linguistics**. Hoboken: John Wiley & Sons, no prelo.

PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista ABPN**, Curitiba, v. 10, p. 704-720, 2018.

POETA MDZ, **Palavras e Palavras**. Anápolis: MWM. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5M9KTAHxQtQ>. Acesso em: 27 jan. 2025

POWER-CARTER, Stephanie. Re-theorizing silence(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 99-128, 2020.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas: Pontes, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLASCO, 2005. p. 107-130.

RAMOS-SOARES, Wilker. **Alpendre como um fazer docente outro**: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, Tânia Ferreira. **Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?** Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-11. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia Ferreira. Narrativas do Cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista. **Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38-58, 2021.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RIOS MARTINS, Ana Luíza. Tempo, espaço e subjetividades: a emergência do conceito de colonialidade do ser. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 177-183, 2023.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos** – Entrevista com Roxane Rojo. Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas, 23 de mai. de 2019. YouTube: Ana Lucia Picoli. Disponível em: <https://youtu.be/iDu6TvO4svU?si=rH1AcnqYsfNBf8CH>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SABOTA, Barbra. **Estágio supervisionado de LE**: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SABOTA, Barbra. *The Roads We Take* - O percurso didático como proposta para construir aulas de inglês por caminhos crítico-decoloniais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 1-16, 2024.

SABOTA, Barbra; FRANK, Hélvio. Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano. **Revista Educação em Questão**, Florianópolis, v. 62, n. 72, p. 1-24, 2024.

SACAVINO, Susana Beatriz. (2016). Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 188-202.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SILVA, Kleber Aparecido da; MAKALELA, Leket. Língua, raça e o sul global: enfocando as lentes para a igualdade e a justiça social num mundo multipolar contemporâneo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, v. 1, p. 1-7, 2025.

SILVA, Marcos Vinícius Marques da; PORTELA, Edinólia Lima. O currículo como narrativa étnico-racial: implicações afrocentradas para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. **Masculinidades e estereótipos em personagens de HQs**. Entrevistadoras: Barbra Sabota e Wilker Ramos-Soares. MESCLA - The Podcast, #T2 Ep. 3, 07 jun. 2021. Anápolis: LIM - Laboratório de Mídias Interativas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NI5VxIIR4hY&list=PLhKvf7dhy-YvPr_LP8xSBbSXvht0t1nkG&index=3. Acesso em: 27 jan 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. Entre a pele e a casca dura: uma leitura do romance gráfico ‘Jeremias – Pele’ a partir dos letramentos antirracistas. **Revista Forproll**, Diamantina, v. 8, n. 1, p. 36-60, 2024.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da; BRANCO, Vivian Silva Castelo; SABOTA, Barbra; SOUZA, Laryssa Paulino de Queiroz; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RODRIGUES, Ana Luísa Carvalho; TIRABOSCHI, Fernanda Franco. Linguagens etéreas: interpelações para a Linguística Aplicada Crítica desde o Sul Global. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas. v. 65, n. 1, p. 1-16, 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. In: MASTRELLA-

DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na linguística aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). **Movimentos críticos em educação linguística**: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-174.

SOCIOLOGIA Animada. **Kabengele Munanga** - raça, racismo e etnia. YouTube: Sociologia Animada, 19 abr. 2019. 1 vídeo (5 min). Disponível em: https://youtu.be/JTySjC1aQF4?si=8sp5AvVHdc_5BhYr. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOMERVILLE, Margaret. Postmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 20, n. 2, p. 225-243, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Decolonizing methodologies**: research and indigenous peoples. London/New York/Dublin: Zed Books, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.), **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Apêndices

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação docente”. Meu nome é Barbra do Rosário Sabota Silva, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Sou professora no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias e no curso de graduação em Letras: Português/Inglês da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH – Nelson de Abreu Jr) – da Universidade Estadual de Goiás. Além de mim, ainda fazem parte da equipe de pesquisa a pós-doutoranda Laryssa Paulino de Queiroz Sousa e o mestrando Carlos Matheus da Silva Mello.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail barbra.sabota@ueg.br, no endereço Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 – Bairro Jundiáí, Caixa Postal 459, Anápolis-GO, CEP: 75110-390, Bloco II, e, inclusive, sob a forma de WhatsApp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (XX) XXXXX-XX/(XX) XXXXX-XXXX.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamentos 7h00 às 11h00 e 12h00 às 16h00, de segunda-feira a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/UEG: cep@ueg.br. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisas com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa de quatro a dez meses (isto é, dois semestres).

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade de desconstruir concepções coloniais e humanistas de práticas sociais e pedagógicas e de ideologias linguísticas nos contextos de formação docente e educação linguística.

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa é entender e discutir as praxiologias onto-epistêmicas e linguístico-semióticas presentes nas aulas como práticas sociomateriais que atravessam o processo de tornar-se dos sujeitos.

A fim de registrar a produção de sentidos construídos na experiência em questão, você contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos: responder a um questionário com questões abertas (para registrar informações pessoais e primeiras impressões das(os) participantes sobre questões referentes aos processos pedagógicos e linguísticos); ter suas interações de sala de aula gravadas em áudio e vídeo; autorizar a utilização de notas de campo, material didático, documentos de sala de aula, que possam conter suas percepções das atividades, gerados em sala de aula pela professora-pesquisadora (tais como diários de campo, anotações em material de pesquisa, planos de curso/aula, atividades produzidas pelas(os) alunas(os)); quando/se solicitado, escrever diários reflexivos; participar de e autorizar a gravação em áudio e vídeo de conversas individuais/entrevistas e rodas de conversa (por exemplo, para debater ideias sobre o próprio estudo, caso seja necessário) e interações espontâneas. Esses registros serão feitos nas aulas das disciplinas/do curso, ao longo dos semestres, nas dependências da Universidade Estadual de Goiás. Todos os equipamentos necessários para o registro das atividades realizadas serão fornecidos pela professora-pesquisadora. Portanto, em suas aulas com a docente, você poderá ser abordado(a) em diversos momentos para contribuir com a pesquisa, se estiver de acordo. As atividades serão gravadas e, por conseguinte, há a necessidade de concessão de uso de sua imagem e/ou voz. Assim, assinala a alternativa abaixo, se estiver de acordo:

Como serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais, solicito a *concessão do uso de sua voz, imagem e/ou opinião*. Assinale dentro dos parênteses com a proposição escolhida:

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Esta pesquisa não lhe oferecerá nenhum risco físico ou moral. A sua participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Porém, para os(as) discentes mais tímidos(as), durante a aplicação dos questionários, as interações de sala de aula, as conversas individuais/entrevistas, as rodas de conversa e as interações espontâneas, pode haver momentos de constrangimento e/ou desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores no ambiente da sala de aula e precisarão expor algumas informações pessoais e suas opiniões sobre as atividades realizadas. No entanto, você poderá se recusar a responder às perguntas ou a participar de atividades a qualquer momento, pedir a retirada das câmeras e dos gravadores, bem como se retirar do estudo, sem qualquer tipo de penalização.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, nós enquanto pesquisadoras(es) tomaremos as seguintes medidas: consulta periódica de como está se sentindo em relação às atividades realizadas e aos procedimentos implementados para, dessa forma, realizar mudanças na condução do estudo, caso necessário.

Benefícios:

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles(as) que decidirem participar. Tampouco haverá qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Como possíveis benefícios, você terá a oportunidade de: a) refletir sobre processos, possibilidades e desafios sobre práticas sócio-material-discursivas que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual; e b) vivenciar novos procedimentos metodológicos durante as interações propostas, embasadas em praxiologias da Linguística Aplicada Crítica, do Pensamento Decolonial e do Pós-humanismo. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os(as) participantes do estudo.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação nas atividades propostas e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente dele, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados desta pesquisa estarão sempre disponíveis. Você poderá solicitá-los via e-mail, barbra.sabota@ueg.br, no endereço Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 – Bairro Jundiá. Caixa Postal 459, Anápolis-GO, CEP: 75110-390, Bloco II, e, inclusive, sob a forma de WhatsApp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (XX) XXXXX-XXXX/(XX) XXXXXXXXX.

Declaração do(a) pesquisador(a) responsável

Eu, Barbra do Rosário Sabota Silva, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o(a) participante terá acesso, se necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido à sua participação neste estudo, e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O(A) participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido(a); e, em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Barbra do Rosário Sabota Silva sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação docente”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis-GO, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Data: ____/____/____

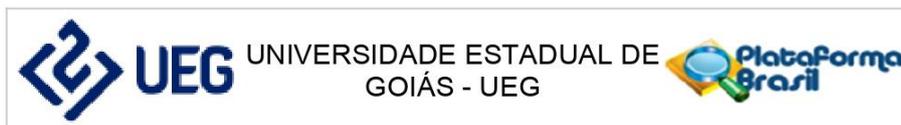
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

Anexos

Anexo A

Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação docente

Pesquisador: BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71717023.6.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.255.104

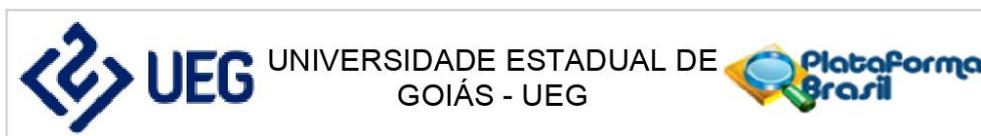
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2169336.pdf", de 30/06/2023) e projeto detalhado ("Projeto_de_pesquisa_guarda_chuva_Barbra_Sabota_2023_2028.pdf", de 30/06/2023).

Resumo:

Em relação à metodologia que será adotada, esta investigação será embasada na pesquisa pós-crítica [...]. A geração do material empírico ocorrerá entre agosto de 2023 a julho de 2028, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), especificamente nas disciplinas que leciono no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de graduação em Letras: Português/Inglês da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH – Nelson de Abreu Jr) e nas atividades e cursos de extensão que ofereço neste segundo contexto. Portanto, participarão da pesquisa discentes do programa de pós-graduação e do curso de graduação mencionados e alunas/os e professoras/es participantes de atividades e cursos de extensão oferecidas pela universidade. Como trabalharei com diferentes turmas ao longo do desenvolvimento deste projeto de pesquisa, prevejo a participação de aproximadamente 300 pessoas. Dessa forma, a cada semestre, serão pesquisadas as experiências de formação docente e educação linguística vivenciadas pela professora e

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



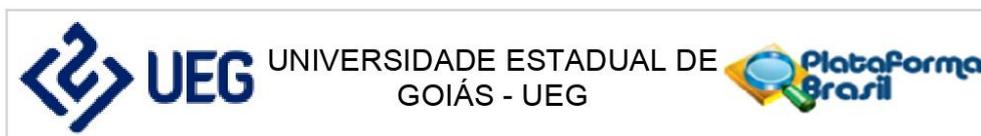
Continuação do Parecer: 6.255.104

suas/seus alunas/os. O objetivo geral da pesquisa e entender e discutir as praxiologias ontoepistêmicas e linguístico-semióticas presentes nas aulas como práticas sociomateriais que atravessam o processo de tornar-se dos sujeitos. Por meio de uma atuação docente crítica, buscarei promover novos modos de ser e estar no e com o mundo, novas construções de sentido. Este projeto de pesquisa está fundamentado em perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas, que visam a contribuir com a busca pela justiça social por meio de reflexões, problematizações e ações docentes e discentes que possam levar a mudanças na sociedade e na educação. Nessa linha, esta investigação se justifica pela sua relevância social e educacional, de modo que está alinhada a estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada Crítica que defendem um trabalho engajado com a desconstrução de concepções coloniais e humanistas nas mais diversas esferas. Para a geração do material empírico, os aparatos de pesquisa serão os seguintes: questionários com questões abertas, interações de sala de aula (gravadas em áudio e vídeo), notas de campo, material didático, documentos de sala de aula (tais como diários de campo, anotações em material de pesquisa, planos de curso/aula, atividades produzidas pelas/os alunas/os), diários reflexivos, conversas individuais/entrevistas, rodas de conversa e interações espontâneas.

Introdução:

Em linhas gerais, este projeto busca compreender de que forma um trabalho crítico, decolonial e pós-humanista com a língua/linguagem pode agir para ressignificar a história, construir sentidos outros na educação e na formação docente e expandir nossos repertórios epistêmicos. Este trabalho configura-se como marcadamente político (FREIRE, 1974 [1970]; PENNYCOOK, 2001) e, nesse sentido, demanda constante autorreflexão sobre o nosso lócus de enunciação (GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 1993), como docentes e pesquisadoras/es e, de forma mais geral, como seres sociais, bem como das pessoas que participam de nossas pesquisas. Nessa linha de raciocínio, compreendo a educação linguística e a formação docente como processos complexos, abertos e dinâmicos (SABOTA, 2017) e, conseqüentemente, me vejo como um ser sócio-histórico e cultural que se transforma na reflexão sobre o e no processo. Por meio desta investigação, busco identificar as articulações do projeto moderno-colonial – como ele nos quer submissas/os e dependentes –, ao mesmo tempo em que tento (des/re)construir caminhos enquanto são trilhados. Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018) argumentam que é importante pensar como e a partir de que

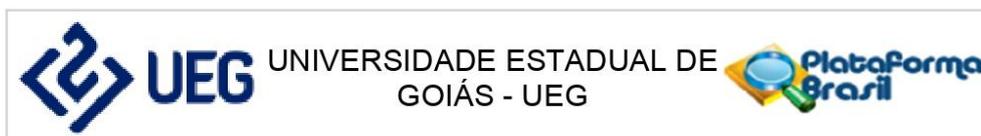
Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

condições a língua/linguagem participa da formação humana, do estabelecimento e da manutenção de fronteiras e das próprias ações discursivas (no que concerne à construção de identidades, às lutas ideológicas, às violências simbólicas) e que consequências advêm dessas relações. É na conjunção desses modos de entender língua/linguagem que proponho este projeto de pesquisa, o qual pretende fomentar estudos que objetivam questionar a noção de língua como sistema fechado e estrutural, a fim de entendê-la como performance e prática sociomaterial que atua no processo de constituição do sujeito como agente de transformação social. Dessa forma, este projeto justifica-se pela necessidade de desconstruir concepções coloniais e humanistas de práticas sociais e pedagógicas e de ideologias linguísticas nos contextos de formação docente e educação linguística. Esta pesquisa está vinculada a três Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq: Formação de Professoras/es de Línguas, Rede Cerrado de Formação Crítica de Línguas e Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. O primeiro é liderado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG); o segundo é liderado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB); e o terceiro, criado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (USP) e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza (USP), é atualmente liderado pela Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP) e pelo Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (USP). Mais especificamente, este projeto de pesquisa estará vinculado ao macroprojeto "Educação linguística crítica e letramentos" (2019EDUCA25), aprovado, homologado e identificado pela Universidade Estadual de Goiás, sob o Nº 5145. Como consta no documento, ele estará em vigência até dezembro de 2023. O trabalho será realizado dentro do eixo temático 1 "Educação linguística e formação de professores/as de línguas" (Eixo 1), do qual participo como professora e pesquisadora. Esse eixo pertence à Linha de Pesquisa 2 – "Linguagem e Práticas Sociais" –, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (doravante PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Além disso, atuo também como docente em disciplinas de Língua Inglesa ministradas na graduação em Letras Português-Inglês da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH - Nelson de Abreu Jr), bem como em atividades e cursos de extensão oferecidos pela universidade. Estes serão os dois contextos nos quais a pesquisa será realizada. Finalmente, como resultados esperados e avanços, em termos de grau de inovação e impacto, por meio deste projeto, objetivo contribuir com discussões, reflexões e propostas de ações na área dos estudos linguísticos e, mais especificamente, da formação docente e da educação linguística do Estado de Goiás. Isso será feito especialmente por meio das aulas lecionadas em disciplinas da pós-graduação e da

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

graduação e em atividades e cursos de extensão. Saliento que, se/quando necessário, serão elaboradas e submetidas emendas ao Comitê de Ética em Pesquisa conforme a especificidade de cada subprojeto. Com o intuito de divulgação, os desdobramentos das ações implementadas em minhas aulas serão discutidos em artigos e capítulos de livro e em apresentações em eventos.

Hipótese:

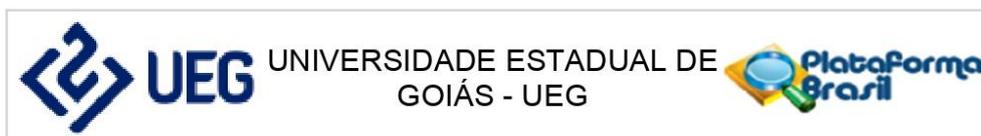
A hipótese deste estudo é que um trabalho com perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação docente pode gerar discussões e novas perspectivas sobre: a) as práticas sociomateriais das quais docentes e discentes participam; b) as práxis das professoras/es-pesquisadoras/es envolvidas/os no estudo (coordenadora, assistente e equipe de pesquisa) e os procedimentos metodológicos adotados por elas/es durante o processo; c) as visões das/os alunas/os sobre a educação, a linguagem e as tecnologias.

Metodologia:

[...]

este projeto buscará oferecer formas de entender melhor as possibilidades metodológicas que esses novos olhares apresentam. De modo mais amplo, em minha atuação docente em sala de aula, na pós-graduação e na graduação, pautada pelo conceito de língua/linguagem como um fenômeno socio-material-discursivo, buscarei a problematização do status quo e o questionamento de fundamentos que sustentam essencializações, homogeneizações, reducionismos, totalizações e universalizações presentes nas práticas sociais e educacionais. De modo mais específico, por meio das ações implementadas, espero poder valorizar, apoiar e difundir a produção do conhecimento local, especialmente daquele produzido nas disciplinas que leciono no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de graduação em Letras: Português/Inglês da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH – Nelson de Abreu Jr) e nas atividades e cursos de extensão que ofereço pela universidade. Como mencionado anteriormente, este projeto de pesquisa está vinculado ao macroprojeto “Educação linguística e formação de professores/as de línguas” (2019EDUCA25), aprovado, homologado e identificado pela Universidade Estadual de Goiás, sob o Nº 5145. Com base nas parcerias já instituídas interinstitucionalmente, esta proposta de pesquisa também está vinculada a três Grupos de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

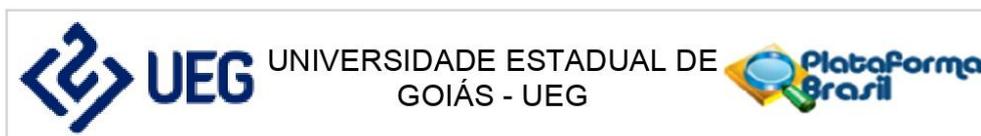
Pesquisa do Diretório do CNPq: Formação de Professoras/es de Línguas, Rede Cerrado de Formação Crítica de Línguas e Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia.

Dentre os aparatos previstos, a fim de registrar a produção de sentidos construídos nas experiências de educação linguística e formação docente em questão, serão usados: questionários com questões abertas (para registrar informações pessoais e primeiras impressões das/os participantes sobre questões referentes aos processos pedagógicos e linguísticos); interações de sala de aula (gravadas em áudio e vídeo); notas de campo, material didático, documentos de sala de aula (tais como diários de campo, anotações em material de pesquisa, planos de curso/aula, atividades produzidas pelas/os alunas/os); diários reflexivos (que poderão ser solicitadas/os às/aos alunas/os); conversas individuais/entrevistas; rodas de conversa (por exemplo, para debater ideias sobre o próprio estudo, caso seja necessário); e interações espontâneas. A opção por esses aparatos é para que a pesquisa possa ser construída com as/os alunas/os e professoras/es envolvidas/os – e não sobre elas/es –, de modo a possibilitar a horizontalização do compartilhamento dos saberes e a construir espaços de fala inclusivos e respeitosos (SILVESTRE, 2016). Para analisar o material empírico gerado, optarei pela rizomatização (DELEUZE; GUATTARI, 2005 [1980]) e pela difração (BARAD, 2007), que têm como enfoque não elementos individuais, mas movimentos que criam conexões em suas relações. Essas lentes têm me permitido ampliar os horizontes da pesquisa. Acrescento que as particularidades das análises deverão ser descritas a cada produto de pesquisa (artigo, capítulo de livro, apresentação em eventos), quando oportuno.

Como a pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Goiás, um contexto educacional de ensino superior, a maior parte das/os discentes e docentes com quem construirei os conhecimentos serão maiores de idade. No entanto, há a possibilidade de menores também participarem – alunas/os do curso de graduação ou participantes de atividades ou cursos de extensão oferecidos pela universidade. As/Os participantes que tiverem mais de 18 anos assinarão o Termo de Consentimento e as/os que tiverem menos de 18 anos assinarão o Termo de Assentimento. Além do Termo de Assentimento, as/os responsáveis legais pelas/os menores de idade também assinarão o Termo de Consentimento.

Após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás, no primeiro dia de aula com cada turma, será apresentada a proposta da pesquisa ao grupo e, então, será pedido às/os participantes que assinem o Termo de Consentimento e o Termo de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

Assentimento (se for o caso). Nesse momento, além da apresentação da proposta e da leitura do(s) termo(s), serão feitos todos os esclarecimentos referentes à sua participação no estudo bem como ao seu direito de recusa. Durante o processo de pesquisa, as/os participantes poderão expressar seus receios e/ou dúvidas, a fim de evitar qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura. Ao fim da pesquisa, as/os participantes terão acesso aos resultados do estudo, que serão publicados em periódicos e livros e apresentados em eventos.

Critério de Inclusão:

O único requisito para a participação do estudo é que as/os participantes sejam alunas/os da Universidade Estadual de Goiás, ou que sejam participantes de algum curso de formação docente ou educação linguística oferecido pela instituição.

Critério de Exclusão:

Não consta.

Tamanho da amostra no Brasil:

300

Objetivo da Pesquisa:

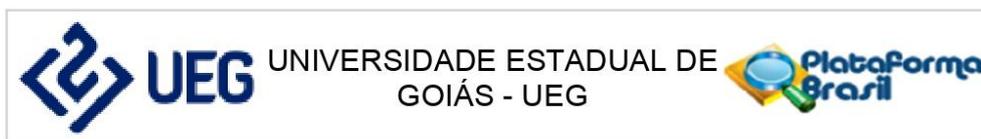
Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é entender e discutir as praxiologias onto-epistêmicas e linguístico-semióticas presentes nas aulas como práticas sociomateriais que atravessam o processo de tornar-se dos sujeitos. Por meio de uma atuação docente embasada nas perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, do Pensamento Decolonial e do Pós-humanismo, buscarei promover novos modos de ser e estar no e com o mundo, novas construções de sentido.

Objetivo Secundário:

1. reconhecer as práticas sociomateriais que surgem, formam-se e emergem na e pela linguagem nos contextos de formação docente e educação linguística;
2. confrontar desigualdades sociais construídas por meio da linguagem, problematizar nossa história colonial e as colonialidades presentes em nossas vidas e discutir nossas práticas como performances material-discursivas politicamente marcadas;

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

3. produzir saberes a partir dos contextos de formação docente e educação linguística sob perspectivas crítico-decoloniais e pós-humanistas com ênfase em construções epistêmico-semióticas outras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

[...] A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo à/ao participante. [...] para as/os discentes e docentes mais tímidas/os, durante a aplicação dos questionários, as interações de sala de aula, as conversas individuais/entrevistas, as rodas de conversa e as interações espontâneas, pode haver momentos de constrangimento e/ou desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores no ambiente da sala de aula e precisarão expor algumas informações pessoais e suas opiniões sobre as atividades realizadas. No entanto, as/os participantes da pesquisa poderão se recusar a responder às perguntas ou a participar de atividades a qualquer momento, pedir a retirada das câmeras e dos gravadores, bem como se retirar do estudo, sem qualquer tipo de penalização.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, nós enquanto pesquisadoras(es) tomaremos as seguintes medidas: consulta periódica de como está se sentindo em relação às atividades realizadas e aos procedimentos implementados para, dessa forma, realizar mudanças na condução do estudo, caso necessário (TCLE).

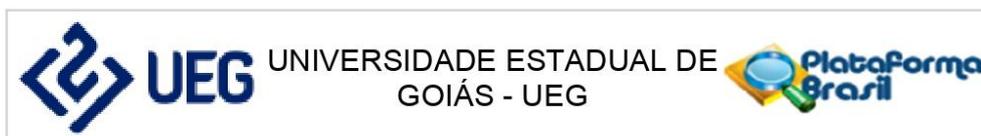
Benefícios:

[...] Como possíveis benefícios, as/os discentes e as/os docentes participantes terão a oportunidade de: a) refletir sobre processos, possibilidades e desafios sobre práticas sócio-material-discursivas que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual; e b) vivenciar novos procedimentos metodológicos durante as interações propostas, embasadas em praxiologias da Linguística Aplicada Crítica, do Pensamento Decolonial e do Pós-humanismo. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional para as/os professoras/es participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado/a pesquisador/a,

Os elementos postos a seguir, como Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP nº 6.255.104, visam garantir as exigências legais para integridade do parecer.

Não foram encontradas pendências ou inadequações no protocolo.

CONCLUSÃO DO PARECER: APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

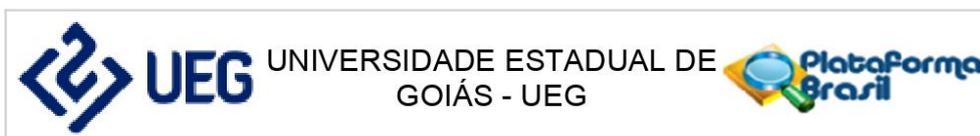
Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UEG, considera o presente protocolo APROVADO. Como se trata de um macroprojeto, como longa duração, ressalta-se a necessidade de se encaminhar a este CEP, na forma de EMENDA encaminhada via Plataforma Brasil, a solicitação de mudanças na equipe de pesquisa e inclusão de novos subprojetos. Enfatiza-se que é necessário encaminhar, nas EMENDAS a solicitação de inclusão de subprojetos, a versão inicial dos instrumentos de geração de dados que serão utilizados: questionário, roteiro de entrevista, projeto pedagógico entre outros.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados anualmente ou imediatamente comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. Ressalta-se que a execução e finalização de cada subprojeto deve ser relatada a este CEP na forma de Relatório Parcial de Pesquisa. Dado o encerramento da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar o Relatório Final da pesquisa. O prazo para a entrega do relatório final, via NOTIFICAÇÃO na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

A submissão dos relatórios deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil, mas os modelos desses documentos estão disponíveis no site do CEP/UEG.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

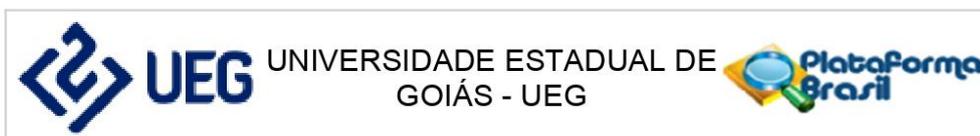


Continuação do Parecer: 6.255.104

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2169336.pdf	30/06/2023 17:45:42		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	30/06/2023 17:44:07	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	30/06/2023 17:44:00	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_guarda_chuva_Barbora_Sabota_2023_2028.pdf	30/06/2023 17:39:43	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_uso_imagem_pais_ou_responsaveis_legais.docx	30/06/2023 17:36:49	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_uso_imagem_menores_de_18_anos.docx	30/06/2023 17:36:15	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_uso_imagem_maiores_de_18_anos.docx	30/06/2023 17:35:45	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participantes_maiores_de_18_anos.docx	30/06/2023 17:33:43	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_ou_responsaveis_legais.docx	30/06/2023 17:33:33	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Participantes_menores_de_18_anos.docx	30/06/2023 17:33:23	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Letras.pdf	30/06/2023 17:32:50	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_IELT.pdf	30/06/2023 17:31:57	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisadoras.pdf	30/06/2023 17:29:02	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Barbora.pdf	30/06/2023 17:28:21	BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.255.104

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 22 de Agosto de 2023

Assinado por:
PATRICIA FERREIRA DA SILVA CASTRO
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br