CECÍLIA GUSSON

IDENTIDADES RACIAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: REPRESENTAÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

LONDRINA
2023

CECÍLIA GUSSON

IDENTIDADES RACIAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: REPRESENTAÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profª. Drª. Michele Salles El Kadri

LONDRINA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G982i GUSSON, CECÍLIA.
IDENTIDADES RACIAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS : REPRESENTAÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA / CECÍLIA GUSSON. - Londrina, 2023.
390 f. : il.

Orientador: MICHELE EL KADRI.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Letramento Racial Crítico - Tese. 2. Raciolinguística - Tese. 3. Identidade Racial de Professoras/es de Línguas da Educação Básica - Tese. 4. Estudos Críticos do Discurso (ECD); Teoria Racial Crítica - Tese. I. EL KADRI, MICHELE . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CECÍLIA GUSSON

IDENTIDADES RACIAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS: REPRESENTAÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª. Drª. Michele Salles El Kadri

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Profª. Drª. Rosiney Lopes do Vale

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Profª. Drª. Cláudia Cristina Ferreira

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profª. Drª. Antonieta Hayden Megale

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Londrina, 30 de março de 2023.

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Suzana Leodora Gusson Santos, e ao meu querido pai, João da Silva Santos, meus amores, por terem me transformado em tudo o que sou e sempre me mostrarem o melhor que posso ser.

MEUS AGRADECIMENTOS

Como tenho pontuado em vários momentos deste escrito, essa pesquisa é constituída por uma variedade e diversidade de vozes. Desse modo, agradeço a todas essas vozes, que, cada uma à sua maneira, contribuíram para a realização desse estudo. Assim, minha Gratidão…

Primeiramente, na abertura, aos **Exús**, Orixás da comunicação e da linguagem, representados pela liberdade, pela força e pelo trabalho. Aqueles sempre vêm à frente dos demais, a quem se deve pedir permissão e proteção. Aqueles que abrem os caminhos. Aqueles que têm me acompanhado desde o início dessa caminhada.

A **Deus**, aos **Orixás e** às **entidades**, por abençoarem meus caminhos na condução dessa pesquisa e escrita dessa tese, fortalecendo minha espiritualidade e me possibilitando tranquilidade e amparo emocional na realização das ações.

Ao **meu pai Oxóssi**, Orixá do conhecimento e das florestas, que me concedeu sabedoria, paciência e perseverança durante a realização deste escrito.

À **minha família**, que sempre me incentivou aos estudos e me fez acreditar que é possível fazer algo que transforme a realidade do Outro, independentemente da dimensão da ação.

À minha orientadora, Profª Drª **Michele Salles El Kadri**, por me apresentar, por meio da Análise do Discurso Crítica, novas lentes para a compreensão do mundo. Ainda, pelo carinho, parceria e conhecimento compartilhado. Minha Gratidão por tornar essa pesquisa possível, aceitando ser minha orientadora já com o curso de doutorado em andamento e, principalmente, por ingressar nessa jornada antirracista comigo.

À minha primeira orientadora, Profª Drª **Simone Reis**, por acreditar em mim de maneira tão intensa, quando nem eu mesma acreditava. Ainda, por me acompanhar desde o mestrado, pelo afeto, sensibilidade, cuidado, conhecimento, e pelas discussões riquíssimas sobre ética, identidade e pesquisa. Também por aceitar meu projeto de doutorado e permitir-me refletir sobre as relações de poder e seus efeitos sociais. Minha Gratidão pela aula mais desafiadora que já assisti na vida e por, dessa maneira, me transformar em pesquisadora.

À Profª Drª **Elaine Fernandes Mateus**, pelo carinho, discussões, aprendizagens e conhecimento compartilhado, por sua forma de ver o mundo, a qual é inspiradora e sempre me motivou a questionar as realidades. Além do mais, pela aula de (trans)formação e aprendizagem que me possibilitou conhecer o Letramento Racial Crítico e repensar os caminhos desta pesquisa de doutorado.

À Profª Drª **Aparecida de Jesus Ferreira**, pelo afeto, sensibilidade e inspiração. Minha Gratidão é imensa por me apontar caminhos e possibilidades como mulher negra, por ser referência de vida e de pesquisa, por ser fonte de conhecimento afrocentrado e não-hegemônico. Acompanhar essa renomada professora e pesquisadora negra possibilitou a mim um valoroso crescimento pessoal, profissional e intelectual, pois, compreender minha identidade racial e os processos pelos quais ela foi construída ao longo de minhas vivências, por meio do Letramento Racial Crítico, promoveu transformações em todos os âmbitos da minha vida. Minha Gratidão pelas discussões, pelo convite para a pauta Antirracista e por todo o trabalho importantíssimo que realiza.

À **minha banca examinadora**, composta por mulheres que são grandes referências para mim, Profª Drª **Aparecida de Jesus Ferreira**, Profª Drª **Rosiney Lopes do Vale**, Profª Drª **Antonieta Hayden Megale**, Profª Drª **Cláudia Cristina Ferreira, Profª Drª Micheli Souza Gomes** e **Profª Drª Andréa Cunha Malheiros**, pelas contribuições durante a caminhada e por carinhosamente aceitarem o convite para contribuir com esta pesquisa e me apontar formas de aprimoramento e amadurecimento científico.

Às/Aos **participantes desta pesquisa**, pela parceria, paciência, disponibilidade, contribuições e conhecimentos fornecidos minha eterna gratidão.

Às/aos queridas/os amigas/amigos, **professoras/es, pesquisadoras/es e profissionais de diferentes áreas do saber, que mediaram as discussões do curso** "**Construindo a Educação Antirracista no Ensino de Línguas na Educação Básica: Princípios, Conceitos e Possibilidades"**, que compartilharam seus conhecimentos e experiências de vida e enriqueceram os Encontros dos espaços (trans)formativos propostos.

À **Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná - APLIEPAR** pelo suporte, parceria e pela oportunidade de disseminar a Educação Antirracista

por meio da organização de ações de desconstrução do racismo nas práticas de ensino e divulgação em suas mídias sociais.

À **todas as vozes de autoras/es e pesquisadoras/es** que compõem o corpus desta pesquisa, pelo conhecimento e pelas possibilidades de transformação social e individual apontadas por suas pesquisas e ideias.

Às/aos **amigas/os** do **Colégio Estadual Aldo Dallago** e do **Núcleo Regional de Ibaiti - NRE-Ibaiti**, pela prestatividade, carinho e apoio durante a realização deste trabalho.

Às **mulheres negras do Colégio Estadual Aldo Dallago**, minha escola, que assim me refiro não por sentimento de posse, mas de afetividade, ao me proporcionarem discussões riquíssimas sobre as questões raciais e ainda, em processo de transformação, contribuírem com a minha, por meio de seu empoderamento, palavras e vivências.

Ao meu querido amigo **Alex Alves Egido**, pela forma carinhosa como me ensina a cada dia, pelas aprendizagens, cuidado e apoio durante toda essa caminhada acadêmica, indicando caminhos, possibilidades, me auxiliando em vários aspectos e me motivando a evoluir constantemente.

Aos meu querido amigo, **Luís Renato Dias Petry,** por todo amor e cumplicidade que me fortaleceram e animaram ao decorrer do processo.

Ao Prof. Dr. **Flávio Batista dos Santos** e à Profª **Adriane Cristine Rodrigues de Moraes** pela amizade, parceria e apoio em todos os anos dedicados aos estudos aqui registrados.

Ao Prof. Me. **James Rios de Oliveira Santos**, pelas discussões sobre raça e racismo, pelas orientações e pela oportunidade de conhecer e vivenciar as comunidades de terreiro, a Arte Afro-brasileira e a escola de samba, espaços territoriais e simbólicos de resistência e fortalecimento da identidade negra. O contato com as vivências de pessoas negras de diferentes comunidades, com as religiões afro-brasileiras e com o conhecimento mais aprofundado de aspectos e manifestações culturais da população negra fortaleceram minha identidade racial e me possibilitaram a sua reconstrução positiva pelo viés da negritude. Devido a tudo isso, esta pesquisa teve a força e as referências necessárias para ser construída da maneira como foi.

Às/aos **professoras/es e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL - PPGEL/UEL**, pelas discussões, aprendizagens, companheirismo e apoio.

Às/aos **amigas/os que conheci nos cursos sobre Letramento Racial Crítico e Educação Antirracista** com os quais tive o privilégio de aprender e discutir questões sociais que me foram de grande valia para a ampliação de meus conhecimentos e perspectivas.

Às/aos **amigas/os queridas/os**, que carinhosamente me incentivaram e apoiaram durante este processo de escrita.

Às/aos **professoras/es** e **pesquisadoras/es** que têm se dedicado a combater o racismo estrutural e lutam por uma sociedade mais justa e equitativa.

Às/aos **estudantes da Educação Básica**, principalmente as/os negras/os, que também foram forte razão para a mudança da temática de minha tese para o trabalho com a Educação Antirracista, para que esta tivesse condições de contribuir com espaços mais equitativos e justos para a construção das identidades raciais no contexto escolar, de fomentar discussões e ações de combate ao racismo, ao sofrimento e às negligênciais cotidianas às quais as/os estudantes negras/os são submetidas/os e a adoção de práticas pedagógicas que considerem diferentes conhecimentos e iniciativas como válidas e não apenas aqueles conduzidos pela perspectiva eurocêntrica e excludente.

Aos **povos do terreiro.**

À **Ialorixá Ednéia Pereira, Mãe Néia de Oyá** *(In memorian).*

À **população negra brasileira.**

Às **vozes de todos os homens negros e, sobretudo, das mulheres negras**, que abriram os caminhos para que eu pudesse escrever este texto com o vigor e a liberdade com que escrevo hoje.

Minha Gratidão!

"Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não."

(EVARISTO, 2020, p. 30)

RESUMO

GUSSON, C. **Identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas:** representação, (re)construção e educação antirracista. 2023. 390 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Esta tese situa-se na área da Linguística Aplicada, no campo da formação de professoras/es para a Educação Antirracista. Com foco nas identidades raciais de professoras/es de línguas, foram investigadas narrativas autobiográficas de professoras/es de quatro regiões brasileiras, no período de junho a novembro de 2021, durante um curso de formação para a Educação Antirracista. O objetivo geral da investigação é compreender quais identidades raciais podem ser construídas e/ou indicar movimentos de reconstrução por meio de espaços de formação docente voltados para a Educação Antirracista. Em sua natureza qualitativa crítica (DENZIN, 2018), construída a partir dos pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELY, 2011), o interesse principal é nas identidades raciais e profissionais, por isso, o corpus de pesquisa foi constituído pelas narrativas autobiográficas. Elas foram analisadas pelas lentes teórico-metodológicas da Raciolinguística (ALIM; ROCKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017), dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) (VAN DIJK, 1992; 2012; 2018), da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b) e da Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008). Os resultados demonstraram que as identidades raciais docentes são fortemente atravessadas pelas ideologias da branquitude e raciolinguísticas, principalmente o *color blindness* (ALIM, 2016a; LADSON-BILLINGS, 1998) e mito da democracia racial (FERNANDES, 1960; GOMES, 2005; NASCIMENTO, 2016), embora as da negritude apresentem maiores indícios de Letramento Racial Crítico. Com relação às representações, professoras/es de línguas representam-se como mal preparadas/os para lidar com as relações étnico-raciais na escola, devido à falta de espaços de formação e representam os discursos do contexto escolar (práticas discursivas, práticas escolares eurocentradas, materiais didáticos e documentos curriculares oficiais) como reprodutores do racismo estrutural em função, principalmente, da falta de representatividade e da estereotipia na representação de pessoas não-brancas, da maneira superficial como as relações raciais são tratadas, da invisibilização de pessoas negras e da negação do racismo. Os efeitos dessas representações repercutem no processo de construção da identidade racial negra, que é apagada ou marginalizada sendo construída pelo viés da branquitude, o que pode comprometer a Educação Antirracista nesse contexto. Em contrapartida, a Educação Antirracista é representada como fundamental e urgente e o curso realizado possibilitou mudança nas representações das/os docentes que apontaram para a reconstrução de identidades raciais e profissionais mais comprometidas com o repensar crítico e antirracista do ensino de línguas. Isso pode possibilitar o repensar pedagógico para a (trans)formação de professoras/es, almejando a reconstrução de práticas e epistemologias mais pautadas pela equidade e pela justiça social.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico; Raciolinguística; Identidade Racial de Professoras/es de Línguas da Educação Básica; Estudos Críticos do Discurso (ECD); Teoria Racial Crítica.

ABSTRACT

GUSSON, C. **Racial and professional identities of language teachers:** representation, (re)construction, and anti-racist education. 2023. 390 p. Dissertation (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

This doctoral dissertation, qualitative critical by nature (DENZIN, 2018), is built from the budgets of Narrative Research (CLANDININ; CONNELY, 2011), is situated in the area of Applied Linguistics, in the field of teachers' education for Anti-Racist Education. Focusing on the racial identities of language teachers, they were investigated by means of autobiographical narratives of language teachers from four Brazilian regions, produced from June to November 2021, during a teachers' course aiming Education Anti-racist. The general objective is to understand which racial identities can be constructed and/or indicate (re)construction movements through education spaces aimed at Anti-Racist Education. With a main interest in racial and professional identities, the research corpus was constituted by autobiographical narratives that were interpreted using the lenses of Raciolinguistics (ALIM; ROCKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017), Critical Discourse Studies (ECD) (VAN DIJK, 1992; 2012; 2018), Critical Racial Theory (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), Critical Racial Literacy (FERREIRA, 2014a; 2015b) and Social Actors Approach (VAN LEEUWEN, 2008). The results reveal that the teachers' racial identities are strongly crossed by ideologies of whiteness and ratiolinguistics, mainly the color blindness (ALIM, 2016a; LADSON-BILLINGS, 1998) and the myth of racial democracy (FERNANDES, 1960; GOMES, 2005; NASCIMENTO, 2016), although those of blackness show greater evidence of Critical Racial Literacy. With regard to representations, language teachers represent themselves as poorly prepared to deal with ethnic-racial relations at school, due to the lack of education spaces, and represent the discourses related to the school context (discursive practices, Eurocentric school practices, didactic materials, and official curriculum documents) as reproducers of structural racism, mainly due to the lack of representation and stereotypy in the representation of non-white people, the superficial way in which racial relations are treated, the invisibilization of black people and the denial of racism. The effects of these representations have repercussions on the process of construction of black racial identity, which is silenced or marginalized, being constructed through the bias of whiteness, which can compromise Anti-Racist Education in this context. Besides that, Anti-Racist Education is represented as fundamental and urgent and the offered course enabled a change in the representations of teachers who indicated the reconstruction of racial and professional identities more committed to critical and anti-racist rethinking of language teaching. This can enable the pedagogical rethinking for the (trans)training of teachers, aiming at the reconstruction of practices and epistemologies more guided by equity and social justice.

Keywords: Critical Racial Literacy; Raciolinguistics; Racial Identity Basic Education Language Teacher; Critical Discourse Studies (CDS); Critical Racial Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resultados da pesquisa de Ferreira (2014a) sobre as representações sobre identidades raciais de professoras/es de línguas.....83

Quadro 2 Representações do negro na literatura de intelectuais brancos, segundo Nascimento (2016) 94

Quadro 3 Princípios para a Educação Antirracista 126

Quadro 4 Princípios da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995) ...141

Quadro 5 Princípios do Letramento Racial Crítico (FERREIRA 2014a; 2015b) 142

Quadro 6 Mecanismos de contribuição da Pesquisa Qualitativa Crítica para a justiça social 145

Quadro 7 Objetivos da Pesquisa Qualitativa Crítica 146

Quadro 8 Organização dos Encontros Síncronos do Curso 150

Quadro 9 Perfil das/os Participantes da Pesquisa.....155

Quadro 10 Informações sobre os instrumentos de geração de dados 158

Quadro 11 Categorias de Análise de Van Leeuwen (2008) 171

Quadro 12 Desenho da pesquisa 174

Quadro 13 Necessidades, Desafios e Possibilidades apontados por Ferreira (2004)... 297

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Elementos Teóricos e Práticos de Auto-transformação 149

Imagem 2 Relação entre as perguntas de pesquisa e os instrumentos de geração de dados (narrativas).....159

Imagem 3 Convergência dos referenciais teórico-metodológicos utilizados nos procedimentos de pesquisa.....172

Imagem 4 Lentes de Análise.....173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
APLIEPAR	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Paraná
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPESH	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAP	Departamento de Acompanhamento Pedagógico
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DDC	Departamento de Desenvolvimento Curricular
DEDI	Departamento da Diversidade
DEDUC	Diretoria de Educação
ECD	Estudos Críticos do Discurso
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GEPLAFRO/ UFU-CNPQ	Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais
GO	Goiás
GS/SEED	Grupo Setorial/Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais

LRC	Letramento Racial Crítico
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
NEREA	Núcleo de Educação das Relações Étnicorraciais e Afrodescendência
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RAEL	Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNFPA	United Nations Population Fund (Fundo de População das Nações Unidas)
UNIMONTES	Universidade de Montes Claros
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO: SOBRE SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS 21

INTRODUÇÃO: A VOZ QUE FALA E A VOZ QUE CALA 23

CAPÍTULO 1 - OS DOIS LADOS DA MOEDA COLONIAL: A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DAS IDENTIDADES RACIAIS DE QUEM FALA E DE QUEM CALA.....44
1.1 Identidades Sócio-Culturais 44
1.2 Identidades Raciais Na Pós-Modernidade: Decolonialidade E Interseccionalidades 49
1.3 Quem Fala: Identidades Raciais Brancas.....58
1.4 Quem Cala: Identidades Raciais Negras 69
1.5 Identidades Raciais E Profissionais De Quem Pode Ensinar Línguas No Brasil.74

CAPÍTULO 2 - A RACIOLINGUÍSTICA, OS ECD E A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA E DISCURSIVA DAS IDENTIDADES RACIAIS DE QUEM FALA E DE QUEM CALA .. 89
2.1 Ideologias Raciolinguística Do Contexto Global Ao Local; A Linguagem Como Instrumento De Poder Social/Racial 89
2.2 A Construção Discursiva Das Ideologias E Da Hegemonia Que Atravessam A Construção Das Identidades Raciais Privilegiando E Silenciando Vozes.....103

2.2.1 Discurso e Representação.....105

2.2.2 Discurso e Poder.....110

2.2.3 O Discurso Racista 124

2.2.4 A Negação do Racismo.....128

CAPÍTULO 3 - UM BREVE PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EMERSÃO DAS VOZES SILENCIADAS.....130
3.1 A Necessidade Da Educação Antirracista E A Formação De Professoras/es....138
3.2 Fortalecimento De Vozes E Identidades Negras: A Teoria Racial Crítica E O Letramento Racial Crítico Na Educação Antirracista 146

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO DAS VOZES E IDENTIDADES 150
4.1 Natureza Da Pesquisa E Aspectos Metodológicos Gerais 150
4.2 Informações Gerais.....153

4.2.1 Período de Realização.....153

4.2.2 Contexto da Pesquisa.....153

4.2.3 Contexto de Geração de Dados: Curso de Formação de Professoras/es de Línguas para a Educação Antirracista 154

4.2.4 Elementos de Auto-Transformação: Preparação para a Organização do Curso de Formação de Professoras/es de Línguas para a Educação Antirracista 154

4.2.5 Aspectos Práticos de Organização do Curso.....156
4.2.6 Aspectos Estruturais e Organizacionais do Curso 157
4.3 Participantes Da Pesquisa 160
4.3.1 Escolha dos Pseudônimos das/os Participantes de Pesquisa.....161
4.3.2 Perfil das/os Participantes.....162
4.4 Procedimentos De Geração De Dados 163
4.4.1 Instrumentos de Geração de Dados: Produção das Narrativas Autobiográficas .. 165
4.5 Procedimentos De Análise 168
4.5.1 Categorias de Análise 170
4.6 Referencial Teórico-Metodológico Para A Análise De Dados.....171
4.6.1 A Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico 172
4.6.2 Os ECD para investigação do processo sócio-discursivo de construção das identidades.....173
4.6.3 Análise das Marcas Ideológicas no Discurso pelas Lentes dos ECD, da Raciolinguística e da Teoria Racial Crítica para investigação das identidades raciais ...174
4.6.4 A Análise das Representações Através da Abordagem de Atores Sociais de Van Leeuwen (2008) 174
4.6.5 Representação Imagética das Lentes Teórico-metodológicas para a Análise de Dados.....180
4.7 Organização Para A Análise De Dados.....182
4.8 Percurso Ético.....184
4.8.1 Devolutivas às/aos Participantes da Pesquisa 188
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS: INVESTIGAÇÃO DE VOZES E IDENTIDADES.....190
5.1 Representações De Ideologias Raciolinguísticas/Branquitude Que Atravessam A Construção Sócio-Cultural Das Identidades Raciais De Professoras/Es De Línguas ... 193
5.2 Representações Sobre Aspectos Sócio-Históricos De Construção De Identidades Raciais 193
5.3 Representações Sobre Aspectos Sócio-Discursivos Do Contexto Escolar Que Atravessam As Identidades Raciais: Práticas Pedagógicas Relatadas Pelas/Os Professoras/es 211
5.4 Representações Sobre O Discurso Midiático E A Reprodução Do Racismo.....221
5.5 Representações De Si 226
5.6 Representações Sobre A Identidade Racial E Interseccionalidades 234
5.7 Representações Sobre A Identidade Racial Interseccionada Com A Identidade Profissional.....246
5.8 Representações Sobre Aspectos Socioemocionais.....253
5.9 Representações Sobre A Educação Antirracista E A Formação De Professoras/es 258

5.10 Representações Sobre As/Os Outras/Os Professores Em Termos De Racismo .. 263
5.11 Representações Sobre O Ensino E Professoras/es De Línguas 266
5.12 Representações Sobre O Material Didático E A Reprodução Do Racismo 270
5.13 Representações Sobre Documentos Oficiais 273
5.13 Marcas De Mudança Nas Representações De Atores Sociais Sobre As Identidades Raciais.....279

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO SOBRE VOZES E IDENTIDADES.....290
6.1 Ideologias Raciolinguísticas E Da Branquitude Que Atravessam A Construção Da Identidade Racial De Professoras/Es De Línguas 292
6.2 Representações Produzidas Pelas/Os Professoras/Es De Línguas Sobre Os Atores Sociais Do Contexto Escolar E A Educação Antirracista 295
6.3 Marcas/Indícios De Mudança Nas Representações Que Possibilitem Movimentos De Reconstrução De Identidades Raciais E Profissionais De Professoras/es De Línguas 300
6.4 Identidades Raciais E Profissionais De Professoras/Es De Línguas: Representação, (Re)Construção E Educação Antirracista.....304

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: VOZES QUE RESISTEM E QUE REEXISTEM 307
7.1 Contribuições Sociais Desta Pesquisa 308
7.2 Os Conhecimentos Que A Preparação E Organização Do Curso Me Proporcionaram, A Auto-Transformação E A (Trans)Formação 311
7.3 Encaminhamentos Futuros 325
7.4 Limitações Da Pesquisa.....328

EPÍLOGO: SOBRE VOZES E RESISTÊNCIA.....330

REFERÊNCIAS.....332

ANEXOS 356

ANEXO 1 - TCLE ENVIADO POR GOOGLE FORMS ÀS/AOS PARTICIPANTES .357

ANEXO 2 - PARECER INICIAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CIENTÍFICA ENVOLVENDO SERES HUMANOS VIA PLATAFORMA BRASIL.....360

ANEXO 3 - PARECER FINAL, APÓS ADENDO, DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CIENTÍFICA ENVOLVENDO SERES HUMANOS VIA PLATAFORMA BRASIL.....365

ANEXO 4 - ARTE DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....373

ANEXO 5 - CRONOGRAMA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS 374

ANEXO 6 - MURAL GOOGLE CLASSROOM - ENCONTROS ASSÍNCRONOS....378

ANEXO 7 - DIVULGAÇÃO PARA OS NRE SOBRE A PROPOSTA DO CURSO E SOLICITAÇÃO DE DIVULGAÇÃO JUNTO ÀS/AOS PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ.....380

ANEXO 8 - CAPA DA EDIÇÃO DE ABRIL/2022 DA NEWSLETTER DA APLIEPAR SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 382

ANEXO 9 - PARTICIPAÇÃO NO MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DO BRITISH COUNCIL BRASIL 384

ANEXO 10 - PUBLICAÇÃO SOBRE O MAPEAMENTO DE DE BOAS PRÁTICAS DO BRITISH COUNCIL BRASIL NO SITE DO OBSERVATÓRIO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA 385

ANEXO 11 - CONTRIBUIÇÕES COM O REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (2021) 387

ANEXO 12 - TEXTO NA ÍNTEGRA COM AS CONTRIBUIÇÕES ENVIADAS AO CEE PARA O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ DO ENSINO MÉDIO 388

PRÓLOGO: SOBRE SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS

Orlandi (1995) teoriza sobre o silêncio. Para a autora, o que movimenta o campo dos sentidos é o silêncio fundador, ele não é compreendido como a falta ou ausência. Na verdade, a autora compreende que a linguagem é pensada em excesso. A palavra movimenta-se em torno do silêncio. Ele garante esse movimento de sentidos e atua na relação da língua com a ideologia, partindo de uma realidade histórica da qual emergem as representações do mundo, as crenças e os conhecimentos (BERTOLUCCI, 1997). No entanto, o silêncio também pode constituir-se pela censura, definida por Orlandi (1995) como ação de materialidade linguística e histórica que produz efeitos de falar e silenciar, definindo, além do que pode ser dito, quem pode dizer e quem deve ser calado ou silenciado (ORLANDI; BERTOLUCCI, 1997).

Orlandi (1995) tem como prerrogativa que a censura é o silêncio imposto por um grupo dominante. Dessa maneira, ela interfere na formação e no movimento dos sentidos. A esse respeito, Bertolucci (1997, p. 149) explica que

> O silenciamento produzido pela censura leva a um processo de produção de sentidos silenciados. É um processo que trabalha a divisão entre o não-dizer e o dizer, que impedem o sujeito e a sociedade de trabalharem o movimento de identidade e de elaborarem historicamente os sentidos. O silêncio intervém, portanto, na formação e no movimento dos sentidos e disso decorre, também, a ligação do não-dizer à história e à ideologia.

Por esse caminho, a censura afeta a construção da identidade do indivíduo, visto que a identidade “resulta de processos do sujeito pela circulação nas várias formações discursivas disponíveis, que faz com que suas palavras tenham sentido” (BERTOLUCCI, 1997, p. 149). Um ponto fundamental no pensamento de Orlandi (1995) é acreditar que se mudando o discurso, as palavras também mudam de sentido.

Inicio esta tese de doutoramento com essa reflexão sobre silêncios e silenciamentos, trazida por Orlandi (1995), para contrapor o meu pensamento e discutir a respeito de vozes, as quais são historicamente silenciadas pela censura do grupo dominante e que agora emergem como resistência e reexistência. Vozes que, ainda, tiveram suas identidades atravessadas por distorções, estereótipos e

violências; vozes que, agora, emanam de vários contextos sociais e que, principalmente no acadêmico, querem exercer seu direito de serem ouvidas e de movimentar sentidos, almejando desconstruir representações advindas de ideologias racistas que sempre operaram em prol da manutenção dos privilégios da branquitude. Mudando-se o discurso, para que as palavras também mudem de sentido (ORLANDI, 1995).

Na mesma perspectiva, Fairclough (2016) também tem o entendimento que mudança discursiva pode promover a mudança social. Partindo desses pensamentos, trato sobre vozes, neste escrito. Não há como abordar as identidades raciais sem considerar, essencialmente, as vozes negras. Vozes essas que mais do que nunca precisam ser ouvidas e respeitadas para terem o poder de questionar a estrutura social e ocuparem lugares que lhes têm sido negados ao longo da História. Não obstante, não desconsidero as vozes da branquitude, pelo contrário, procuro estabelecer relações, ao meu ver, favoráveis à Educação Antirracista.

Nesse contraponto entre vozes, silêncios e silenciamentos, esta tese é a voz de uma mulher, professora e pesquisadora negra, que teve sua voz fortalecida por muitas outras que a antecederam e que pôde, por meio desse caminho, ainda estreito, mas, aberto com muita luta, manifestar sua voz e relatar sua transformação por meio da Educação Antirracista e do Letramento Racial Crítico.

INTRODUÇÃO: A VOZ QUE FALA E A VOZ QUE CALA

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2008, p. 1)

Profundamente inspirada pelo trabalho com narrativas autobiográficas realizado pela professora/pesquisadora negra Aparecida de Jesus Ferreira e pelas obras de bell hooks, principalmente Educação como Prática de Liberdade (2013), percorri um caminho difícil, mas enriquecedor, que deixou marcas em minha identidade profissional, e, sobretudo, em minha identidade como mulher negra em uma sociedade construída sobre os pilares do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Nessa trajetória reveladora de autodescoberta, reconhecimento e valorização de minha identidade e ancestralidade negra, vozes de mulheres negras ecoaram em minha cabeça. Por exemplo, a voz de Ferreira (2021), durante a aula de uma disciplina do doutorado em que me disse que é preciso mais mulheres negras na academia; a voz de Kilomba (2019), ao reverberar que a mulher negra é o Outro do Outro, pois seu lugar de fala não ocupa o mesmo locus social dos movimentos feministas de mulheres brancas, que não a contemplam, e tampouco o lugar de fala do homem negro. Segundo a autora, há uma lacuna sócio-discursiva e política, quando se analisa a condição da mulher negra na sociedade; a voz de Gomes (2015), ao apontar que o racismo é um fenômeno social e estrutural, que, quanto mais é negado, mais se propaga; a voz de Jesus (1960), ao retratar as mazelas impostas por sua condição de mulher preta, de se viver à margem, predestinada a morrer de fome, ao mesmo tempo em que advoga que o mundo só tomará outro roteiro a partir da tomada de consciência do homem (branco); por fim, entre tantas outras, rememoro a voz de Carneiro (2003; 2005), ao discorrer sobre a importância

do feminismo negro para o enfrentamento de questões como o silenciamento histórico das mulheres negras, por mecanismos sociais de opressão e invisibilidade em diferentes contextos sociais. Silenciamento esse que se estende a toda a população negra brasileira.

Vozes de mulheres negras ecoam por toda esta tese doutoral. Essas vozes, historicamente silenciadas, são marcadas em sua alma pela terrível imagem da Escrava Anastácia, de Jacques Arago, representação do século XIX, revisitada na contemporaneidade na obra Memórias da Plantação, de Grada Kilomba (2019). Essa obra representa o que foi oficialmente utilizado para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana de açúcar ou cacau durante o trabalho forçado nas plantações, mas que tinha, na verdade, a função de implementar a mudez e o medo, pois a boca era vista tanto como um lugar de mudez, quanto de tortura (KILOMBA, 2019).

A imagem de Anastácia é um marco de representação das sujeições à que mulheres negras foram submetidas ao longo da história e, na atualidade, em uma sociedade racista e patriarcal que não as ouve, não as enxerga e que mantém a cruel máscara, agora pelos mecanismos simbólicos de poder que as excluem, as empurram para longe do centro, que as invisibilizam e que as silenciam, tornando-as o Outro do Outro dentro da estrutura social, ainda sustentada pelos pilares do racismo/machismo/colonialismo/colonialidade.

Em decorrência desse pano de fundo, essa tese doutoral é, essencialmente, sobre vozes negras, principalmente de mulheres. Essas vozes serão associadas às da branquitude, porém sempre com a centralidade dos processos epistemológicos na negritude, formando um cruzo epistemológico que fomente a construção de um conhecimento novo, em que epistemologias eurocentradas, atiradas às encruzilhadas do afrocentrismo, sejam mastigadas por Exú, o senhor das Encruzas, e cuspidas em forma de conhecimento transformado[1], como pressuposto pela Pedagogia das Encruzilhadas, que compõem o referencial teórico desta pesquisa.

Nessa perspectiva, vozes negras, de homens e mulheres, que ecoam por meio deste referencial teórico-metodológico e fundamentam as práticas aqui

[1] “Princípio exusíaco, segundo o qual se engole de um jeito para cuspir de outra forma. Essa é a máxima da encruzilhada de Exu enquanto Enugbarijo – senhor da boca coletiva ou a boca que tudo come: engolir de um jeito para restituir de forma transformada.” (RUFINO, 2017, 13).

adotadas, marcadas pela luta histórica em favor da equidade[2] e pela justiça social. Essa perspectiva tem reivindicado direitos há tanto tempo negados, os quais começaram a ganhar corpo há algumas décadas, por meio da luta do Movimento Negro, que conquistou as políticas afirmativas, visando à reparação histórica para o povo negro. Contudo, essas políticas enfrentam, atualmente, novos percalços políticos e sociais antigos[3], impostos por ideologias sustentadas pelos discursos hegemônicos da branquitude. Nesse cenário, as vozes dessas mulheres negras tem ecoado em minha cabeça, com a retumbância ancestral dos atabaques[4] que evocam as entidades e Orixás nos terreiros de Umbanda e Candomblé, com um impacto tão significativo que despertaram em mim marcas de minha ancestralidade negra adormecida, entorpecida pelas ideologias da branquitude[5], pelas quais sempre tentei construir minha identidade racial.

O eco dessas vozes me levou a mudar o objeto de estudo de minha tese de doutorado, que antes seria a identidade de professoras/es de inglês em contexto de mudanças curriculares, para me dedicar a investigar as identidades raciais de professoras/es de línguas (considerando suas interseccionalidades), como elas são construídas e reconstruídas nos/pelos discursos. Nesse contexto, profundamente inspirada por tantas mulheres negras, professoras, pesquisadoras, intelectuais de renome, dentre elas, Aparecida de Jesus Ferreira, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e bell hooks[6], trago, nesta tese de doutoramento, minha narrativa autobiográfica,

---

[2] Equidade neste trabalho entendida como em Gomes (2011) e Sposati (2002). Nesse sentido, ela é "o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate de práticas de subordinação ou de preconceitos em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

[3]Novos percalços, por se tratarem do contexto contemporâneo moderno, repleto de inovações e, ao mesmo tempo, antigos, por se tratar de repetições de práticas sociais racistas e excludentes já materializadas em outros momentos históricos.

[4] O atabaque é um instrumento musical que veio para o Brasil através dos negros africanos escravizados. O instrumento é sagrado e está presente nos rituais afro-brasileiros das religiões de terreiro, principalmente no Candomblé e na Umbanda.

[5]"Ser branco significa, portanto, ser a norma, o ponto de referência para se construir a alteridade diante do outro, do não branco. Em outras palavras, a branquitude significou, num primeiro momento, a não consciência da pessoa branca perante a situação de privilégios em uma sociedade marcada por séculos de escravidão negra." (PIZA, 2005); (SANTOS; BOTOSO, 2018, p. 218).

[6]Martins (2017) explica que Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks – escritora e ativista social, adotou o apelido "bell hooks" para assinar suas obras, como uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado assim mesmo, em letras minúsculas. A própria bell hooks justifica que "o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu" (HOOKS, 2019).

tendo meu lugar de fala constituído pelas interseccionalidades de gênero (mulher) e de raça[7] (negra), em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural[8] que sempre determinou quem teria voz e quem seria silenciado por meio de práticas sociais e discursivas (KILOMBA, 2019), ou seja, a voz que fala e a voz que cala. É propondo reflexões sobre as vozes que falam (que sempre tiveram esse direito) e as vozes caladas (que sempre foram silenciadas) que essa tese se estrutura para falar sobre as identidades raciais de professoras/es de línguas e suas interseccionalidades (CRENSHAW, 2010).

Por esse caminho, minha justificativa acadêmica consiste em unir-me ao coletivo de vozes negras que tem emergido e que estão discutindo as relações raciais na universidade. Ainda, busco fomentar na Educação Básica, além dessas discussões, os princípios da Educação Antirracista e do Letramento Racial Crítico, essenciais para as práticas escolares, principalmente nas escolas públicas. Por fim, almejo contribuir com a literatura antirracista por meio desta investigação e de todas as produções que resultaram de sua realização, além dos encaminhamentos futuros elencados ao final deste escrito.

Em meu percurso no desenvolvimento desta investigação, atribuindo motivos pessoais, sociais, emocionais e epistemológicos para discutir como as identidades raciais e profissionais podem ser construídas e reconstruídas por meio do discurso, evidencio que esta tese é a minha narrativa autobiográfica, construída ao longo do meu processo de transformação para a Educação Antirracista. Desse modo, ela será conduzida em primeira pessoa e apresentará movimentos linguísticos que podem desviar em alguns momentos do cânone, mas que se aproximam da perspectiva decolonial, valorizando aspectos linguísticos e culturais que fogem ao modelo predominante na academia, historicamente reprodutora das ideologias advindas do Norte Global, mas que, principalmente nos Estudos Críticos da Linguagem, iniciaram

---

[7]Raça entendida aqui pelas lentes de Munanga (2003) que afirma que “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” e ainda, por Mbembe (2015) que explica que raça é uma construção social, histórica, cultural, discursiva e performativa, usada para justificar o domínio de corpos e territórios, ao classificar indivíduos e populações como inferiores.

[8] Racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo (ALMEIDA, 2019).

importantes discussões sobre a valorização do Sul Global (SANTOS; MENEZES, 2010).

Além disso, explico que o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado e a elaboração desta tese, em boa parte, aconteceu durante a pandemia da Covid-19, que assolou o mundo e, especificamente o Brasil, a partir de março de 2020, quando mudanças significativas começaram a acontecer na vida das pessoas como forma de conter o avanço do vírus causador da doença. Como resposta, muitas medidas de restrição foram adotadas, como a adesão a toques de recolher e de barreiras sanitárias em muitos municípios, controle do fluxo da população nas ruas, entre outras tantas. No âmbito da Educação, especificamente, saliento a suspensão das atividades presenciais. Trago essa contextualização porque, nesse período, as ferramentas digitais foram utilizadas massivamente pelas instituições de ensino do mundo todo, o que possibilitou que eu tivesse acesso a várias discussões sobre as questões raciais.

Nessas discussões, um ponto muito importante trazido por pesquisadoras negras de renome como Grada Kilomba (2019), bell hooks (2013), Djamila Ribeiro (2017) e Aparecida Ferreira (2021) entre outras, é o cuidado com a linguagem. Em uma perspectiva inclusiva e decolonial, a linguagem deve ser utilizada como um recurso de aproximação de cada vez mais pessoas à temática discutida. Hooks (2013, p. 90) defende que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada em uma conversa cotidiana pode ser usada para educar o público.” Essa perspectiva transpassa toda a elaboração deste escrito. Assim como Ferreira (2021), hooks (2013), Kilomba (2019) e Ribeiro (2017) e outras/os autoras/es negras/os, uso a linguagem como um mecanismo de acessibilidade de diferentes públicos, principalmente o negro, das discussões sobre temáticas que tratem de sua vivência e condição social e ainda, na condição de mulher negra, insiro minha própria experiência de vida como recurso pedagógico e de aproximação.

Dessa forma, trabalho com rupturas parciais na normatização acadêmica. A título de exemplo, as tentativas de escolher construções discursivas que possam aproximar diferentes indivíduos, quaisquer que sejam suas interseccionalidades de raça, gênero ou classe social, da pesquisa e do conhecimento produzido por ela, utilizando organizações palatáveis não apenas para aquelas/es que integram o universo acadêmico. Considero como uma das tentativas o ensino que me foi dado sobre seguir a norma culta e a organização canônica do texto acadêmico; romper

com os paradigmas que circundam esse gênero discursivo também é um desafio constante e contínuo. É difícil romper de vez com as raízes profundas cultivadas no terreno áspero da colonialidade ao longo de tanto tempo. É preciso ir arrancando uma ou duas raízes por vez. Entretanto, a essencialidade de promover novas organizações de escrita, pautadas na decolonialidade e valorizando aspectos identitários de grupos sociais diversos é destacado por Fairclough (2001) quando explica que há dois aspectos primordiais na relação entre linguagem e poder: o poder no discurso e o poder manifestado por trás do discurso.

Diante disso, meu entendimento é fundamentado pela proposição de Fairclough (2001) de que o discurso é um lugar em que as relações de poder são verdadeiramente praticadas e como as ordens do discurso, as dimensões das ordens sociais de instituições ou sociedades são, em sua essência, moldadas e constituídas pelas relações de poder. Como consequência, na esteira de tentar promover a aproximação do conhecimento produzido por esta pesquisa acadêmica do contexto educacional, considerando os efeitos na vivência e na construção da identidade de pessoas negras, busco, por meio de uma linguagem mais simples, disseminar pressupostos da Educação Antirracista para quem possa interessar, almejando que a linguagem seja acesso e não empecilho.

Partilho do pensamento de hooks (2013), e reproduzo suas palavras para me posicionar, afirmando que

> minhas decisões sobre o estilo de redação, o fato de eu não usar os formatos acadêmicos convencionais, são decisões políticas motivadas pelo meu desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível, no maior número possível de situações (hooks, 2013, p. 99).

Ressalto, contudo, que simples não tem relação alguma com simplista ou reducionista, uma vez que tratar das relações raciais no Brasil exige um complexo aprofundamento teórico e metodológico, de caráter transdisciplinar. Atrelado a isso, é necessário todo um retrospecto histórico e social sobre a forma como essas relações foram estruturadas e seus impactos na vida, principalmente, de negras/os e indígenas no Brasil. Neste escrito, no caso, das pessoas negras.

Nessa via, revelo o processo histórico de exclusão educacional das pessoas negras e as dificuldades de acesso a determinados espaços sociais. Nesse sentido, Almeida (2019), Cardoso (2022), Fanon (2008), Gomes (2012) e Nascimento (2016)

problematizam qual tem sido o papel da universidade. Nas palavras de Nascimento (2016, p. 114), “tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso” (NASCIMENTO, 2016, p. 114). Nesse sentido, é reconhecendo a fundamentalidade das relações entre universidade e Educação Básica que tenho por premissa esse movimento de aproximação. Destarte, Nascimento (2016) admoesta que as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário. Desse modo, falar em identidade negra nas universidades ainda é um difícil desafio ao número reduzido de estudantes afro-brasileiros que ocupam esses espaços (NASCIMENTO, 2016).

Na esteira da exclusão da universidade, Cardoso (2022) define como branquitude acadêmica esse movimento constante e contínuo do branco sempre perceber o negro como objeto científico tradicional e nunca como o pesquisador. Ainda, segundo esse autor,

> o negro e a negra entram na academia, se encontram sozinhos, praticamente. Passam a frequentarem um espaço de maioria branca em o negro e a negra entram na academia, se encontram sozinhos, praticamente. Passam a frequentarem um espaço de maioria branca em diversas esferas, por exemplo, nos setores administrativo, técnico, docência, pesquisa. Somente no serviço terceirizado encontraremos maior quantidade de negros e de negras [...] Há de se considerar que os negros são poucos nas academias brasileiras, entretanto, somos mais. A nossa presença, somente esse elemento, eleva as tensões, visibiliza o conflito racial. Ainda não chegamos nesse patamar no espaço da política e da justiça. (CARDOSO, 2022, p. 11-12).

Subjacente a isso, com relação ao acesso e à popularização dos conhecimentos produzidos na universidade para diferentes públicos que se interessam pela pesquisa e pela temática abordada, é minha obrigação epistêmica e moral, como pesquisadora e professora negra, fazer com que este texto possa alcançar a todas/os que se interessarem pelas questões raciais, pela Educação Antirracista, pela justiça social e pela equidade de condições, independentente de sua cor, classe social e/ou posição dentro da organização social vigente. Isso porque, como escurecido por Nascimento (2016, p. 101), “o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira”, o que pode dificultar o acesso, principalmente de pessoas negras, às discussões acadêmicas de relevância para suas práticas profissionais e, ainda, suas vidas.

Kilomba (2019) corrobora esse pensamento ao ressaltar que o mundo acadêmico é um mundo branco. Nesse sentido, “discursos acadêmicos sobre o social construíram a negritude como a/o Outra/o inferior” (KILOMBA, 2019, p. 50). A autora, na seção “Discursos marginais - dor, decepção e raiva”, de sua obra “Memórias da plantação”, discorre sobre essa temática ao narrar sua vivência universitária focando no seu lugar de fala, que abarca as interseccionalidades de gênero e raça, em sua condição de mulher negra em um universo predominantemente branco (KILOMBA, 2019). Em consonância com a autora, demarcarei primordialmente o gênero feminino antes do masculino, para enfatizar meu lugar de fala, para que minha voz, como mulher negra, historicamente silenciada e marginalizada (KILOMBA, 2019), possa ressoar, tanto no ambiente acadêmico, quanto no chão das escolas da Educação Básica, que é meu contexto de atuação, ao entender que ambos são contextos passíveis de transformação por meio desta investigação.

Essas opções se justificam pelo fato desta pesquisa trabalhar com rupturas e com possibilidades de desconstrução de modelos hegemônicos excludentes que atravessam a construção de identidades, promovendo marginalização, apagamento e silenciamento. Um dos caminhos para “arranhar” (visto que é um trabalho árduo e lento) esses modelos hegemônicos é a produção de contradiscursos e contranarrativas que contestam as ideologias que os sustentam. Com essa percepção, identifico-me como mulher negra (e acreditem, antes do início desta pesquisa não era assim, pois eu negociava a minha identidade racial para me aproximar da branquitude e silenciar minha identidade racial negra). Nessa via, percebo essas escolhas como estratégias de combate aos valores e às ideologias racistas e sexistas predominantes na sociedade brasileira que buscam “ofuscar, invisibilizar e negar a identidade da mulher negra e sua participação intelectual, política, social e histórica na formação dessa sociedade" (MARTINS, 2017, p. 63).

Após esta contextualização sobre a linguagem, prossigo, a princípio, suscitando que as bases teóricas e metodológicas desta pesquisa convergem para a análise crítica das relações entre discurso, poder e sociedade. Tal convergência possibilita a compreensão de como as relações de poder têm configurado a estrutura social da contemporaneidade e ainda posicionam racialmente os indivíduos, determinando quais raças são historicamente superiores e inferiores e

como esses fenômenos atravessam a construção das identidades raciais de populações minorizadas, como negros e indígenas, por exemplo.

Partindo dos estudos de Ferreira (2007; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2017; 2019; 2021), explico que trato de identidade racial como aquela que considera a designação de raça que está visível no indivíduo, definido pelas suas características físicas, como cor da pele, traços fenotípicos e outras características físicas que fornecem parâmetros para agrupá-lo racialmente, como, por exemplo, as definições de branco, preto, pardo, indígena e asiático, utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014b; 2015a).

Entretanto, também compreendo identidade racial como algo mais complexo, a qual transcende para as questões de identidade, os modos de ser e agir no mundo determinados pelo reconhecimento (ou não) de seu pertencimento a um determinado grupo cultural e social (GOMES, 2017). Desse modo, a construção da identidade racial depende do seu reconhecimento pelo indivíduo. É importante escurecer que o indivíduo nasce com sua identidade racial, porém sua plena construção se dá a partir do reconhecimento de suas raízes, sua cultura, sua ancestralidade e suas características étnico-raciais que o integram ao seu grupo semelhante e fortalecem essa identidade mediante grupos diferentes (FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2014b; 2015a).

Além disso, a identidade racial é a forma como o indivíduo se percebe racialmente na estrutura social (GOMES, 2005). Ela pode não ser desenvolvida por esse indivíduo, que pode ter desejos de negociar essa identidade, ora se aproximando da branquitude, ora da negritude, principalmente no caso de pessoas pardas (nomenclatura do IBGE). Como consequência, para a construção ou reconstrução da identidade racial, é necessário que o indivíduo se perceba racializado e pertencente ao grupo racial ao qual ele corresponde (FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2014b; 2015a; 2017). Desse modo, a identidade racial, neste escrito, também é entendida como uma construção social, política, discursiva e performativa (GOMES, 2017). Especificamente, como trato fundamentalmente da identidade negra, é essencial evidenciar que ela abarca um processo de construção “mais amplo, mais complexo [...] que possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social” (GOMES, 2017, p. 42).

Não obstante, direciono as lentes analíticas também para a construção das identidades raciais da branquitude, visto que é essencial o aprofundamento nesse processo para potencializar o entendimento da identidade racial da negritude. No caso do ambiente escolar, vislumbrando-se, assim, a necessidade de analisar as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas. Dessa maneira, é possível ampliar a compreensão sobre como as identidades raciais dessas/es atrizes/atores sociais são construídas, atravessadas pelos discursos que constituem o ambiente escolar, fortemente eurocêntrico e como esse processo de construção produz efeitos em sua prática docente, ao considerar a Educação Antirracista.

Tendo este intuito, fundamento esta investigação em bases teórico-metodológicas que tratam da construção das identidades pela perspectiva sócio-cultural (BUCHOLTZ; HALL, 2005; EL KADRI, 2014; FAIRCLOUGH, 2003; 2009; FERREIRA; FERREIRA, 2013; GEE, 1996; 1999; 2001; 2011; HALL, 2000; 2001; 2005; 2006; MOJE; LEWIS, 2007; REEVES, 2009; SILVA, 2012; WOODWARD, 2011), delimitando às identidades raciais e trazendo à discussão a decolonialidade e as interseccionalidades (BERNARDINO-COSTA; GROSSFOGUEL, 2016; CASTRO-GÓMEZ, 2005; CRENSHAW, 2010; FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014b; 2015a; 2018; GLASS, 2012; GOMES, 2005; HALL, 2003a; 2003b; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005; RESENDE, 2019; RESENDE; RAMALHO, 2019; SANTOS; LOPES; DUTRA, 2020), detalhando os processos de construção identitária da branquitude (BENTO, 2002a; 2002b; CARDOSO, 2008; 2010; 2014; FANON 2008; PASSOS 2013; PIZA, 2005; SCHUCMAN, 2012; 2014; SCHWARCZ 2005) e da negritude (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; 2002c; FANON, 2008; FERREIRA, 2012a; 2014b; 2015a; 2017; 2021; GOMES, 2005; MUNANGA, 1994; 1998; 2010; NASCIMENTO, 2016), abordando as relações entre as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas (BLOCK, 2007; FAIRCLOUGH; WODAK, 1995; FERREIRA, 2008, 2012b; 2012c; 2012d; 2014a; 2015b; 2017; 2018; 2021; LEFFA, 2016; LEITE; OLIVEIRA; COURA; 2020; QUIJANO, 2009; SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016; SILVA, 2012).

Ainda no âmbito das discussões sobre identidade racial e a sua construção (e reconstrução), estabeleço relações entre a Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017; ROTH-GORDON, 2016), o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b), os Estudos Críticos do Discurso (ECD) (VAN

DIJK, 1992; 2005; 2018) e a Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1993; 1996; 2008), para investigar e ampliar a compreensão sobre (i) como as ideologias operam a manutenção da hegemonia da branquitude, (ii) como as relações entre discurso e poder contribuem para a reprodução do racismo estrutural por meio do discurso e (iii) como esses mecanismos, assim como as representações de atores sociais, atravessam a construção das identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas.

O referencial selecionado possibilita o entendimento de como as ideologias se manifestam por meio do discurso, silenciando identidades que fogem ao padrão da branquitude e evidenciando os mecanismos pelos quais a hegemonia branca é mantida e perpetuada através das práticas docentes adotadas. Isso acontece, muitas vezes, sem a percepção de que os atores sociais são seres racializados (FERREIRA, 2015a; 2015b), o que implica em efeitos sociais problemáticos, os quais devem ser abordados no ensino de línguas, essencialmente no ensino de língua inglesa, idioma de cunho euro-eua-centrado (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020; WALSH, 2010).

É necessário ressaltar o fato de que o ensino e a formação de professoras/es de línguas são conduzidos fortemente pela colonialidade, a qual é exercida por meio da epistemologia do falante nativo (KUMARAVADIVELU, 2012; LEITE; OLIVEIRA; COURA, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). No caso do inglês, o exemplo dessa ideologia do falante nativo vem da BNCC (BRASIL, 2017), que, ao mesmo tempo em que defende a promulgação do conceito de Inglês como Língua Franca, reforça práticas estruturais de ensino inglês. Sobre essa contradição, Duboc (2019, p. 19) pondera que

> Para os adeptos do conceito de ILF, trata-se de olhar positivamente para sua presença na BNCC, na medida em que, ainda que os quadros revelem as “escorregadas”, muitos dos preceitos trazidos no texto introdutório são merecedores do reconhecimento quanto à tentativa de romper com práticas convencionais. Já para os críticos ferrenhos do conceito, a presença do ILF na BNCC cai como uma luva por atestar, de certa maneira, a velha crítica do ILF como projeto homogeneizante e normativo.

É por essa perspectiva homogeneizante e normativa que a BNCC preserva o caráter eurocentrado para o ensino de línguas no Brasil, mesmo quando procura desconstruir a premissa falaciosa do falante nativo (LEITE; OLIVEIRA; COURA,

2020). Neste escrito, não me aprofundarei sobre essas contradições, pois não é meu mote fundamental, já que esta investigação objetiva olhar para a Educação no que diz respeito às relações étnico-raciais no ensino de línguas.

Esse fenômeno da epistemologia do falante nativo (LEITE; OLIVEIRA; COURA, 2020), ainda amplamente reproduzida em práticas docentes nas escolas e universidades, provoca impacto significativo “na produção de livros didáticos, de preparação para ensinar, de usos da língua, de metodologia, de política linguística, de currículo, de agenda de pesquisas etc.” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15). Assim, o ensino de inglês por uma perspectiva crítica e decolonial (FERREIRA; 2012a; GOMES, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020) é essencial para evitar possíveis efeitos adversos, como a reprodução de estereótipos racistas, fortalecimento do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), situações de injustiça social e comprometimento da luta pela equidade racial, o qual, por sua vez, é urgente no contexto brasileiro.

Outro fator relevante é que as bases teóricas e metodológicas aqui elencadas convergem para a abordagem crítica dos conhecimentos, práticas e procedimentos adotados. Desse modo, optei por autoras/es que conversam sobre a produção de discursos contra-hegemônicos e contranarrativas, que modifiquem práticas sociais e discursivas naturalizadas, visando desconstruí-las e promover a mudança social no contexto escolar.

Tratando da minha própria transformação, o reconhecimento da minha identidade racial negra foi o ponto de partida para esta investigação e para o processo de (re)construção de minha identidade racial e suas interseccionalidades, que é contínua e constante. Sempre me autodeclarei parda em levantamentos estatísticos do IBGE e em outros documentos formais, quando indagada sobre cor de pele. Essa classificação racial sempre me incomodou, porque você não se entende nem como parte da negritude e muito menos como da branquitude. Sou fruto de um casamento interracial, em que minha mãe é branca e meu pai é negro. Logo, nessa condição de pessoa parda, como já mencionei, sempre negociei minha identidade racial, procurando me identificar com a branquitude e a silenciar/negar minha herança ancestral da negritude e, posso afirmar, esse é um processo muito doloroso.

Devido às situações advindas do que hoje tenho conhecimento suficiente para identificar como racismo estrutural, nunca me dei conta dos processos de

invisibilidade e silenciamento aos quais as pessoas negras são sujeitadas; aos quais eu sempre fui sujeitada. Quando não compreendemos o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b), presenciamos situações que entendemos serem racistas e preconceituosas, mas não temos a dimensão do impacto dessas situações dentro de um sistema social maior e isso nos causa a paralisia, principalmente devido a naturalização delas. Paralisia para agir diante da opressão, do silenciamento, da exclusão e da injustiça.

Com relação às minhas identidades profissionais, identifico-me como professora de inglês, pesquisadora e, também, desde 2016, atuo como gestora de escola pública, sendo diretora auxiliar no Colégio Estadual Aldo Dallago, no município de Ibaiti. Essa função também atravessa minhas identidades, pois foi esse lugar de fala que me forneceu as lentes que ampliaram a minha compreensão da importância e abrangência do poder dos discursos e textos que orientam as práticas docentes e que acabam afetando a identidade profissional docente e as ações do contexto escolar.

Ocupando o lugar de professora de inglês da Educação Básica, por vezes, presenciei situações de preconceito e discriminação racial e nunca me senti suficientemente preparada para agir sobre elas, para intervir de modo a fortalecer a identidade das crianças e adolescentes negras e negros, a fazer alguma diferença na vida dessas/es jovens. Isso vai ao encontro das conclusões da pesquisa realizada por Ferreira (2004) com professoras/es de inglês sobre a Educação Multicultural, que apontou que professoras/es não se sentem preparadas/os para abordar questões sobre raça e racismo em sala de aula.

No meu caso, após ter contato com os Estudos Raciais Críticos e fazer uma reflexão de toda a minha formação e da minha prática docente como professora de línguas, reconheci que nunca tive o contato devido com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ou com a pauta racial nos espaços formativos pelos quais circulei: na universidade, na escola, nas formações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná ou naquelas particulares voltadas ao ensino de línguas.

A percepção desses eventos foi um choque para mim como professora negra, pois entendi que em nenhum momento da minha formação tive espaços para que a minha identidade negra fosse reconhecida, construída e fortalecida de fato. Hoje, penso que isso teria tido um efeito transformador em minha prática docente, que, até

aquele momento, era orientada pelo "*color blindness*" (LADSON-BILLINGS, 1998), pelo pós-racialismo (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; FERREIRA, 2014b; 2015b; ROSA; FLORES, 2017) e pelo mito da democracia racial (GOMES, 2005; 2012; 2017; CARNEIRO, 2003; 2005; NASCIMENTO, 2016), eficazmente disseminado e perpetuado nas escolas por meio do discurso do "Somos todos iguais".

Essa postura docente, construída nas lacunas deixadas pela falta de conhecimento sobre as questões raciais e de reconhecimento de minha identidade de mulher negra, impediram-me de fazer reflexões críticas sobre meu contexto de atuação, o que afetou diretamente a minha prática pedagógica e a minha visão da realidade. Citar como exemplos para ilustrar meu relato o fato de eu nunca ter me atentado para os índices de evasão escolar, de estudantes em situação de vulnerabilidade social, de estudantes vítimas de violência ou negligência doméstica, envolvidos com situações de criminalidade ou uso de substância ilícitas e de reprovação serem encabeçados por jovens negras/os (UNFPA, 2017).

Outro ponto que salta aos olhos referente à sala de aula é que, frequentemente, estudantes mais apontadas/os como indisciplinadas/os também são negras/os, pois apresentam dificuldade em seguir normas, a ordem "natural" da sala de aula, a autoridade e, principalmente, o autoritarismo de algumas/alguns docentes (OLIVEIRA, 2007). A esse respeito, Oliveira (2007) explica que a marca racial é uma constante durante a vida escolar da/o estudante negra/o. Em decorrência do racismo incutido nas práticas escolares, duas formas muito comuns que as/os professoras/es utilizam para caracterizar esses comportamentos de reação da criança negra são a timidez e a indisciplina. "A primeira nos dá a impressão de que a criança se volta para dentro, se fecha em si mesma; e a segunda, de que a criança se volta para fora, quer revidar" (OLIVEIRA, 2007, p. 23). No entanto, a criança tímida é quieta, não tumultua a sala. Já a criança indisciplinada "não sabe se comportar, se faz ver, fala e age a quase todo momento, e isso sim afeta diretamente o trabalho do professor" (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Nos contextos escolar e social, em geral, ao tratar de uma língua como o inglês, que tem seu ensino marcado pela contradição, pelo elitismo, pela exclusão dos menos favorecidos (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016) e por traços históricos da colonialidade, nunca procurei incitar discussões sobre quais os lugares sociais ocupados pelas pessoas negras na escola e na sociedade, qual a raça das pessoas que ocupam as posições de poder, como aprender uma língua adicional/

estrangeira pode ajudar na construção de uma sociedade mais equitativa, essencialmente na realidade vivida por aquela/e estudante.

Ainda, considerando o processo sócio-histórico da formação de professoras/es e ensino de línguas, marcado pelo eurocentrismo, rememoro Van Dijk (2018) ao afirmar que o racismo não é inato, ele é aprendido socialmente (VAN DIJK, 2018). Diante desse pensamento, é crucial repensar espaços de formação docente com o intuito de ressignificar práticas pedagógicas para que elas possam ser pautadas em valores como a subversão às ideologias da branquitude, a rebeldia contra o racismo estrutural e endêmico que constitui a sociedade brasileira, a transformação. Almeja-se essa subversão por meio do conflito, da dúvida e do questionamento às estruturas eurocêntricas que moldam o sistema de ensino brasileiro. Nesse sentido, valoriza-se a transgressão, como um princípio emancipatório e de liberdade, essencial para transformação de valores e atitudes. Ela funciona como um mecanismo de resistência à conformação, como escape do espírito de manada que, obstinadamente, trabalha para nos enquadrar (LUFT, 2004).

Esses movimentos de ruptura aos discursos mantidos e reproduzidos ao longo do tempo são necessários para promover a ebulição de contradiscursos que possam conduzir à desconstrução de processos excludentes e desigualdades sociais, como o que acontece com a/o negra/o na sociedade brasileira devido ao racismo estrutural. Miranda (2017, p. 63) defende que essas discussões são necessárias, pois “não pensar sobre, não refletir sobre si mesmo e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada na vida cotidiana como normal”.

Nessa via, é essencial que a/o professora/r tenha acesso a espaços de formação que fomentem discussões e reflexões sobre as questões de raça e de racismo como centrais, nos moldes da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1998) e do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b), e que promovam o conhecimento emancipatório pautado pelos valores já apontados. Essas discussões e reflexões buscando a construção de identidades mais comprometidas com a Educação Antirracista e que, de fato, causem as rupturas necessárias, principalmente na Educação Básica. Nessa perspectiva, pesquiso as identidades raciais de professoras/es de línguas com o objetivo de **compreender quais identidades raciais podem ser construídas e/ou indicar movimentos de reconstrução por meio de espaços de formação docente voltados para a**

Educação Antirracista. Esse objetivo desdobra-se em específicos que são: (1) Examinar quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude, reproduzidas discursivamente, atravessam a construção da identidade racial de professoras/es de línguas; (2) Analisar quais representações esses atores sociais produzem em se tratando da construção de identidades raciais e profissionais em espaços de formação voltados para a Educação Antirracista e (3) Investigar quais mudanças nas representações dos atores sociais indicam possíveis indícios de reconstrução da identidade racial por meio do curso de formação de professoras/es para a Educação Antirracista.

Para alcançar os objetivos apresentados, elenco as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade de professoras/professores de línguas e são reproduzidas discursivamente? (2) Quais as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais do contexto escolar e a Educação Antirracista e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente? (3) Quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas que apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso?

Para responder a essas indagações, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativa crítica, visto que “importa nas vidas daqueles que vivem diariamente a injustiça social” (DENZIN, 2018, p. 105-106). Ademais, utilizei o método qualitativo interpretativo crítico (DENZIN, 2018), que propõe ao pesquisador “o compromisso de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano” (DENZIN, 2018, p. 106). O discurso é o objeto de análise e a ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), a orientadora das ações e DOS procedimentos metodológicos, com a realização de devolutivas às/aos participantes em diferentes etapas do processo. Por essa perspectiva, é função da pesquisa qualitativa crítica voltar-se aos problemas sociais que impactam na vida das pessoas, principalmente as marginalizadas (DENZIN, 2018), como no caso do racismo à brasileira.

Dessa maneira, esse referencial de pesquisa coaduna-se perfeitamente com a vertente crítica voltada à transformação social abarcada pela Pesquisa Narrativa ou *Narrative Inquiry* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), que procura fortalecer vozes silenciadas ou subalternizadas em estruturas sociais excludentes, alinhando-se

também com os Estudos Críticos do Discurso (ECD) (VAN DIJK, 1992; 2005; 2018) e a Teoria de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1993; 1996; 2008), que objetivam a mudança social por meio da mudança discursiva, enfocando problemas sociais produzidos, reproduzidos ou intensificados pelas práticas discursivas que mediam as práticas sociais, atendo-se às questões atreladas à relação entre discurso e poder, ideologia e hegemonia.

Nesse pensamento, a Raciolinguística[9] (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017), a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995) e o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b) são fundamentais. Eles voltam-se para o aprofundamento analítico das maneiras como o racismo se reproduz e perpetua na sociedade e nas maneiras/práticas/ações necessárias para a desconstrução ou o rompimento com essas estruturas racistas naturalizadas na sociedade (brasileira).

Assim, o corpus desta investigação está constituído por narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas, produzidas durante o curso "Construindo a Educação Antirracista no Ensino de Línguas da Educação Básica: Conceitos, Princípios e Possibilidades", organizado por mim e pela minha orientadora. Deste espaço formativo participaram professoras/es de línguas da Educação Básica de quatro regiões brasileiras, de identidades raciais negras e brancas, que discutiram sobre a Educação Antirracista, de junho a novembro de 2021. O curso foi organizado em 10 encontros síncronos e com atividades assíncronas em plataformas gerenciadas pelo Google. Cada encontro síncrono abordou uma temática diferente sobre as relações étnico-raciais.

Os Estudos Críticos do Discurso, doravante ECD, de Van Dijk (1992; 2005; 2018), serão empreendidos para tratar das ideologias e para refletir (i) como o racismo se dissemina através do discurso racista, (ii) como a negação do racismo, no Brasil, silencia as vozes negras e dificulta a criação de políticas públicas voltadas às especificidades do povo negro e (iii) como o racismo é aprendido, em um processo sociocognitivo mediado pela linguagem que promove e propaga ideologias que sustentam a hegemonia vigente.

---

[9] Rosa e Flores (2017) definem como cinco componentes-chave da perspectiva raciolinguística: "(i) historical and contemporary colonial co-naturalizations of race and language; (ii) perceptions of racial and linguistic difference; (iii) regimentations of racial and linguistic categories; (iv) racial and linguistic intersections and assemblages; and (v) contestations of racial and linguistic power formations (ROSA; FLORES, 2017, p. 1)."

Por fim, a Abordagem de Atores Sociais, de Van Leeuwen (1993; 1996; 2008), é essencial para compreender as representações produzidas e reproduzidas pelos atores sociais que realizam as práticas sociais e discursivas que fundamentam a base do racismo estrutural no Brasil. Compreender como os atores sociais do contexto escolar se representam e representam os outros é de suma importância para a compreensão do processo de construção de identidades raciais nesse ambiente.

Nessa via, o referencial teórico citado amplia o entendimento desse processo de construção de identidades raciais e sociais de raça e fornecem os subsídios indispensáveis para um panorama sócio-histórico-discursivo de como as identidades raciais no Brasil são construídas sobre as bases da hegemonia eurocêntrica e apontam caminhos para a reconstrução das identidades raciais negras nesse cenário tão inoportuno e adverso.

É importante essa compreensão, pois as identidades raciais forjadas no contexto brasileiro são carregadas de vestígios de ideologias racistas e do racismo estrutural que tem operado significativamente nesse processo. Contudo, ampliar o entendimento sobre como a formação para a Educação Antirracista pode funcionar como instrumento de ruptura da hegemonia da branquitude e agir no fomento da produção de contradiscursos e contranarrativas de resistência e desconstrução das ideologias que a sustentam é uma ação imprescindível para os ECD e a ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006; VAN DIJK, 2018; VAN LEEUWEN, 2008), a Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA, 2016; ROSA; FLORES, 2017), a Teoria Racial Crítica (LADSON; BILLINGS, 1995; LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b) e, substancialmente, a Pesquisa Qualitativa Crítica (DENZIN, 2018), na qual natureza desta investigação se ampara.

Por todo o exposto, vale ressaltar que esta pesquisa visa a exercer a função social da/o analista do discurso ou pesquisadora/r crítica/o do discurso, que é a mudança social. Defendo o pressuposto de Fairclough (2003) de que os mecanismos linguísticos podem fomentar mudanças discursivas e essas, por sua vez, promover a mudança social, uma vez que não basta compreender o mundo, mas, sim, transformá-lo. Portanto, todo o referencial teórico e metodológico dessa investigação converge para a transformação social crítica, ao abordar temáticas de suma importância, tal como: o reconhecimento de que a identidade racial e sua

reconstrução (neste caso, das/os professoras/es de línguas) pode ter efeitos em suas identidades profissionais.

Nessa via, tenho por intuito fomentar o trabalho com a Educação Antirracista e o Letramento Racial Crítico, para possibilitar a desconstrução de estruturas coloniais e racistas de dominação que ainda permeiam vários contextos sociais no Brasil, sendo o escolar um dos que exercem principal função na manutenção do racismo, para promover condições de reconstrução de identidades sociais de raça silenciadas ou apagadas por processos históricos de injustiça social contra maiorias minorizadas.

Durante essa caminhada, pude me inspirar em trabalhos de relevância que já atuam nesse sentido. Para mencionar alguns, as pesquisas conduzidas por Ferreira (2007; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2018; 2019; 2021), além do material disponibilizado em suas páginas na *Internet* e *Youtube* e cursos, mini-cursos, palestras e seminários dos quais participei. Além do trabalho de Ferreira, acompanhei escritos e conversas de Brito e Souza (2018), Castro (2019; 2021a; 2021b), Jovino (2015; 2021), Melo (2015; 2021), Sousa e Souza (2017), Souza (2012), entre outras/outros autoras/es negras/os.

Contudo, estruturo esta tese em sete[10] capítulos. No Capítulo "*Os dois lados da moeda colonial: a construção sócio-cultural das identidades raciais de quem fala e de quem cala*", discuto as identidades, explicitando que trabalho com a perspectiva sócio-cultural para compreender o processo de construção delas no contexto pós-moderno e as relações entre linguagem e identidade. Ainda, trato da construção sócio-histórica das identidades *raciais* na sociedade brasileira, da construção da identidade da/o professora/r de línguas e suas interseccionalidades.

No Capítulo "*A Raciolinguística, os ECD e a construção ideológica e discursiva das identidades raciais de quem fala e de quem cala",*, alinho a Raciolinguística aos ECD para tratar das relações entre discurso, poder, ideologia e hegemonia, visando compreender o processo ideológico-discursivo de construção das identidades raciais utilizando exemplificações do âmbito global para entender melhor esses como esses mecanismos operam no cenário brasileiro. No Capítulo "*Um breve panorama sobre a Educação Antirracista: emersão das vozes*

[10] Explico que estruturei esta tese em sete capítulos por ser um número simbólico nas religiões de afro-brasileiras africanas, principalmente na Umbanda. Desse modo, sete está presente no nome de várias entidades de esquerda, entre Exús e Pombagiras.

silenciadas", apresento um breve panorama sobre a Educação Antirracista e trato da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico.

No Capítulo "*Metodologia: investigação das vozes e identidades"*, volto-me aos aspectos metodológicos, fornecendo as informações gerais sobre a pesquisa e apresentando o referencial analítico constituído pelos ECD, pela Raciolinguística, pela Teoria Racial Crítica, pelo Letramento Racial Crítico e pela Abordagem de Atores Sociais. Na sequência, trato da geração de dados por meio das narrativas autobiográficas produzidas durante o curso de formação continuada, o qual foi promovido no âmbito desta pesquisa, e das informações detalhadas sobre como ele foi organizado e implementado.

No Capítulo "*Análise de dados: investigação de vozes e identidades"*, debruço-me sobre os procedimentos de análise das narrativas autobiográficas, objetivando examinar as ideologias e representações presentes no discurso das/os participantes e investigar as identidades raciais e profissionais reconstruídas por meio do curso de formação de professoras/es. No Capítulo *"Discussão sobre vozes e identidades"*, apresento as conclusões obtidas por meio da análise realizada. No Capítulo *Considerações Finais: vozes que resistem e que reexistem"*, teço as as contribuições, limitações, proposições e os encaminhamentos futuros.

Por todo o exposto, retomando os parágrafos iniciais desta introdução, ressalto que, ao estruturar os discursos que alicerçam esta tese de doutoramento, evoco, fundamentalmente, minha experiência vivenciada com a temática abordada e minha construção identitária como professora de inglês e pesquisadora negra e as vozes de mulheres negras e homens negros, para que a negritude que me constitui como mulher preta, possa fundamentar grande parte desta pesquisa, alinhada com as vozes de pesquisadoras/es e professoras/es brancas/os, que contribuem significativamente com as discussões propostas.

Nessa tessitura, organizo o trabalho investigativo conduzindo as discussões epistemológicas aqui suscitadas por meio de considerações sobre "a voz que fala e a voz que cala", para compreender o processo sócio-histórico-cultural que implica a construção das identidades raciais na sociedade brasileira. Assim, ressalto que esta tese, muito além de um elemento constituinte do meu processo para a aquisição do título de doutora, é um elemento constituinte da minha ancestralidade, da minha cultura, das minhas identidades pessoal e profissional e da minha própria narrativa autobiográfica. Por fim, reafirmo Evaristo (2008, p. 1) ao afirmar que "voz de minha

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

CAPÍTULO 1 - OS DOIS LADOS DA MOEDA COLONIAL: A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DAS IDENTIDADES RACIAIS DE QUEM FALA E DE QUEM CALA

Neste capítulo, pretendo estabelecer um panorama sobre a construção das identidades no contexto pós-moderno. Inicio tratando dos processos de construção das identidades sócio-culturais, afunilando para as identidades raciais e seus processos sócio-históricos, determinantes para a compreensão de como as identidades raciais são atravessadas pelos discursos racistas impregnados pelas ideologias da branquitude e raciolinguísticas e pelo racismo estrutural. Esse panorama é relevante para a ampliação do entendimento da/o leitora/r sobre como as relações de poder são constituintes dos processos de construção identitária e como essas relações são refletidas nos discursos das/os professoras/es de línguas.

1.1 IDENTIDADES SÓCIO-CULTURAIS

Esta seção trata da construção das identidades pela perspectiva sócio-cultural que é na qual esta pesquisa se ampara para discutir sobre as identidades raciais. Isso porque para tratar das identidades no contexto pós-moderno e como elas têm sido construídas é necessária uma apreensão mais aprofundada sobre qual (is) conceito(s) de identidade está sendo discutido nesta investigação para entender como elas são atravessadas pelas ideologias que permeiam a organização social vigente e ampliar o olhar para a construção das identidades raciais. Por isso, considero a perspectiva sociocultural de construção de identidades como a mais apropriada para atender as demandas abordadas nesta pesquisa.

Nesse âmbito, entendo as identidades como forjadas nas interações sociais, por meio do discurso, em contextos sócio-historicamente situados, marcados pelas relações de poder e, onde as relações de poder imperam, o conflito é o mediador e a mola propulsora para que as transformações aconteçam (FAIRCLOUGH, 2001; 2016; GEE, 1999; 2001; RAJAGOPALAN, 1998; REEVES, 2009; SILVA, 2012). Na esteira da pluralidade, corroboro com o pensamento de Ferreira e Ferreira (2013, p. 116-117) ao reiterar que “as identidades sociais não são fixas, estão sempre se

construindo e reconstruindo nos entrecruzamentos discursivos. Elas são plurais e configuram um verdadeiro caleidoscópio".

Por esse viés, ao tratar de identidades, amparo-me ainda em Hall (2006) ao asseverar que

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 5).

Por essa premissa, opto pelo uso de identidades, concordando também com Hall ao assegurar que essas identidades cambiantes e temporárias constituem o que é entendido por vida social, pois, a cada contexto de interação discursiva, o indivíduo tem a possibilidade de construir, desconstruir ou reconstruir suas crenças, ideologias e aspectos culturais, e assim, adotar diferentes posturas e comportamentos em seus contextos de atuação. Além disso, no que diz respeito ao discurso, Hall (2000) reverbera que as identidades são construídas dentro dele, assim, é preciso compreendê-las como "produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas" (HALL, 2000, p. 109).

Ainda em Reeves (2009) é visto que as identidades pós-modernas são socialmente negociáveis, dinâmicas e fragmentadas, o que, como já apontado por Hall (2000), se contrapõe à visão histórica de identidade como interna, fixa e coerente, "em outras palavras, as identidades são "co-construídas através do processo de negociação social com o *self*, com os outros e dentro de discursos presentes na vida cotidiana na qual indivíduos reivindicam, assumem e rejeitam identidades em relação aos outros (EL KADRI, 2014; REEVES, 2009).

Alinhando-se com Hall (2001) e Reeves (2009), Silva (2012) também defende que as identidades não são decorrentes de uma essência, de fatores preestabelecidos, da natureza ou cultura. Elas não são homogêneas, definidas, finalizadas, idênticas. Tratam-se de construções, efeitos, processos de produção, relações e atos performativos. Por esses pressupostos, as identidades são instáveis, contraditórias, fragmentadas, inconsistentes e inacabadas. Nessa via, elas são

relacionadas a estruturas discursivas e narrativas, conectadas a um sistema de representações e têm conexões com relações de poder (SILVA, 2012).

Na perspectiva essencialmente discursiva, Fairclough (2001; 2016) defende que as identidades são construídas pela linguagem, como resultado de um processo de representação estabelecido por elas, sendo uma prática discursiva que se enquadra dentro de uma determinada prática social. Dessa forma, as identidades assumem significados não naturais e não fixos, sendo provisórios e transitórios, como acontece com a própria linguagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Na perspectiva dos ECD, que se coadunam aos da ADC, as identidades são reveladas nas formas de agir, interagir, representar e ser, desse modo, as práticas discursivas estão intrinsecamente relacionadas com a criação de identidades (FAIRCLOUGH, 2003).

Ao que complementa Correia (2019) ao mencionar que quando um indivíduo assume um determinado tipo cultural específico, são usadas a linguagem e outras formas de significação para assumir formas de agir, interagir, sentir, acreditar e valorizar específicas para se reconhecer e reconhecer aos outros. Gee (2001) aponta também para os processos discursivos que marcam a sociedade contemporânea em primeiro plano, resultantes de “uma série de tendências que estão associadas a pressões adicionais sobre os processos interpretativos (semióticos) e a crescente necessidade de reconhecimento através do discurso e do diálogo.” (EL KADRI, 2014, p. 103). Por isso, a autoridade e as instituições tradicionais não são mais confiáveis para a garantia de identidades, mesmo que as identidades que elas criam (ou recrutam) ainda precisem ser reconhecidas por outros. Por meio desse processo, os indivíduos se engajam em um esforço interpretativo para dar sentido, constroem e sustentam identidades através do discurso e do diálogo, ao invés de derivar suas identidades diretamente de instituições oficiais (EL KADRI, 2014).

Diante do exposto, a escola, instituição permeada por identidades diversas, são espaços em que as relações sociais conduzem às práticas sociais e discursivas que promovem ou interferem na construção de determinadas identidades, devido às concepções ideológicas que estão arraigadas no contexto escolar, marcadas pelo colonialismo e a colonialidade que ainda atravessa a identidade de muitos atores sociais que trabalham na formação dos estudantes e deles próprios, que trazem do ambiente familiar crenças, aspectos culturais e sociais que ainda circulam na

sociedade atual. Nesse sentido, é fundamental analisar as identidades docentes (re)construídas no ambiente escolar, para a compreensão mais aprofundadas de como as práticas escolares podem ser conduzidas e/ou caracterizadas a partir dessas identidades.

Por esse pensamento, o conceito de identidades é de suma importância, pois está diretamente ligado aos modos de agir e interagir dos indivíduos. Além disso, olhar para as interseccionalidades de raça, gênero e classe nessas identidades é crucial para a análise dos processos constituintes das práticas sociais e discursivas do indivíduo, em um processo dialético e dialógico, em que essas práticas (sociais e discursivas) constroem e reconstroem suas identidades, ao mesmo tempo em que essas identidades caracterizam e individualizam essas práticas por meio da subjetividade (FERREIRA, 2021; GEE, 2001; CRENSHAW, 2010). Gee (2001) explica que as “maneiras contextualmente específicas em que as pessoas agem e reconhecem identidades permitem uma abordagem mais dinâmica do que o trio, às vezes excessivamente geral e estático, de 'raça, classe e gênero'”. (GEE, 2001, p. 99).

Não obstante, considerando o viés da reconstrução identitária proposta por esta pesquisa, é fundamental ressaltar que na perspectiva sócio-histórico-cultural em que me amparo, a aprendizagem é conceituada como mudanças na construção identitária, ou seja, “aprende-se a assumir novas identidades juntamente com novas formas de conhecimento e participação.” (EL KADRI, 2014, p. 101). Ademais, em Moje e Lewis (2007) há a concepção de que a aprendizagem envolve conscientização e distinções sobre as diferenças, e ainda, ações de subjetividade que configura a formação do indivíduo e sua identificação com comunidades específicas. Nessa tessitura, essa identificação pode ser demonstrada pela representação de identidades específicas que são reconhecidas como valorosas em espaços e relações específicas, isso quer dizer que “quando as pessoas adquirem, se apropriam, resistem ou reconceituam habilidades e conhecimentos dentro e através das comunidades discursivas, elas continuam a se formar como sujeitos atuantes.” (MOJE; LEWIS, 2007, p. 10).

Para Bucholtz e Hall (2005), as identidades são produzidas por recursos linguísticos que são amplos e flexíveis – rótulos, posturas, estilos e até linguagens e variedades. Sendo assim, elas são fenômenos relacionais e socioculturais que se manifestam em um discurso ao invés de uma estrutura, expressando categorias

sociais fixas, assim, a identidade é o posicionamento social de si e do outro, que opera em vários níveis linguísticos simultaneamente – qualidade de vogal, turno, forma, escolha de código ou estrutura ideológica, e tudo isso recebe um significado social.

Na esteira do pensamento de Bucholtz e Hall (2005), a perspectiva sócio-cultural adotada por esta pesquisa defende que as identidades são construídas e sustentadas pelo discurso que está atrelado às relações de poder que atravessam esse processo de construção. Nesse caminho, revisito as percepções de Fairclough (2003), Gee (1999; 2001), Bucholtz e Hall (2005) para encaminhar as conclusões sobre esse aspecto da pesquisa.

Em consonância com a perspectiva de que as identidades são reveladas nas formas de agir, interagir, representar e ser, as práticas discursivas estão intrinsecamente relacionadas com a criação de identidades (FAIRCLOUGH, 2003), acredito que a linguagem é utilizada para criar uma perspectiva, para participar das atividades sociais e ainda, para criar ou reproduzir representações de mundo, favorecendo que determinadas identidades sejam construídas dentro de contextos culturais específicos (GEE, 1999).

Já no que concerne à subjetividade, as identidades são termos muitas vezes intercambiáveis, existindo uma sobreposição entre elas (WOODWARD, 2011). a autora explica que a subjetividade se refere ao entendimento que o indivíduo tem sobre si próprio que envolve os campos do pensamento, da consciência e emoções inconscientes que constituem sua concepção sobre quem ele é. Ela envolve sentimentos e pensamentos íntimos e inclui dimensões inconscientes que implica em contradições. Por isso, a subjetividade permite explorar os sentimentos envolvidos no processo de produção de identidades (WOODWARD, 2011). Esse conceito é essencial para a compreensão da construção das identidades, pois, ele permite vivências mediadas pela linguagem e cultura em contextos específicos, trazendo sentido para as experiências pessoais dos indivíduos (EL KADRI, 2014).

Por essa via, esta pesquisa contempla a perspectiva sócio-histórico-cultural que percebe a identidade como um elemento analítico essencial para o entendimento das relações entre escola e sociedade, principalmente, relacionadas às trajetórias de professoras/es durante a participação em práticas sociais constitutivas da profissão (EL KADRI, 2014). Isso porque “qualquer ser humano age e interage em um determinado contexto, outros reconhecem essa pessoa como

agindo e interagindo como um certo “tipo de pessoa” ou mesmo como vários “tipos” diferentes ao mesmo tempo” (GEE, 2001, p. 99). A essas/es professoras/es podem ser atribuídas identidades que podem ser aceitas ou contestadas (EL KADRI, 2014).

Por isso, entendendo que essas identidades sempre são construídas nas relações com o Outro e reconstruídas nas relações sociais, é fundamental o conhecimento de como as identidades são atravessadas pelo contexto contemporâneo no sentido de pensar mecanismos e ações que possibilitem a transformação e a ressignificação de identidades historicamente marginalizadas.

1.2 Identidades Raciais Na Pós-Modernidade: Decolonialidade E Interseccionalidades

Esta seção aborda os processos pelos quais as identidades são construídas e reconstruídas na contemporaneidade. Nela, introduzo nomenclaturas e concepções diversas, como serão aprofundadas nas linhas a seguir. Desse modo, continuo a discussão sobre quem fala e quem cala discorrendo sobre as identidades na pós-modernidade, voltando-me à reconfiguração das relações sociais e às práticas discursivas pelas quais as identidades são (re)construídas. É crucial enfatizar que, mesmo em face de novos modos de ser e agir no mundo em um cenário cada vez mais instável, heterogêneo e plural, a hegemonia da branquitude prossegue posicionando quem fala e quem cala na estrutura social, dando continuidade no processo de silenciamento e marginalização de grupos inferiorizados (ALMEIDA, 2019; CARDOSO, 2010; PASSOS, 2013; SCHWARCZ, 2005); no caso desta pesquisa, as identidades da negritude.

Nesse sentido, a discussão travada aqui é fundamental para a compreensão de que, mesmo perante a disseminação de que o colonialismo tenha sido superado após o período de escravização dos povos negro e indígena, suas marcas no contexto atual ressaltam mecanismos simbólicos de opressão e dominação, acarretando em várias consequências para a vida dos grupos inferiorizados (MIGNOLO, 2017; SANTOS, 2010). No entanto, devido à fluidez e instabilidade das identidades pós-modernas, as possibilidades de transformação e reconstrução pela perspectiva da justiça social são mais viáveis do que durante o período caracterizado como modernidade (GEE, 1999; HALL, 2006; MIGNOLO, 2017).

No que concerne às identidades, é sabido que as intensas mudanças da contemporaneidade promoveram significativas transformações no modo de vida das pessoas, principalmente em suas formas de saber, ser e agir no mundo (GEE, 1999). É perceptível “que essas mudanças advêm de uma conjuntura que se configura em meio à expansão do neoliberalismo, do capitalismo, da internet e de tecnologias de informação que cada vez mais se desenvolvem” (SANTOS; LOPES; DUTRA, 2020, p. 125). Esse cenário acentua desigualdades sociais, violência e exclusão, principalmente de maiorias minorizadas. Consequentemente, muitos autores se dedicaram a aprofundar as discussões sobre os fenômenos atinentes ao atual contexto. Dentre eles, destaco Bauman (2001), Beck (2003), Giddens (1991; 2002) e Hall (1998; 2000; 2003a; b; 2006).

Assim, os ECD voltam-se às questões identitárias, inicialmente, visando à reflexão sobre quais identidades estão sendo trazidas para a discussão e quais podem ter seus espaços ampliados ou serem historicamente apagadas, por meio de práticas sociais e discursivas (RESENDE; RAMALHO; 2019; SANTOS, 2010). Dessa maneira, para tratar de identidades, é preciso considerar embates, choques ou conflitos de interesse, necessários para a sua desconstrução histórica e reconstrução sociocultural. Por essa acepção, Mastrella-de-Andrade (2013) explana que

> a definição da identidade e da diferença, nunca é uma prática inocente, objetiva ou imparcial. Ao contrário, está sempre ligada a disputas e embates, choques e conflitos de interesse, poder e legitimação de verdades. O próprio fato de haver diferença, enquanto processo definidor da identidade e da própria diferença, já se relaciona com a questão do poder – é ele, o poder, que a permite e impõe. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 38).

Na esteira desse pensamento, visto que identidades sociais são construídas por meio de classificações mantidas pelo discurso, elas podem também serem contestadas por ele (RESENDE; RAMALHO, 2019). Esse fenômeno acontece quando o indivíduo recebe novas lentes para olhar o mundo e analisar a realidade que o cerca. Essas lentes podem permitir que ele enxergue novas concepções de vida, religião, crenças, etc, que antes apresentavam-se distorcidas. Na área da Educação, Glass (2012, p. 884) assevera que “entre os mais importantes desafios éticos e políticos colocados para os educadores na atualidade estão as questões de raça e racismo”. Isso porque a forma como os debates sobre essas questões

acontecem ao invés de “clarificar, obscurecem o que realmente está acontecendo e o que precisa ser feito para enfrentá-las” (GLASS, 2012, p. 884).

Nessa conjuntura, direciono essa discussão para o lugar das identidades no contexto pós-colonial. Hall (2003b) entende-o como uma abordagem crítica que se propõe a ampliar a compreensão do mundo moderno, visto que antigas teorias não mais dão conta de sua complexidade. Todavia, vale ressaltar que a ideia de pós-colonial reside na premissa de que os efeitos do domínio colonial não foram dissipados com o término do domínio territorial sobre as colônias, mas os conflitos de poder e dominação seguem nas nações pós-coloniais (HALL, 2003a).

> [...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003a, p. 56).

Pela mesma perspectiva de Hall (2003a), Quijano (2005) entende a globalização como “a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 107). Esse novo padrão de poder trouxe consigo a ideia de raça, que é a classificação social advinda de uma construção mental que posiciona colonizadoras/es e colonizadas/os, ou seja, aquelas/es que colonizam, daquelas/es que podem ser colonizadas/os por ser classificadas/os como inferioras/es. Quijano (2005) ainda ressalta que a ideia de raça expressa a experiência básica da dominação e que “permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 107). Assim, Quijano (2014) admoesta que foi estabelecida uma relação de dominação direta, de cunho político, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados de todos os continentes, o que caracteriza o colonialismo.

Nesse pensamento, raça é compreendida como uma categoria mental da modernidade, que, por meio das relações sociais pautadas nessa ideia, produziu identidades sociais historicamente novas, como indígenas, negros, mestiços e

redefiniu outras como, por exemplo, europeu, que antes tratava-se de uma referência de caráter geográfico. No entanto, em relação às novas identidades, passa a ter conotação racial. Desse modo, o autor pontua que a modernidade é eurocêntrica, tendo o homem branco no centro de sua constituição (QUIJANO, 2005). Esse pesquisador define o eurocentrismo como

> […] o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raìzes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 117).

Quijano (2005) ainda reverbera que, na medida em que as relações sociais estavam se configurando em relações de dominação, as características fenotípicas posicionavam colonizadoras/es e colonizadas/os, ou seja, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 107), determinando o lugar de brancas/os, negras/os e indígenas na estrutura social. No entanto, essa estrutura de dominação ainda encontra-se enraizada na sociedade contemporânea. Desse modo, embora o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade ainda permeia as relações sociais de diversas formas, sendo considerado o lado mais obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2017). Mignolo (2017, p. 2) reitera que

> A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’.

Essa contextualização sobre colonialismo e colonialidade é necessária para traçar um panorama histórico sobre as relações de poder e dominação que ainda permeiam as relações sociais no Brasil e que tiveram início durante o processo de colonização das Américas. Ela também permite compreender a ideia de raça, que ainda posiciona os indivíduos na estrutura social, por meio de construções discursivas que mantem e perpetuam o racismo estrutural na sociedade brasileira.

Sobretudo, ela é fundamental para que eu defenda a decolonialidade como essencial para o ensino de línguas na atualidade e para a promoção de identidades raciais diversas, contrapostas ao eurocentrismo como padrão.

Em se tratando da decolonialidade, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 26) compreendem decolonialidade como “todas as formas de insurgência que responderam à colonialidade desde sua instauração como sistema-mundo moderno-colonial”. Dessa maneira, não possui limitações decorrentes do eixo modernidade/ colonialidade, estando presente em toda a tradição do pensamento negro, considerado conhecimento contra hegemônico (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016).

Por essa perspectiva, a questão das identidades passa a ter uma importância crucial para os atores sociais do pós-colonialismo. Pela perspectiva do colonialismo, perpetuada pela colonialidade que opera de modo silencioso nas relações sociais, o colonizado aparece como o “Outro”, o que justifica o uso de um poder disciplinar pela/o colonizadora/r. Assim, marcas identitárias atreladas à/ao colonizada/o são constituídas por representações de maldade, barbárie, incontinência, selvageria e à necessidade de domesticação. Já as da/o colonizadora/r estão relacionadas à bondade, à civilização e à racionalidade. Essas identidades “se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Inseridos nesse modelo de civilização, ou seja, de “invenção do Outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), ou seja, a criação de perfis de subjetivamente estatalmente coordenados e construídos pelo discurso hegemônico da branquitude, garantindo a manutenção e perpetuação do pensamento eurocentrista. Castro-Gómez (2005), ao tratar da invenção do Outro, não se refere apenas ao modo como determinado grupo se representa aos outros ou como é representado por ele, mas também aos dispositivos de saber e poder que atuam como ponto de partida para a construção dessas representações.

Nesse contexto, a escola sempre se configurou como uma instituição de poder fortemente atuante (inclusive nos dias de hoje). A pedagogia é um grande instrumento de materialização dos ideais eurocentristas e do apagamento de identidades raciais. A escola transforma-se no espaço disciplinar de manutenção das representações construídas pela perspectiva da/o colonizadora/r que exclui e inferioriza as/os colonizadas/os. Nesse espaço, “o comportamento da criança “deve

ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel produtivo na sociedade" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82), de acordo com as premissas capitalistas e, consequentemente eurocentristas, intrínsecas à colonialidade. Esse processo atravessa tanto a construção identitária de estudantes quanto de professoras/es.

Desse modo, retomo o conceito de decolonialidade, por meio do pensamento de Resende e Ramalho (2019) exposto anteriormente, que a perspectiva decolonial conduz os atores sociais a questionar um lugar que não seja de subalternizados, oprimidos e discriminados pela modernidade ocidental, ao mesmo tempo em que passam a construir a sua própria história, contestando identidades advindas de relações de dominação sob a proposição de um novo olhar, "que não confirme o caráter de subalternidade que o colonialismo imprimiu à representação do sujeito pós-colonial e à formação de sua identidade" (CARVALHO, 2010, p. 1). Segundo Santos (2008, p. 33),

> [...] em contraposição às concepções dominantes do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, o pós-moderno de oposição concebe a superação da modernidade ocidental a partir de uma perspectiva pós-colonial e pós-imperial. Podemos dizer que o pós-moderno de oposição se posiciona nas margens ou periferias mais extremas da modernidade ocidental para daí lançar um novo olhar crítico sobre esta.

Assim, Carvalho (2010) reverbera que as relações de colonialidade de saber e do poder influenciaram os espaços de constituição e inserção dos sujeitos pós-coloniais e a formação de suas identidades. Paralelamente, Resende e Ramalho (2019) implicam que a colonialidade do ser resulta desses aspectos relacionados a outros fatores sobre os quais discorro nas linhas a seguir.

Afunilando aos ECD, ao tratar da decolonialidade, Resende (2019) retoma os conceitos da colonialidade do poder (CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2005) e do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2005) para discorrer sobre a necessidade de decolonizar o saber, o poder e, também, o ser. A autora amplia a compreensão sobre como as marcas da colonialidade operam socialmente por meio do discurso, pautado nas relações de poder. Ela explica que a colonialidade do saber leva a padrões de identificação que limitam nossa ação. Já a colonialidade do poder leva-nos a agir conforme padrões capitalistas, racistas e sexistas; e a

reproduzir consciente ou inconscientemente esses padrões de ação. Desse modo, a decolonialidade do ser implica em reagir criticamente sobre esse potencial estruturante e, assim, “refletir sobre o que foi e então transformar o que será.” (RESENDE, 2019, p. 36).

Essa é uma reflexão importante para o entendimento de como as identidades de maiorias minorizadas (no caso desta pesquisa, os negros) são construídas pela percepção racialmente hegemônica de mundo (eurocêntrica) e como podem ser reconstruídas por uma perspectiva decolonial e emancipadora. Logo, para compreender como as identidades raciais são construídas por meio de discursos hegemônicos da branquitude (colonizadora) e reconstruídos em espaços de educação de professoras/es, recorro aos conceitos de identidade racial (FERREIRA, 2012; 2018) e de raciolinguística (ROSA; FLORES, 2017).

A mobilização desses conceitos é crucial porque entendo que as relações entre discurso e raça são indissociáveis. Essas relações “continuam moldando a linguística contemporânea e as formações raciais” (ROSA; FLORES, 2017, p. 3) e, por conseguinte, determinando as relações de poder na sociedade moderna. Por essa perspectiva, a reprodução das ideologias raciolinguísticas, através de modos de percepção racialmente hegemônicos, molda como as práticas de linguagem dos sujeitos racializados são construídas e valoradas” (ROSA; FLORES, 2017, p. 8). Práticas sociais e discursivas, fundamentadas pela percepção racialmente hegemônica da branquitude, atravessam a construção identitária do indivíduo, pois entendo que “as identidades sociais não são fixas, estão sempre se construindo e reconstruindo nos entrecruzamentos discursivos. Elas são plurais e configuram um verdadeiro caleidoscópio” (FARIAS; FERREIRA, 2013, p. 116-117).

Durante meu percurso transformativo para compreender como os processos de construção e reconstrução das identidades são atravessados pelos discursos hegemônicos e os efeitos disso, para primeiramente ampliar meu entendimento sobre a construção da minha identidade racial e além disso, analisar esse processo nos discursos de outras/os professoras/es de língua inglesa, acompanhei as discussões propostas pela professora Aparecida de Jesus Ferreira e suas sugestões de leituras que incluíam, a saber: Crenshaw (2010), Ferreira (2007; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2017; 2021), Gomes (2005), Hooks (2013), Ladson-Billings (1995; 1998), Schucman (2012; 2014) e Woodward (2011),. Essas leituras e discussões permitiram-me ampliar meu entendimento sobre o

reconhecimento da identidade racial e a construção da identidade social de raça, assim como compreender como esses processos são desencadeados em uma sociedade racista e patriarcal como a brasileira.

Nesse sentido, Gomes (2005) defende que a identidade não é algo inato. Ela se refere “a um modo de ser no mundo e com os outros” (GOMES, 2005, p. 41), além de ser determinante na criação de redes de relações dos indivíduos e envolve, além do nível cultural, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Por essa perspectiva, “a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento, a que foi, historicamente, submetido” (GOMES, 2005, p. 41). Nesse sentido, ela pode ser construída tanto no sentido de uma igualdade (NOVAES, 1993), como pela diferença (WOODWARD, 2011). Sodré (1999, p. 34) afirma que “a identidade de alguém, de um ‘si mesmo’, é sempre dada pelo reconhecimento do ‘Outro’, ou seja, a representação que o classifica socialmente.”

Lima (2008, p. 39) destaca que

> As identidades são imbricadas na semelhança a si próprio, e na identificação e diferenciação com o outro e se constituem em foco central nas relações sociais, sendo continuamente construídas a partir de repertórios culturais e históricos de matrizes africanas, e das relações que se configuram na vivência em sociedade, sendo que sua existência tem as marcas das relações processadas ao longo dos séculos de exploração do escravismo. Portanto, as identidades têm um caráter histórico e cultural, caráter este que demarca os conceitos de afrodescendência e etnia, imbricados na trajetória histórica dessa população em relação com outros grupos.

No âmbito dessa discussão, retomo o conceito de identidade racial, entendendo-a como a identidade fenotípica, histórica e social construída por um grupo social, a partir de traços físicos, referências políticas, sociais e culturais e aparece como um recurso para a criação de um coletivo, um recurso indispensável para o sistema de representações que um grupo social terá ao reivindicar um espaço social e político de atuação (NOVAES, 1993). Exemplifico-a destacando a identidade racial negra e a identidade racial branca, focos de análise desta pesquisa.

A identidade racial também caracteriza uma construção política, social e cultural que emerge a partir do reconhecimento de sua identidade racial por parte do indivíduo (FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014b; 2015a). Um exemplo característico é a pessoa classificada em sua identidade racial como pardo

(classificação de acordo com o censo do IBGE), como é o meu caso e sobre o qual explanei em minhas considerações iniciais. Ela pode reconhecer sua identidade racial como branca e construí-la pela perspectiva da branquitude, mesmo que nunca venha a se identificar totalmente com esse grupo social.

Desse modo, Ferreira (2012b; 2012c; 2012d; 2012e) e Gomes (2005) compreendem as identidades raciais como construções histórico-político e culturais que os sujeitos sociais desenvolvem ao longo da vida, na interação com o Outro nos e pelos discursos, tendo o meio social como um dos mecanismos operantes nesse processo de construção. Não é possível pensar as identidades raciais sem considerar as interseccionalidades (CRENSHAW, 2010), principalmente de gênero, sexualidade e classe social, pois essas afetam diretamente a construção das identidade. Elas apontam a classificação do indivíduo na estrutura social de maneira mais completa, como, por exemplo, quando se analisa a situação da mulher negra da periferia (interseccionalidades de raça, gênero e classe social) ou da mulher negra transgênero da favela (raça, gênero, sexualidade e classe social).

Novaes (1993) admoesta que as identidades só podem ser usadas no plano do discurso. Assim, os discursos que permeiam o processo de construção dessas identidades o tornam mais complexo, devido ao fato delas estarem sujeitas às situações mais graves de vulnerabilidade social e, assim, a ocupar uma posição de inferioridade no locus social, diferentemente, do homem negro da periferia, em que sua condição de gênero oferece um pouco mais de privilégio do que o caso da mulher negra e da mulher negra transgênero. Desse modo, considerando as diferentes identidades raciais e, amparada pelos estudos de Ferreira (2017), Lima (2008) e Gomes (2005), direciono minha atenção à identidade racial da branquitude e à identidade racial da negritude para tratar da construção das identidades raciais de professoras/es de línguas que procuro analisar nesta pesquisa.

Na próxima seção, abordo as identidades raciais brancas (quem fala) para ampliar a compreensão sobre os processos de construção das identidades raciais no Brasil. Entendo-as como essenciais para o entendimento de como as identidades raciais são atravessadas pelas ideologias da branquitude e os efeitos sociais produzidos, tanto para a branquitude quanto para a negritude. Abordo, inicialmente, as identidades raciais do grupo privilegiado, ou seja, a branquitude, pois é preciso primeiramente compreendê-la para entender de maneira mais aprofundada seus impactos na construção das identidades negras.

1.3 Quem Fala: Identidades Raciais Brancas

Nesta seção, discorro sobre o processo sócio-histórico de construção das identidades raciais brancas no Brasil. Para discutir as identidades da branquitude, reúno vozes negras e brancas, para abordar a temática considerando diferentes lugares de fala. As vozes da negritude ressoam ao longo do escrito; contudo, as vozes da branquitude racialmente letrada são essenciais para fundamentar esse processo de construção identitária que tanto interfere na construção da identidade negra no Brasil. Assim, Passos (2013), Piza (2005), Schwarcz (2005) e Schucman (2012; 2014) alicerçam a fundamentação da identidade racial branca, de seus lugares de fala de mulheres brancas em conjunto com Bento (2002a; 2002b), Cardoso (2008; 2010; 2014) e Fanon (2008).

A branquitude refere-se à identidade racial branca, que é diversa, heterogênea e se modifica no decorrer do tempo. Ela é construída e reconstruída histórica e socialmente pela influência do contexto local e global (BENTO, 2002b; 2002c; CARDOSO, 2010). Os estudos da identidade racial branca têm como nomes relevantes e possíveis precursores Frantz Fanon (2008), Guerreiro Ramos (1957) e W. E. B Du Bois (1977). Fanon (2008), em 1952, na primeira versão de sua clássica obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, traçou considerações sobre as identidades raciais branca e negra e o papel de cada uma delas na sociedade, tendo por objetivo desalienar a população negra do complexo de inferioridade que lhe é sócio-historicamente imposto pela ideologia da branquitude. Cardoso (2010, p. 609) reitera que “esse autor estava preocupado em libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude, porque a identidade racial seria um encarceramento que obstaculizava a pessoa de chegar e gozar sua condição humana.”

O sociólogo Guerreiro Ramos (1957) já discutia o que chamou de “patologia branca no Brasil”, tecendo críticas a utilização do negro como tema por pesquisadores brancos, o que, segundo ele, era uma forma de assegurar a sua brancura (MOREIRA, 2014). Du Bois (1977), por sua vez, analisou o trânsito social de trabalhadores brancos nas relações de trabalho e nas relações sociais estabelecidas nos Estados Unidos.

No contexto brasileiro, destaco, nesta investigação, os estudos de Bento (2002a; 2002b), Piza (2005), Schwarcz (2005), Cardoso (2008; 2010; 2014; 2020), Passos (2013) e Schucman (2012; 2014). Essas pesquisadoras e esse pesquisador evidenciam em suas investigações pontos convergentes sobre a branquitude, como, por exemplo, o fato de indivíduos brancos não se compreenderem como seres racializados e dotados de privilégios devido à sua raça. Cardoso (2010, p. 610) reverbera que as recentes investigação e análise sobre a identidade racial branca "procura[m] problematizar aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial."

Isso é um fato de extrema importância, visto que a maioria das teorias sobre as relações raciais, principalmente no Brasil, consiste em "uma abordagem unilateral, feita muitas vezes por prestigiados pesquisadores brancos preocupados em analisar o 'problema do negro'" (CARDOSO, 2010, p. 610). Consequentemente, deixa-se de lado a figura historicamente construída do opressor (o homem branco) e centraliza-se a análise no oprimido (não-brancos).

Por esse mesmo espectro, Fanon (2008) suscitou reflexões sobre o branqueamento em seu contexto, tratando do negro antilhano e reverberando que "o negro quer ser branco" (FANON, 2008, p. 27). Entendo necessário ressaltar as questões de branqueamento no Brasil, as quais são "frequentemente considerados como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais" (BENTO, 2002, p. 5). Esse fenômeno é decorrente do fato de que "ideologia do branqueamento é o fundamento que dá suporte para a branquitude brasileira (PASSOS, 2013, p. 16).

Bento (2002, p. 7) ainda assevera que "os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo." Essa herança permite com que as/os brancas/os detenham privilégios simbólicos na sociedade brasileira, que mesmo em situação de pobreza, esses privilégios são mantidos. Por esse viés, na esteira de compreender aspectos da branquitude e o processo de construção das identidades dos sujeitos brancos em espaços considerados de subalternidade social urbana, Passos (2013) conduziu sua pesquisa de doutorado. Sua pesquisa é similar a de Schucman (2012) que apresentou alguns exemplos cotidianos de privilégio branco,

por meio de relatos de participantes, inseridos em grupos brancos de classes sociais menos favorecidas. Cardoso (2010) também elenca situações de privilégio branco em seu escrito. Entretanto, aqui tratarei somente de Schucman (2012).

Schucman (2012) evidencia que os participantes reconheceram que nem todas as conquistas que tiveram, principalmente com relação a emprego, foram devido aos seus méritos e individualidades, mas, sim, em decorrência do grupo social ao qual pertencem, no caso, o branco. Ela analisou os relatos de trabalhadores de lojas e empresas que dizem que a não contratação de pessoas negras faz parte dos procedimentos adotados por esses estabelecimentos, além do fato de lojas em áreas nobres de São Paulo preferirem funcionários brancos, pois clientes dessas localidades (brancos) teriam maior identificação. Outra situação de privilégio relatada por um dos participantes, em situação rua, foi que ele podia entrar no shopping para usar o banheiro, enquanto seu companheiro, na mesma situação, porém negro, era impedido (SCHUCMAN, 2012).

Pelo exposto, Bento (2002a; 2002b), Schucman (2012; 2014) e Cardoso (2008; 2010; 2014) evidenciam o equívoco de focalizar o debate apenas nas questões de classe social, sem considerar as intersecções de raça (e gênero). Por essa perspectiva, considero as palavras de Bento (2002), que defende que evitar trazer o branco para o centro dos debates sobre as relações raciais no Brasil é “evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio” (BENTO, 2002b, p. 7). Nesse caminho, Passos (2013) aborda o contexto atual das relações raciais brasileiras e conclui que “o problema do negro é também um problema de branco.” (PASSOS, 2013, p. 16).

Cardoso (2010) corrobora que ser branco no Brasil pode significar ser e estar no poder, de acordo com o contexto. Isso porque a branquitude “é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito e discriminação racial ‘injusta’ e racismo.” (CARDOSO, 2010, p. 611). Dessa maneira, a identidade racial branca, na sociedade brasileira, é tida como norma (FERREIRA, 2014a; LADSON; BILLINGS, 1998). Desde os tempos coloniais, tem-se o ideal de belo, inteligente, civilizado, de ser humano como ligado ao branco (MUNANGA, 1988). Ela é construída pela perspectiva do colonizador (europeu). Dessa forma, caracterizada como hegemônica. Cardoso (2008, p. 38) complementa que “o branco ideal seria o

povo germânico e os nórdicos, descendentes da “raça dos deuses” e, por conseguinte, o ideal de ser humano.”

A hegemonia da branquitude também se deve ao fato de que, no curso da expansão mundial mercantilista e capitalista, marcada pela dominação colonial de uma raça dominante (a branca), ela era associada a quem tinha direito de receber pelo seu trabalho, a quem tinha acesso aos bens culturais e aos espaços sociais, ao conhecimento e à religiosidade. Por esse pensamento, Piza (2005) define branquitude como

> Ser branco significa, portanto, ser a norma, o ponto de referência para se construir a alteridade diante do outro, do não branco. Em outras palavras, a branquitude significou, num primeiro momento, a não consciência da pessoa branca perante a situação de privilégios em uma sociedade marcada por séculos de escravidão negra. (PIZA, 2005, p. 7).

Schucman (2014) define a branquitude como um produto da história, com significados socialmente construídos, sendo uma categoria relacional. Esses significados têm camadas complexas, que variam localmente, podendo parecer maleáveis ou inflexíveis, dependendo do contexto. A autora ressalta também que a branquitude deve ser considerada uma identidade racial que “além de criar uma fronteira externa entre brancos e negros tem fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo” (SCHUCMAN, 2014, p. 136).

Nesse sentido, para pensar a identidade branca, é necessário compreender as relações de poder entrelaçadas com a construção dessa identidade racial no contexto brasileiro, tanto com relação ao privilégio branco, que

> é uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2014, p. 136).

Assim, a branquitude está alicerçada em relações de poder desiguais, que acentuam as desigualdades raciais e, por consequência, as sociais, privilegiando alguns indivíduos por meio da classificação racial, em detrimento a outros. Almeida (2019, p. 64) pontua que “os privilégios de ser considerado branco não dependem

do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça". O autor pondera que o racismo constitui todo um complexo imaginário social amplamente difundido e reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019).

Bento (2002b; 2002c) reverbera que a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades sociais, por meio da manutenção dos privilégios da branquitude, é um mecanismo persistente que tende a situar o negro no centro do problema, eximindo a responsabilidade do branco e posicionando o indivíduo negro como objeto de estudo, sendo "estudado, dissecado, problematizado" (BENTO, 2002, p. 6). Logo, cria-se um movimento repetitivo e pouco produtivo, em que "o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco" (BENTO, 2002b, p. 6).

Desse modo, para compreender o processo de construção da identidade social de raça da branquitude, é necessário explorar os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica (CARDOSO, 2010), branquitude e branquidade (PIZA, 2005), medo do Outro (BENTO, 2002c; SCHUCMAN, 2014), racismo científico, ideologia do branqueamento (BENTO 2002a; NASCIMENTO, 2016; PASSOS, 2013) e pacto narcísico (BENTO, 2002a).

Cardoso (2010) introduz duas conceituações distintas para a branquitude, nomeadamente: branquitude crítica e branquitude acrítica. Segundo o autor, a primeira seria aquela em que o indivíduo ou grupo reconhecem sua posição de privilégio e desaprovam publicamente o racismo. Em contraposição a essa perspectiva, a segunda seria "a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial" (CARDOSO, 2010, p. 621). Ademais, por essa mesma perspectiva, Piza (2005) propõe o uso das nomenclaturas branquitude e branquidade. A proposição da autora consiste em

> Que branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a negridade, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação quepode levar auma ação política anti-racista (PIZA, 2005, p. 07).

Moreira (2014, p. 82) explica que a ideia é que “a branquitude seja trabalhada como uma fase de superação da branquidade.” Em suma, seria o reconhecimento, por parte dos indivíduos brancos, de sua situação favorecida estruturalmente e a negação dos privilégios decorrentes dessa situação, por meio de práticas antirracistas principalmente entre seus semelhantes. Desse modo, a branquitude seria

> Primeiramente o esforço de compreender os processos de constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política anti-racista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade (PIZA, 2005, p. 07).

Na esteira desse pensamento, após ampliar o entendimento sobre as conceituações propostas por Cardoso (2010) e Piza (2005), explano que esta pesquisa trata da branquitude como um conceito amplo, sem as delimitações trazidas pelas/es autoras/es supracitadas/os. Essa escolha considera a construção da identidade social de raça de indivíduos brancos no contexto escolar, de maneira consciente ou inconsciente. Contudo, sem evidenciar as questões da branquitude, mas, sim, visando compreender como essa identidade é construída na sociedade brasileira, seja pelo viés crítico ou acrítico. Ademais, como já explicitado anteriormente, compreendo que, para a construção da identidade social de raça, é necessário o reconhecimento da identidade racial, sua aceitação e o posicionamento crítico para o fortalecimento da mesma, que possui uma constituição política que requer a conscientização da importância de brancos e negros na luta antirracista.

Por conseguinte, Bento (2002a) estabelece outro elemento que está na gênese da ideologia da superioridade branca, que propõe a identidade racial branca como norma na sociedade brasileira: o medo. A autora assegura que “o olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro” (BENTO, 2002b, p. 11). Em um país de diversidade racial como o Brasil, essa ideia de Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que com as/os próprias/os brasileiras/os. Por esse viés, Munanga (2010) reitera que esse medo é alicerçado pela diferença, visto que “as diferenças percebidas entre ‘nós’ e os ‘outros’ constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos

de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes." (MUNANGA, 2010, p. 3).

Não obstante, essa forma de construção do Outro (não-branco), que reside no inconsciente coletivo brasileiro, com relação aos diferentes e, em algumas vezes, semelhante é o que alimenta o medo como essência do preconceito de da discriminação racial (BENTO, 2002a). Em decorrência disso, o medo pode levar à paranoia, entendida como "uma manifestação distorcida em que o medo existe, independente da ameaça e é exacerbado como fator preditivo da ameaça. Ou seja, a pessoa paranóica sente-se ameaçada em qualquer situação" (BENTO, 2002a, p. 35).

Desse medo do Outro foi que surgiu, no final do século passado, o ideal de branqueamento estabelecido pela elite brasileira, majoritariamente branca. Essa elite considerava ameaçadora a ideia de uma país majoritariamente negro, após a abolição da escravatura. Assim, criou políticas de branqueamento, como a política de imigração europeia, que objetivava miscigenar a população até atingir um nível de brancura satisfatória, da exclusão total dos negros do processo de industrialização e do encarceramento em massa dessa população em manicômios e no sistema carcerário (BENTO, 2002a; NASCIMENTO, 2016), sendo caracterizado por Nascimento (2016) como formas de genocídio do negro brasileiro.

Schwarcz (2005), ao analisar a tese de João Batista de Lacerda[11], de 1911, destaca que o Brasil era descrito como "uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco" (SCHWARCZ, 2005, p. 13). Por essa perspectiva, os cientistas sociais encontravam-se frente ao dilema de contar a história de um povo majoritariamente negro e mestiço, constituído sobre os pilares da escravidão, ao mesmo tempo em que buscava amoldar-se ao modelo de civilização europeu em que negras/os eram consideradas/os inferiores, não civilizadas/os e não civilizáveis. Para além disso, nessa época, essa elite branca

---

[11] Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Segundo Schwarcz (2005), ele foi convidado a participar do I Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911. A autora afirma que "a tese apresentada — "Sur les métis au Brèsil" — era clara e direta" (SCHWARCZ, 2005, p. 12), ao defender que o Brasil mestiço daquela época tinha no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução (SCHWARCZ, 2005).

brasileira “tornou-se consumidora entusiasmada das teorias raciais então em voga na Europa” (BENTO, 2002a, p. 36), visto que

> Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava (SCHWARCZ, 2005, p. 16).

A partir dessas teorias raciais, iniciou-se, no Brasil, o racismo científico[12], que funcionou como uma validação da classificação dos indivíduos em raças superiores (brancos) e inferiores (não-brancos) a partir das teorias advindas da Europa e adaptadas para o contexto brasileiro. Schwarcz (2005, p. 17) explica que

> O desafio de entender a vigência e absorção das teorias raciais no Brasil não está, portanto, em procurar o uso ingênuo do modelo de fora e enquanto tal desconsiderá-lo. Mais interessante é refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país.

Por todo o exposto, Bento (2002a) e Nascimento (2016) acreditam que o medo da ascensão da população negra na sociedade brasileira, devido à sua maioridade quantitativa e sua projeção, pode estar na gênese da estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídio.

Essas políticas, definidas por Mbembe (2016) como necropolíticas[13], que tem atingido, ao longo do tempo, em sua maioria, a população negra (quando

---

[12]Segundo Schwarcz (2005) o racismo científico consistia na adoção de práticas eugênicas e higienistas com recursos validados pela ciência para classificar as raças humanas em superiores e inferiores. Desse modo, defendia-se a ideologia da raça pura, sendo a supremacia racial branca a referência, a norma. Na área da saúde, a autora destaca que o racismo científico estruturou a medicina legal, corroborado também pelas figuras legais representadas pelas pela polícia e pela advogacia, tendo amparo clínico e legal para explicar a criminalidade e determinar a loucura. Por meio da prática eugenista, era possibilitada a separação da população enferma da sã, da população idônea da criminosa, tendo como critério principal a raça.

[13] Mbembe (2016), define a Necropolítica como “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer" (MBEMBE, 2016, p. 123). Desse modo, a necropolítica consiste no uso do poder, principalmente do estado e suas instituições, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões, quem pode viver e quem deve morrer. Esse conceito é aplicado em contextos de desigualdade social, áreas de exclusão e violência ou de condições de vidas precárias. No Brasil, as maiorias minorizadas constituídas por negros e indígenas são as maiores vítimas da necropolítica.

consideradas as interseccionalidades de raça, gênero e classe social, é observável que as mulheres negras são as mais afetadas pela necropolítica) e, na atualidade, ainda permeiam abundantemente a sociedade contemporânea pela elaboração de políticas que excluem as maiorias minorizadas ou pela falta de políticas que as atendam.

Outra ideologia da branquitude amplamente difundida no Brasil como mecanismo de apagamento das reais condições de subsistência da população não-branca e manutenção da branquitude como norma é o mito da democracia racial brasileira. Esse conceito traz a falácia de um país “em que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (NASCIMENTO, 2016, p. 48). Esse mito, conceituado por Freyre (2006), em sua obra Casa Grande e Senzala, lançada em 1933, foi, mais tarde, criticada e refutada por Fernandés (1960), que advogava que a referida obra visava a mascarar um padrão opressivo das relações raciais no Brasil, visto que não admitia o preconceito e a discriminação racial que conduziam as relações raciais no país. Não obstante, Bernardino (2002, p. 251) escurece que

> O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de Casa-grande & senzala, mas ganhou através dessa obra,sistematização e status científico (...). Tal mito tem o seu nascimento quando estabelece uma ordem, pelo menos do ponto vista do direito, livre e minimamente igualitária.

Com relação ao pensamento de Fernandes (1960), ao contestar o mito da democracia racial no Brasil, o autor defende que

> Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível ‘espírito cristão’ e da necessidade prática de ‘manter cada um no seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática. (FERNANDES, 1960, p. 14).

Ao contrário do racismo científico, que condenava a miscigenação, a democracia racial brasileira exaltava a figura do mestiço como o ‘autêntico’ brasileiro. Como o representante racial que trazia o melhor das três raças que constituíam o povo brasileiro, também no intuito de fomentar o branqueamento da população e a extinção do negro (NASCIMENTO, 2016). Assim, “a mestiçagem era, portanto, defendida pela elite intelectual e pelas lideranças políticas enquanto um projeto político natural e aceitável, que conduziria ao branqueamento da nação brasileira.” (PASSOS, 2013, p. 59).

Por conseguinte, outro elemento importante referente à identidade racial da branquitude são os pactos narcísicos, que integram a ideologia da branquitude dominante na sociedade brasileira. Bento (2002a) discorre sobre tais pactos iniciando pelo processo de invisibilidade branca nas discussões raciais. Como já dito anteriormente, essas discussões normalmente focalizam o ‘problema do negro’. Intelectuais brancos que discutem a temática racial normalmente estabelecem uma relação em que o negro é objeto de estudo e o branco é o analista, o observador que não se percebe racializado e envolvido em um processo relacional e dialético.

Bento (2002a, p. 46) defende que esse “daltonismo e cegueira caracterizam um estranho funcionamento de nossos cientistas e estudiosos [...]”, racialmente brancos, porque eles investigam, problematizam e teorizam sobre os indivíduos negros de nossa sociedade de forma completamente alienada à história dessa sociedade. No discurso dos brancos, há invisibilidade, distanciamento e silenciamento sobre a existência do não-branco. Assim, “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco” (BENTO, 2002a, p. 47). A autora destaca a invisibilidade do negro como um elemento importante da identidade do branco, ao passo que “ele não vê o negro” (BENTO, 2002a, p. 91).

Esse ponto é importante para a compreensão do conceito de pacto narcísico cunhado por Bento (2002a) em sua pesquisa de doutoramento. A pesquisadora identificou a racialidade branca (branquitude) como um critério ocultado e subjetivo para o ingresso de indivíduos no mercado de trabalho e em outros espaços sociais. Ela defende que esse critério orienta a decisão de gestoras/es durante processos internos dentro de uma instituição. É o fato do silenciamento e invisibilidade da/o negra/o servir como instrumento de manutenção do privilégio branco em uma organização institucional, como se houvesse um pacto da branquitude para a

manutenção de seus privilégios, o que constitui um pacto narcísico entre brancas/os (BENTO, 2002a). Nas entrevistas com gestoras/es, Bento (2002a) observou que elas/es raramente percebem as/os negras/os dentro da instituição e, dessa maneira, privilegiam brancas/os em situação de seleção, promoção e resolução de conflitos.

O pacto narcísico consiste em “um pacto silencioso de fortalecimento aos iguais” (BENTO, 2002a, p. 105) (brancos) que implica na negação e no evitamento de problemas com vistas à manutenção de privilégios raciais. O que fomenta esse pacto é o medo do Outro (não-branco). O medo de que a/o negra/o (maioria da população brasileira, segundo o último censo do IBGE, de 2010) é identificada/o como uma ameaçada quando lhe é atribuída qualquer possibilidade de ascensão social. Por essa perspectiva, Bento (2002) ressalta que além do medo do Outro, o medo da perda dos privilégios da branquitude e da responsabilização pelas desigualdades sociais “constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade” (BENTO, 2002, p. 7). Logo, no imaginário coletivo da branquitude, “o negro é inventado inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior” (BENTO, 2002, p. 7). Isso é lido como estratégia de contenção da ameaça da ascensão negra a espaços sociais estruturalmente dominados por pessoas brancas. Destarte, por meio do pacto narcísico,

> Alianças intergrupais entre brancos são forjadas e caracterizadas pela ambiguidade; pela negação de um problema racial; pelo silenciamento; pela interdição de negros em espaços de poder; pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política de negros, no universo social (BENTO, 2002a, p. 7).

No ambiente escolar, o pacto narcísico favorece a construção da identidade racial positiva da branquitude e negativa da negritude, ao passo que privilegia a branquitude como norma nos discursos presentes nesse contexto e, por meio do apagamento e silenciamento dos aspectos positivos da identidade racial negra, ao apontar para professoras/es, funcionárias/os e estudantes o lugar de cada um, baseado na raça, dentro de uma organização social ou institucional. Esse fenômeno é visível ao observar, em uma organização escolar, onde estão alocadas as pessoas pretas: quais suas funções dentro da organização; qual a raça predominante das/os gestoras/es e professoras/es; qual a raça predominante das/os estudantes

principalmente na escola pública); e quais práticas pedagógicas de valorização de identidades raciais de pessoas não brancas são desenvolvidas pela instituição.

Ademais, com a exposição dos elementos sob os quais as identidades da branquitude são construídas na sociedade brasileira, é possível ampliar a reflexão sobre como a identidade social de raça da branquitude é construída e como esses elementos sócio-historicamente delimitados atravessam a construção da identidade social de raça negra. Prossigo, então, com a discussão sobre as identidades raciais do grupo marginalizado, a negritude.

1.4 Quem Cala: Identidades Raciais Negras

Nesta seção, abordo o processo sócio-histórico de construção das identidades raciais negras na sociedade brasileira. Com este propósito, considero que o Brasil é um país estruturalmente racista e de constituição ideológica eurocêntrica. Retomo, assim, os dizeres de Fanon (2008), quando reverbera que "o negro quer ser branco" (FANON, 2008, p. 27). Nesse sentido, Ferreira (2012e), tratando da identidade racial negra no Brasil, menciona, em um estudo em que pessoas negras relataram 136 formas para se autodeclararem no censo do IBGE de 1976, o processo de negação dessa identidade racial por "desejos de ser (branco), desejos de não ser (negro), desejos de aparentar (branco)" (FERREIRA, 2012e, p. 195).

Ainda, Mbembe (2014), em sua obra "Crítica da Razão Negra" (possível paródia à obra de Kant[14]), considera que a/o negra/o tornou-se negra/o assim que a/o europeia/u a/o nomeou e a/o objetificou, ao considerar a África a ausência da civilização, o que justificaria os processos de colonização e de escravização. Partindo dessa perspectiva, Mbembe (2014) refere-se à/ao negra/o, nomeada/o pelo

[14] A Crítica da Razão Negra pode ser considerada uma paródia à Crítica da Razão Pura de Immanuel Kant. Moura (2019), ao estabelecer um estabelecer na obra de Kant elementos marcantes que culminam marcantes na obra de Kant culminam por corresponderem a aspectos de afirmação de raça e de dominação cultural, se ampara em Mbembe (2014) para tratar da eficácia ou ineficácia do pensamento desse autor no campo das relações sociais e políticas europeias. Desse modo, ela explica que a obra de Kant tornou-se a principal obra filosófica da modernidade europeia. As ideias kantianas, em consonância com as teorias do Iluminismo, disseminavam um modelo de emancipação humana, possivelmente constestadas pelos escritos do filósofo africano Achille Mbembe, em sua obra Crítica da Razão Negra, que, ao centralizar a objetificação do povo negro pelo europeu, "irá destacar o espólio de Kant em um confronto com a tese da existência de um "crepúsculo do pensamento europeu", no qual o devir negro do mundo permanece traçado." (MOURA, 2019, p.1).

europeu, como “aquela/e que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender [...] [aquela/e] que ninguém [...] desejaria ser ou, na prática, ser tratado como tal” (MBEMBE, 2014, p. 11). Além disso, o etnocentrismo europeu em relação às/aos negras/os foi cotidiana e incansavelmente reproduzido, por séculos, de modo a criar a naturalização da ideia de inferioridade da/o negra/o, que foi introduzida no inconsciente coletivo por meio da reprodução sistematizada ao longo dos anos. Às/ Aos negros, esse processo resultou em uma eterna busca pela própria identidade e razão de vida (MBEMBE, 2014).

Nessa perspectiva, para Gomes (2005; 2011), Lima (2008) e Sodré (1983; 1999), as identidades negras são constituídas de construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas que são processadas nas relações sócio-culturais, políticas e históricas que se deram a partir da diáspora africana[15] para o Brasil.

Após a compreensão mais aprofundada do processo de construção da identidade racial branca na sociedade brasileira e do entendimento factual do processo histórico, social e discursivo ao que a/o negra/o foi submetida/o, é compreensível as mazelas que incutem a construção da identidade negra em um país historicamente proveniente dos processos de colonização e escravização (GOMES, 2017). A autora reitera que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros/as” (GOMES, 2017, p. 43).

Munanga (1994) reverbera que, para pensar a construção da identidade negra, é necessário o desenvolvimento de uma consciência racial desse segmento étnico-racial que foi “historicamente excluído da participação na sociedade, para qual construiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente em todos os tempos da História do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187). Por esse caminho, ao considerar a questão da branquitude como norma na

---

[15]Diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos tumbeiros (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil. (MARQUES, 2019).

sociedade brasileira e a identidade racial negra negativamente construída no imaginário popular por processos sócio-históricos já descritos ao tratar da branquitude, é compreensível os aspectos sociais que podem levar a/o negra/o a querer ser branca/o, quando não dotada/o de uma consciência racial crítica perante à realidade que lhe é imposta e a condição que lhe é historicamente destinada.

Nessa direção, Guerreiro Ramos (1958) advogou pela sociologia da questão racial no Brasil, que deveria ser feita pela/o própria/o negra/o, por meio do desenvolvimento da consciência sua própria negritude. Assim, ela/e assumiria uma posição ativa, capaz de influenciar na agenda política, que preconizava o rompimento com o estatuto colonial do racismo para difundir uma perspectiva de autonomia, constituída pela ação política (FILGUEIRAS, 2012).

Lima (2008), ao tratar das identidades, relaciona-as não apenas ao conhecimento, mas também ao reconhecimento social, caracteriza-as como elementos políticos e históricos. Com relação à identidade negra, além de sua constituição a partir de um passado de escravização, nos dias atuais, devido aos processos históricos de marginalização e de exclusão, as vivências que constroem essa identidade são mediadas por situações de pobreza, miséria, desemprego, abandono governamental, evasão escolar e analfabetismo. A autora explicita que “no Brasil há uma política de não-representatividade da população negra, o que implica em identidades não manifestas, em benefícios negados e em dignidade aviltada” (LIMA, 2008, p. 41).

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que as/os negras/os constroem sua identidade. Assim, a identidade negra é uma construção “pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. [...] Essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social” (GOMES, 2011, p. 110).

Cunha Jr. (1998) reverbera que o racismo brasileiro utiliza o critério étnico-racial para definir as possibilidades de representação das/os afrodescendentes na sociedade por meio das ideologias da branquitude que disseminam a exclusão, as representações estereotipadas e as participações minoritárias na vida social. Logo, produz-se material de legitimação e manutenção da identidade racial branca, combinando formas ideológicas com outras violências em um processo de dominação, em que raça, classe e gênero “definem as

possibilidades dos grupos sociais afrodescendentes nas estruturas de classes sociais" (CUNHA JR, 1998, p. 52).

Ainda, é importante ressaltar a mestiçagem ou embranquecimento decorrente das políticas de branqueamento (já discutidas neste escrito), como mecanismos contrários à construção da identidade racial negra brasileira, conjuntamente com o racismo estrutural que opera na organização social (LIMA, 2008). Vale destacar que o embranquecimento, ao mesmo tempo que enfraquece a identidade negra, constitui-se "em mecanismo estratégico que ajuda, em nível individual, na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira." (LIMA, 2008, p. 36). Assim, fortalece discursos meritocráticos do "negro" vencedor, que compõem o mito da democracia racial e a falácia meritocrática do "é só se esforçar que você consegue", amplamente difundido pela branquitude.

Nascimento (2016) elucida que o sistema educativo é um dos poderosos mecanismos de controle social e cultural a favor da branquitude. Ele alega

> Assim como outros mecanismos, a escola, assim como o governo, as leis, o capital, a polícia e os veículos de comunicação em massa, estão a serviço dos interesses das classes no poder são usados para destruir o negro como pessoa e criador e condutor de uma cultura própria (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Fanon (2008), em seu contexto de vivência, relata as dificuldades de ser negro em uma sociedade dominada pela branquitude, também advinda de processos de colonização e escravização semelhantes aos do Brasil. Em um dos trechos de sua obra, "Pele Negra, Máscaras Brancas"[16], de 1952, ele apresenta a dificuldade de enfrentar o olhar da/o branca/o, denunciando que "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação" (FANON, 2008, p. 104). O autor prossegue tratando de um suposto soro para "desempretecer", reiterando que 'os laboratórios mais sérios do mundo [...] iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal'" (FANON, 2008, p. 105).

A expressão de Fanon (2008), atemporal e adequada à conjuntura brasileira, retrata fielmente o sentimento que leva ao desejo de ser branca/o, reportado pelo

---

[16] Título original em francês "Peau noire, masques blancs."

próprio autor e por Ferreira (2012). Em uma sociedade racista, desempretecer ou branquear significa possibilidade de ascensão social, de adequação à norma (branca) vigente, aproximação do ideal de beleza, inteligência e poder. Entende-se que, na medida em que a identidade racial branca se fortalece por meio da manutenção de seus privilégios e dos pactos narcísicos, a identidade racial negra sofre o apagamento decorrente desse desejo do negro de ser branco ou aparentar-se branco.

Fanon (2008), em seu contexto de vivência, relata as dificuldades de ser negro em uma sociedade dominada pela branquitude, também advinda de processos de colonização e escravização semelhantes aos do Brasil. Em um dos trechos de sua obra, “Pele Negra, Máscaras Brancas”, de 1952, ele apresenta a dificuldade de enfrentar o olhar do branco, denunciando que “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p. 104). Esse autor, em suas reflexões sobre o corpo negro em uma sociedade racista, aponta para um suposto soro para “desempretecer”, reiterando que “os laboratórios mais sérios do mundo [...] iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal”. (FANON, 2008, p. 105), referindo-se à sua constatação de que grandes empresas de cosméticos estavam em busca de produtos capazes de “embranquecer” a pele negra.

Dentre os espaços sociais de construção da identidade racial negra, a escola é um dos principais, visto que ela, conjuntamente com a família, a comunidade religiosa e outros, são responsáveis pelo desenvolvimento de aspectos positivos ou negativos da identidade racial negra nas crianças afrodescendentes desde muito cedo (MUNANGA, 1994). Gomes (2017, p. 44) reitera que

> Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços − institucionais ou não − nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Dessa maneira, esses espaços podem colaborar muito com a produção de representações positivas da identidade negra e seu fortalecimento, incentivando “a construção de identidades positivas e a desconstrução de valores negativos que desfavorecem a população negra” (FERREIRA, 2012, p. 196). Gomes (2005) também defende que, “para a construção de uma identidade negra no Brasil, é importante considerá-la não somente em sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo, no seu sentido político.” (GOMES, 2005, p. 43). Lima (2008) argumenta que não só a positivação do “eu” na constituição da autoestima que motiva o desenvolvimento da identidade negra, “mas da explicitação do “nós” a partir dos referenciais ancestrais afrodescendentes positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada” (LIMA, 2008, p. 40).

Contudo, Lima (2008) reitera que a desmistificação do discurso da democracia racial e da ideologia do branqueamento, há tempos difundidos no Brasil, trouxe avanços políticos relevantes que levam à melhor explicitação das identidades. Por esse viés, “as problematizações sobre identidades se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades para a população negra” (LIMA, 2008, p. 2008). Dentre elas, é relevante para esta investigação apontar a inclusão das temáticas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, por meio das Leis no. 10.639/03 e no. 11.645/08, as quais podem criar condições de construção da identidade racial negra por meio de práticas antirracistas e decoloniais, que respeitem a diversidade racial presente no ambiente escolar.

Afunilando para a perspectiva da identidade docente, dou continuidade à discussão que proponho nesta tese, tratando, na próxima seção, das identidades profissionais de professoras/es de línguas.

1.5 Identidades Raciais E Profissionais De Quem Pode Ensinar Línguas No Brasil

Esta seção objetiva aprofundar o entendimento sobre a identidade docente e suas interseccionalidades de raça, gênero e classe social para a compreensão de como elas são refletidas na prática pedagógica. Para tanto, como já discuti sobre as identidades raciais, proponho agora ampliar a discussão sobre o processo de construção da identidade profissional da/o professora/r de línguas no contexto

brasileiro. Assim, apresento argumentos que fomentam a discussão sobre quem, sócio-historicamente, pode ensinar línguas no Brasil, considerando a estereotipia e as correntes ideológicas da branquitude que permeiam o imaginário popular.

As pesquisas que consideram as interseccionalidades entre as identidades raciais e a identidade profissional de professoras/es de línguas ainda compõem uma considerável lacuna na literatura brasileira e internacional, mesmo tendo sido abordada mais enfaticamente na atualidade. Contudo, ainda majoritariamente por vozes negras que despontam no contexto contemporâneo, como Melo (2015; 2021), Souza (2012; 2016), Almeida (2019) e Ribeiro (2019), associadas às referências já consolidadas como Carneiro (2003; 2004; 2005), Ferreira (2007; 2012; 2014; 2015; 2017; 2019; 2021) e Gomes (2005; 2012; 2017). Essas vozes, guiadas por outras vozes antepassadas, que, em outro momento histórico-social, foram silenciadas ou não tiveram espaços satisfatórios de fala, como aponta Kilomba (2019), têm apresentado discussões importantes sobre as relações entre raça, racismo e identidade.

Mesmo assim, muitas dessas vozes ainda estão emergindo perante a branquitude no cenário brasileiro. Isso porque o racismo no país ainda é um terreno arenoso, mascarado pelo mito da democracia racial[17] (GOMES, 2005), que acaba consolidando a posição de cada indivíduo racialmente classificado na estrutura social.

Ademais, a importância de se investigar as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas se deve ao fato dos processos históricos eurocêntricos e hegemônicos que sempre orientaram sua construção, principalmente no caso da língua inglesa, hegemonicamente considerada “língua de branco”, devido à sua origem e seus processos de expansão pelo mundo, assim como outras línguas europeias (GOMES, 2005; MASTRELLA-DE-ANDRADE; NASCIMENTO, 2020; QUIJANO, 2009; WALSH, 2010). Em se tratando de processos de construção identitária de professoras/es de línguas, é relevante destacar aspectos sócio-históricos que culminaram nos efeitos culturais que circundam o ensino de línguas na contemporaneidade.

---

[17]Gomes (2005) explica que o mito da democracia racial no Brasil é uma corrente ideológica que nega a desigualdade racial existente entre brancos e negros como fruto do racismo estrutural. Nesse caminho, afirma que esses grupos raciais convivem em situação de igualdade de oportunidade e tratamento, assim, “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades sociais.” (GOMES, 2005, p. 57).

A partir do século XVI, os países europeus partiram para novos continentes à procura de riquezas e de novos povos para subjugar, esse período caracterizou o Mercantilismo[18]. Esse movimento foi o ponto de partida para os processos capitalistas e colonizatórios que vitimaram povos nativos de diferentes regiões ao redor do globo, principalmente nos continentes africano e americano. Devido a isso, a Europa durante muito tempo foi referência para os povos colonizados, mesmo após sua suposta libertação.

Por meio desse processo, “o capitalismo tornou-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje” (QUIJANO, 2009, p. 72). Nessa direção, historicamente, foram moldadas as estruturas da sociedade moderna, sob a dominação europeia nas Américas, o que acarretou, no decurso dessa evolução, a configuração de novas identidades societais da colonialidade, designada aos Outros, ou seja, aquelas/es que não eram declaradas/os brancas/os (negras/os, indígenas, asiáticas/os). Isso acarretou “um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (QUIJANO, 2009, p. 72).

Na atualidade, para investigar identidades, é imprescindível considerar os conceitos de colonialidade[19] e decolonialidade, pois, embora a colonização física tenha se extinguido ao longo da história, suas marcas simbólicas permanecem em diferentes sociedades, por meio das representações sustentadas pelo discurso hegemônico da branquitude (colonizadora), ainda mantendo à margem os povos não brancos (colonizados). O discurso hegemônico da branquitude, construído e perpetuado pela visão eurocentrada do mundo, da cultura, dos conhecimentos, ainda determina a posição que cada indivíduo ocupa na estrutura social. Várias construções estereotipadas da negritude e da população indígena, assim como o mito da democracia racial brasileira, são exemplos disso.

---

[18] Conjunto de práticas econômicas criadas durante a Idade Moderna para enriquecer e fortalecer os Estados Nacionais, principalmente Inglaterra, Portugal, França e Espanha (ANDREONI, 2016). Além dessas práticas, difundia-se pelo globo ideologias e práticas linguísticas advindas dos colonizadores, por meio de mecanismos da raciolinguística, deslegitimando as crenças, culturas, línguas e conhecimentos dos povos colonizados, por meio do processo impositivo de assimilação desses elementos da cultura do colonizador. (ROSA, 2017).

[19] “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Esta tese doutoral centra-se em identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas e suas interseccionalidades com raça, gênero e classe social. Isso porque essas identidades interseccionam-se de maneira conflituosa, principalmente quando a identidade social de raça do indivíduo é construída pelo viés da branquitude, que consiste, para as pessoas negras e indígenas, em um desejar parecer-se com a norma, utilizando-se da simbólica 'máscara branca', proposta por Fanon (2008), do que se reconhecer como parte de um grupo minorizado dentro de uma estrutura de poder. No caso da/o professora/r de línguas, essas marcas são ainda mais recorrentes e pujantes, por se tratar de línguas historicamente impostas por povos colonizadores de origem europeia e dos Estados Unidos (inglês, português, espanhol, francês, alemão são as línguas adicionais/ estrangeiras ensinadas no contexto brasileiro), países que, por muito tempo, foram considerados como referências para o ensino de línguas no mundo.

Por essa premissa, o que explano neste escrito é que, para a/o professora/r brasileira/o, o processo de construção de sua identidade social de raça, interseccionada com sua identidade profissional, cria paradoxos subjetivos que precisam ser analisados e compreendidos para que possam ser reconstruídos. Isso por situações como a que relatei sobre minha vivência pessoal e meu processo de construção identitária. Ainda, devido ao ensino de línguas durante muito tempo ter como objetivo mito do "falante nativo" (LEITE; OLIVEIRA; COURA, 2020), o imaginário popular reproduz representações estereotipadas, principalmente sobre o/ a professora/r de inglês, corriqueiramente relacionadas às pessoas brancas, de cabelos e olhos claros, relacionadas à Inglaterra ou aos Estados Unidos, país que ascendeu com a globalização e se tornou potência mundial no contexto contemporâneo, sendo referência de modos de ser e de viver, pautados também pela hegemonia da branquitude.

No caso das/os professoras/es de línguas latinoamericanas/os, como o português brasileiro e espanhol, essas representações também são de pessoas brancas, porém com outra constituição fenotípica, não necessariamente de pessoas loiras, mas, nunca, de uma pessoa negra (ROSA, 2016; ROSA; FLORES, 2017; FERREIRA; CAMARGO, 2014). Nesta pesquisa, vozes de professoras/es que atuam no ensino de diferentes línguas serão ouvidas e consideradas, pois a Educação Antirracista é transdiciplinar e deve ser de relevância para todos os componentes curriculares.

Consequentemente, essas reflexões são indispensáveis para a abordagem das questões identitárias que envolvem a educação da/o professora/r de línguas, uma vez que sua formação é consistentemente eurocêntrica e dotada de ideologias sobre o ser e o fazer docente, dentro de um imaginário social pautado pela ideologia branca. Isso acarreta uma série de incidentes críticos[20] (SECCATO, 2020) na prática docente, para os quais, muitas vezes, o conhecimento aprendido pela/o professora/r não dá conta de promover intervenções, principalmente no que se refere às relações raciais.

Assim, é necessário tratar das questões raciais e do racismo estrutural presente na escola, a desconstrução dos preceitos da superioridade e hegemonia branca e das ideologias eurocêntricas que regem o ensino de línguas para a reconstrução do trabalho docente considerando a diversidade racial, para que todas/os as/os atrizes/atores do contexto escolar possam (re)construir suas identidades sociais de raça pautadas/os pela equidade e pela justiça social (FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d).

Ferreira (2018) acredita que o ensino de línguas está diretamente relacionado com tratar fenômenos pulsantes na sociedade como centrais nas aulas de inglês e ouvir as necessidades das/os estudantes, para, assim, ter um ponto de partida para discutir a educação linguística crítica. Por conseguinte, sobre o ensino de língua inglesa, Mastrella-de-Andrade (2020, p. 192) entende que “o sistema escolar e educacional, ao qual pertencem a formação docente e o ensino de língua inglesa, é espaço de reprodução de sistemas de valores e conhecimentos brancos, europeus e colonialistas."

Por esse pressuposto, reitero que trazer essa realidade para as discussões de sala de aula é um fator determinante para a aprendizagem da/o aluna/o na língua adicional e para sua formação integral, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017). No entanto, para a concretização desse processo, o papel da/o professora/r é crucial

[20]Seccato (2020) define incidentes críticos (IC) como “consequências graves e negativas que originam-se de práticas abusivas em situações didáticas opressoras, de discriminação sexual, racial, linguística e de gênero. Assim, os IC aparecem como memórias marcantes que causam sofrimento e representam, muitas vezes, a falta de possibilidade dos participantes em superar as situações e a si mesmos” (SECCATO, 2020, p. 146).

para promover a transformação social por meio da educação linguística crítica[21] (AZZARI, 2016; FERREIRA; 2018; JORDÃO, 2018; ROCHA).

Nesse caminho, os estudos de Ferreira (2015; 2014; 2021), conduzidos com base na análise de narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas, demonstraram que as experiências dessas/es docentes com o racismo são advindas de várias fontes, dentre elas: o núcleo familiar, a escola, a universidade, seja como estudante ou docente, e em vários outros espaços sociais (FERREIRA, 2015).

Afunilando para as questões de identidade profissional da/o professora/r de línguas e as interseccionalidades de raça, gênero e classe social, refiro-me a um levantamento que realizei no Banco de Teses de Dissertação da CAPES. Enquanto resultados, há uma carência gritante de estudos que se preocupem em olhar para a construção da identidade da/o professora/r de línguas considerando as interseccionalidade de raça, gênero e classe social para a construção de sua identidade profissional. Fato esse é corroborado também pela pesquisa apresentada por Ferreira (2021), em que a autora afirma que

> Há poucos estudos acadêmicos sobre como as identidades profissionais de professores de línguas no Brasil sobrepõem-se às questões de raça, gênero e classe social, e não há estudos que lidam com o campo das linguagens anteriormente aos desenvolvidos no Sul do Brasil. A pesquisa existente está relacionada à formação de professores de língua inglesa e questões de raça (FERREIRA, 2021, p. 160)[22].

Assim, utilizando as epistemologias, conceituações e definições do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2021), procurou-se olhar as identidades

---

[21]"Na perspectiva da educação linguística crítica, portanto, os saberes intrínsecos à língua (saber linguístico) não são anulados, mas considerados, pois esses também estão no "engajamento com os processos de construção de sentidos [...] em uma perspectiva crítica" (JORDÃO, 2018, p. 77). Nessa premissa, "a língua é discurso, é prática social carregada de ideologias." (GOMES; NOGUEIRA, 2020, p. 33). Por isso, "é essencial uma educação linguística que se caracterize como aberta e sensível às diferenças, não só de aprendizagem e de modos de ensinar, mas também em relação às identidades sociais de raça, de gênero, de classes sociais, de sexualidades, que se presentificam nas salas de aula." (GOMES; NOGUEIRA, 2020, p. 33). Dessa forma, educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem (FERREIRA, 2018, p. 45).

[22] No original: "There are few existing academic studies regarding how the professional identities of language teachers in Brazil overlap with issues of race, gender and social class, and there have been no such studies that deal with the field of languages previously conducted in the south of Brazil. The existing research is related to the training of English-language teachers and issues of race".

profissionais de professoras/es de línguas interseccionadas por raça, gênero e classe social, por meio de narrativas autobiográficas de três professoras, uma branca, uma negra e uma parda (classificação do IBGE), produzidas em um espaço formativo. A pesquisadora analisa a construção dessas identidades em quatro contextos principais: a família, a escola, a universidade e o trabalho. Os dados analisados possibilitaram as seguintes conclusões principais: a professora branca teve maior acesso à universidade, enquanto que as professoras negras (pretas e pardas, segundo o IBGE, constituem o grupo racial negro), nos ambientes familiar e escolar passaram por situações semelhantes e ambas tiveram questões relacionadas à raça, ao gênero e à classe social, que as colocaram em desvantagem para o acesso à universidade (FERREIRA, 2021).

O ponto crucial apontado por Ferreira (2021) foi o fato das três professoras terem tido contato com o conhecimento do Letramento Racial Crítico na universidade, o que lhes permitiu reflexões sobre seus pressupostos interseccionados com raça, gênero e classe social. Segundo a pesquisadora, isso oportunizou uma melhora em relação aos seus achados de estudos anteriores (FERREIRA, 2015a; 2015b; 2015c), visto que as professoras demonstraram estar mais conscientes sobre a importância de estudar as questões raciais na universidade. Ainda relacionado aos ganhos, está o fato de que elas pudem atuar de forma crítica e reflexiva e estarem cientes do que é proposto pelo Letramento Racial Crítico.

Por todo o exposto, reitero a relevância de se compreender a relação entre a identidade pessoal e profissional e as interseccionalidades de raça, gênero e classe social, além de conceitos como pensamento crítico, negociação, contextualização, relações de poder, emoção e sensibilização e prática docente, atinentes à construção da identidade docente, aqueles relacionados ao processo histórico e social da identidade racial, principalmente a negra, pode influenciar a maneira como a/o professora/r de línguas performa e negocia sua identidade docente em sala de aula com relação à adoção (ou não) de práticas antirracistas.

Explico meu posicionamento retomando o processo de construção da identidade racial da branquitude no Brasil e relacionando-a com a língua inglesa, de bases epistêmicas e históricas de cunho exclusivamente euro-eua-centrado. A língua inglesa é, sócio-historicamente, uma língua branca, que exerce um papel hegemônico e de prestígio no mundo contemporâneo (RAJAGOPALAN, 2011),

mesmo não sendo acessível a todos os públicos (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016), principalmente aos menos favorecidos, em grande maioria, pessoas negras. Dessa maneira, as representações de professoras/es de inglês no imaginário popular e amplamente difundidas pelas mídias analógicas e digitais reforçam a imagem da/o professora/r de inglês como reprodução imagética do falante nativo, ou seja, de cabelos e olhos claros, de origem europeia ou estadunidense.

Esse fato é facilmente comprovado pelo racismo algoritmo[23], que acontece, neste caso, quando se digita “professor ou professora de inglês” em sites de busca como o Google, seleciona-se imagens e um número avantajado de pessoas brancas aparece na tela do dispositivo utilizado como representação de uma/um professora/r de inglês. Não aparecem pessoas negras, “é um espelho em que o negro se olha e não se vê”, apropriando-me da metáfora estabelecida por Mbembe (2014, p. 11), para tratar da situação do negro no período de pós-colonização europeia.

Outro ponto relevante é o fato de que os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas no Brasil são elaborados favorecendo a perspectiva eurocêntrica de conhecimento. O racismo epistêmico é evidenciado na BNCC (2017) e em outros documentos nacionais e estaduais (como DCE e Referenciais), mesmo tendo como premissa o ensino de Inglês como Língua Franca, e amparando-se essencialmente no referencial teórico de origem europeia, teorizado por homens brancos (Círculo de Bakhtin) para orientar as práticas docentes para o ensino de línguas que devem ser desenvolvidas na escola, desconsiderando a produção local sobre o assunto, que é ricamente explorada por pesquisadoras/es de referência no contexto mundial. Ao determinar como conteúdo estruturante o estudo do discurso como uma prática social, validando exclusivamente a vertente preconizada pelo Círculo de Bakhtin, esses documentos acabam por promover a visão eurocêntrica do ensino de línguas no Brasil.

Dessa maneira, não é possível ignorar a relação entre a construção da identidade social de raça da/o professora/r de línguas e sua identidade profissional, visto que, como já explicitado, a identidade racial branca é a dominante no país; é a

---

[23]Silva (2019) conceitua o Racismo Algoritmo para descrever “como interfaces e sistemas automatizados, tais como plataformas de mídias sociais, podem reforçar e, pior, ocultar as dinâmicas racistas das sociedades onde são usados e empregados. Na maioria dos casos não os algoritmos em si, mas os sistemas onde são empregados podem ter resultados racistas e discriminatórios.” (SILVA, 2019, p.1).

norma; o que é entendido como belo; como parâmetro de inteligência e competência; enquanto a identidade negra é constantemente atacada por meio dos discursos advindos da estereotipia, do mito da democracia racial e do racismo estrutural (GOMES, 2005; BENTO, 2003; CARDOSO, 2010; SCHWARCZ, 2005). Assim, pela análise desses elementos, é possível compreender que a identidade docente da/do professora/r de línguas, principalmente a/o de inglês, é construída atrelada à identidade racial da branquitude, visando à validação, à aprovação ou à aceitação, principalmente no espaço escolar.

Por essa perspectiva, a identidade da/o professora/r de inglês negra/o é silenciada, apagada, excluída, promovendo a construção de uma identidade social de raça branca em um corpo negro, fomentando o "negar-se a si mesmo" (FANON, 2008), processo ao qual a/o negra/o tem sido submetida/o ao longo da história do Brasil. Esse negar-se garante à/ao negra/o a suposta competência linguística da branquitude, para que ela/e possa integrar-se em uma profissão majoritariamente exercida por brancas/os (ALMEIDA, 2019).

Em se tratando da construção identitária das/os profissionais que lecionam o inglês, é impossível desconsiderar as transformações conjunturais e estruturantes que interferiram diretamente na agenda política da modernidade. Eventos decorrentes da globalização, como os avanços tecnológicos, a internacionalização da economia, a expansão e guinada neoliberal do capitalismo, da crise nas instituições políticas e dos novos movimentos sociais fizeram surgir uma crise entre velhas e novas identidades (SANTOS, 1999). Pela propagação desses fenômenos e do novo contexto contemporâneo configurado por desigualdades sociais, tensões e conflitos, torna-se urgente a discussão das pautas das maiorias minorizadas, por um longo período silenciadas por estratégias sociais e políticas, alimentadas e mantidas por meio do discurso.

Nesse contexto, o ensino de língua inglesa não está alheio a essas transformações. Sendo elas "um conjunto de reordenamentos na base social, o seu enraizamento e funcionamento está na prática social e, dentro dela, na prática discursiva" (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 543-544). Ensinar novas línguas, portanto, e ensinar a língua inglesa não se refere a simplesmente a "transmitir" habilidades neutras de comunicação, insere-se como uma prática discursiva situada em uma prática social relacionada diretamente com a situação de

prestígio da língua que confere prestígio a quem dela se apropria (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016).

Desse modo, compreendendo o discurso como principal recurso de interação social e construção identitária e assevero que sua constituição é caracterizada pela atividade discursiva. Block (2007, p. 16) define esse processo como “qualquer comportamento semiótico da parte de um indivíduo que conta como a expressão de uma posição de sujeito (ou subjetividade), a última originando em um campo discursivo particular”.

Por este viés, Hall (2005) aborda identidade como um fenômeno cultural e relacional, que emerge e circula em contextos discursivos locais de interação, definindo-a amplamente como o posicionamento social do “eu” e do “outro”. Woodward (2011) defende que a identidade é relacional, ou seja, a identidade do “outro” depende de algo fora dela para existir, de outra identidade, de algo que ela não é; assim, ela é marcada pela diferença.

Essa relação entre identidade e diferença (SILVA; 2012; WOODWARD, 2011) é crucial para a compreensão das identidades, principalmente as raciais, visto que aquelas de grupos políticos racializados são construídas na relação com o outro e na diferença. Ademais, essa relação entre identidade e diferença consiste em perceber “aquilo que é [identidade] e aquilo que não é [diferença]” (SILVA, 2012, p. 74). Em síntese, “identidade e diferença são, pois inseparáveis” (SILVA, 2012, p. 75), visto que elas são produzidas por meio da linguagem e em contextos de relações sociais e culturais.

Fairclough e Wodak (1995) consideram essa construção um processo dialético, permeado por processos sociais que contemplam a interação entre três níveis de realidade social, práticas de estruturas sociais e eventos, pautados na relação entre o discurso e o mundo social (FAIRCLOUGH; WODAK, 1995). Essa relação é intermediada pela linguagem como prática social, que implica entendê-la como uma forma de ação historicamente situada e constituída socialmente, por meio das relações sociais (RESENDE; RAMALHO, 2004), considerando o contexto de atuação do participante da pesquisa, no caso, a Educação Básica.

Compreendo que vários autores discutem o conceito de identidade docente apresentando diferentes perspectivas sobre o assunto. No entanto, a maioria delas são convergentes no que diz respeito ao seu caráter fluido, instável e construído

sócio-historicamente. Nessa via, em se tratando das identidades raciais, o papel político da/o professora/r de línguas, que, mesmo que não reconheça explicitamente a identidade racial, aponta para elementos que tornam indissociável a construção da identidade docente dessa/e profissional sem considerar sua identidade racial. Isso, por abarcar aspectos socioculturais, sociopolíticos e as relações de poder que atravessam esse processo de construção. Elas vão desde definições locais, situadas em ações no contexto de atuação do professor, como em Verghese et al. (2005, p. 22):

> Conceituações dos professores sobre 'como ser' ,'como agir' e 'como entender' seu trabalho e seu lugar na sociedade em relação aos outros. No caso da LE, a identidade docente pode ser definida como 'um componente crítico na paisagem sociocultural e sociopolítica da sala de aula que é central para explorar os empreendimentos do ensino e aprendizagem de LE em vários contextos educacionais'.

Até perspectivas mais abrangentes, de âmbito global, que abarcam elementos históricos, políticos, sociais e culturais, como a de Rutherford (1990, p. 19-20):

> [...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

Considerando a fala de Rutherford (1990) e complementando-a com a percepção de Ferreira (2017), ressalto que as experiências que professoras/es tiveram a respeito de suas identidades raciais, ao longo de suas vidas, podem tanto colaborar para as discussões sobre as relações étnico-raciais em sala de aula quanto reforçar situações de preconceito, discriminação, apagamento e silenciamento (FERREIRA, 2017). Interponho esse argumento para enegrecer que o reconhecimento da identidade racial pela/o professora/r de língua inglesa pode conduzi-la/o na construção de sua identidade social de raça e esse processo refletir em uma identidade profissional mais aberta e instrumentalizada para o desenvolvimento de práticas voltadas para a Educação Antirracista e do ensino de línguas por uma perspectiva decolonial procurando contemplar diferentes epistemologias.

Por um lado, professoras/es negras/os com pleno entendimento de seu pertencimento e das raízes africanas (culturais e ancestrais) trazidas pela sua identidade social de raça, podem, por meio do Letramento Racial Crítico, desenvolver mecanismos para fomentar a valorização dessa identidade no contexto escolar. Tal desenvolvimento parte, também, da afinidade e do embasamento empírico (baseado em sua própria vivência) e teórico (a partir do momento que seu entendimento como parte de um grupo minorizado o/a leva à pesquisa para ampliar a compreensão de elementos que constituem essa identidade) para romper com discursos e ações que contribuam com a manutenção ou reprodução do racismo estrutural e institucional na escola.

Por outro lado, professoras/es brancas/os, diante do reconhecimento de sua identidade racial e dos privilégios trazidos com ela, podem desenvolver a consciência racial para romper com pactos narcísicos, buscar mecanismos de promoção da equidade e da justiça social e compreender o seu papel como indivíduo branco, também racializado, na Educação Antirracista, para romper com discursos e ações que contribuam com a manutenção ou reprodução do privilégio branco, do racismo estrutural e institucional na escola.

No entanto, a falta de reconhecimento da identidade racial contribuirá para a manutenção da organização social e como está na atualidade e tem estado ao longo dos anos, alicerçada pelos pilares do racismo estrutural, com a negação identitária por parte dos negros e fortalecimento da identidade branca como referência, como padrão, em uma sociedade majoritariamente negra. As práticas de ensino de línguas eurocêntricas e excludentes, reproduzindo conceitos e premissas que não atendem as necessidades do contexto brasileiro, principalmente da escola pública, e a manutenção de discursos que reforçam o mito da democracia racial, que nega a desigualdade racial entre brancas/os e negras/os no Brasil, e afirma que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e tratamento (FERREIRA, 2020).

Para a conclusão deste capítulo, retomo Nascimento (2016) e sua afirmação de que o sistema educativo é um dos poderosos mecanismos de controle social e cultural a favor da branquitude. Insisto nesse argumento por acreditar que essa é a realidade devido à manutenção de reprodução do racismo estrutural e institucional que permeiam as práticas escolares.

Esse processo acontece pela falta de reconhecimento da identidade racial da/o professora/r e da lacuna de entendimento de seu papel político como indivíduo racializado, que integra o grupo historicamente oprimido (negras/os) ou opressor (brancas/os). Corroborando essa afirmação, Ferreira (2014a) realizou uma pesquisa que objetivou analisar narrativas autobiográficas de identidades raciais de professoras/es de línguas e compreender quais são os sentidos atribuídos às identidades raciais de negras/os e de brancas/os. Os resultados obtidos pela pesquisadora encontram-se especificados no Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 RESULTADOS DA PESQUISA DE FERREIRA (2014A) SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADES RACIAIS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

Palavras	Número de ocorrências	Frases das narrativas autobiográficas que favorecem a identidade racial negra	Frases das narrativas autobiográficas que desfavorecem a identidade racial	Frases das narrativas autobiográficas neutras
Negro	121	31	85	5
Negra	75	21	52	2
Preto	16	2	14	-
Preta	3	-	3	-
Nego	4	1	3	-
Nega	3	-	3	-
Moreno	12	6	5	1
Morena	7	2	4	1
Negrinha	4	1	3	-
Mulato	1	-	1	-
Pele (mais) escura	8	-	6	2
Total	254 (100%)	64 (25,19%)	179 (70,47%)	11 (4,33%)

Fonte: Ferreira (2014a, p. 252).

Os números apresentados no quadro ilustram o que já foi discutido até aqui sobre a questão das identidades raciais, confirmando a branquitude como norma e o impacto dessa identidade racial na identidade tanto de uma pessoa negra, como de uma pessoa branca (FERREIRA, 2014a). Outro ponto relevante demonstrado pelos números levantados é com relação à negociação das identidades caracterizadas pelo processo de embranquecimento pelo qual a sociedade brasileira passou, já mencionado neste escrito, que resultou na mestiçagem, que gerou indivíduos denominados no censo do IBGE como "pardos[24]". Os indivíduos pardos podem perceber a cor mais clara da pele como possibilidade de ascensão social. Assim, negam sua identidade racial negra, visando a parecerem-se com a branquitude.

Ademais, discorrendo sobre o papel político da/o professora/r de línguas, concordo com Leffa (2016) ao apontar que a/o professora/r de línguas transmite valores políticos não só pelo que faz, mas também pelo que é. Essa/e profissional, como agente de mudança social, deve promover condições para que as/os estudantes aprendam que o pleno desenvolvimento na sociedade contemporânea depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira (LEFFA, 2016). Logo, as aulas de línguas também têm a responsabilidade de trazer temas que promovam igualdade nos termos de raça e etnia[25] (FERREIRA, 2008) e ainda, condições de

> Reconhecimento e construção da identidade racial de estudantes negros/as em consonância com os valores do povo negro, por meio de representações justas e críticas de como essa população foi e é fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essas

[24]Atualmente, após lutas do Movimento Negro, o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) classificam a população negra caracterizada por pretos e pardos (GOMES, 2017). Santos (2002) explica que os dados estatísticos produzidos pela instituições públicas brasileiras "indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum." (SANTOS, 2002, p. 13).

[25]O termo etnia se refere aos aspectos culturais adquiridos por pessoas que dividem as mesmas identidades do ponto de vista linguístico, religioso e/ou histórico." (FERREIRA, 2017, p. 38). Embora alguns autores e, principalmente, o texto de documentos oficiais procurem tratar raça e etnia como sendo sinônimas, normalmente usando o termo etnia para se referir a questões de raça, essa não é a realidade, visto que raça é aqui entendida como uma construção social, cultural, histórica, discursiva e performativa, que classifica indivíduos dentro da estrutura social (FERREIRA, 2017; MELO, 2015).

> identidades raciais negras devem ter condições de desenvolvimento não pela perspectiva do branco (eurocentrista), não pelo racismo e por estereótipos e discursos que inferiorizam o povo negro, mas pelo importante aporte histórico e social que a negritude representa e que, por muito tempo, foi silenciado (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021, p. 155-156).

Esse trabalho só é possível a partir do reconhecimento da/o professora/r de sua identidade racial e da compreensão de seu papel político como professora/r de línguas, neste caso, a língua inglesa. Estudantes negras/os sentirão o poder de sua representatividade a partir das práticas e do agir docente. Se a/o professora/r valoriza sua identidade racial, há promoção de subsídios para que a/o estudante também se sinta motivada/o a fazer o mesmo. Essa consciência racial crítica impede que práticas de silenciamento perante à situações de racismo, preconceito e discriminação na escola, o que marca a vida da pessoa negra positivamente ou negativamente dependendo se houve intervenção e de como essa intervenção foi conduzida. Essa consciência racial crítica pode ser desenvolvida pelo Letramento Racial Crítico e pela (trans)formação de professoras/es de língua inglesa para a Educação Antirracista.

Após o entendimento dos processos de construção das identidades, das identidades raciais da branquitude e da negritude e das identidades profissionais de professoras/es de línguas considerando suas interseccionalidades de raça, gênero e classe social, prossigo com o referencial da Raciolinguística para teorizar sobre a construção ideológica das identidades raciais de quem fala e de quem cala.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, apresentei o processo de construção das identidades, partindo das sócio-culturais, perspectiva que esta pesquisa adota, chegando às raciais, discutindo sobre como as identidades raciais da branquitude e da negritude são construídas na sociedade brasileira. Além disso, propus reflexões sobre as identidades profissionais de professoras/es de línguas interseccionadas com as identidades raciais para discutir sobre quem pode ensinar uma língua adicional/estrangeira no Brasil. Esse percurso é essencial para compreender como as ideologias atravessam esse processo de construção identitária.

CAPÍTULO 2 - A RACIOLINGUÍSTICA, OS ECD E A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA E DISCURSIVA DAS IDENTIDADES RACIAIS DE QUEM FALA E DE QUEM CALA

Neste capítulo, tenho como objetivo primordial identificar os mecanismos discursivos e ideológicos que atravessam o processo de construção das identidades raciais e profissionais essencialmente no cenário brasileiro. Para tanto, busco na Raciolinguística e na ADC referenciais robustos para subsidiar minha argumentação e, posteriormente, minha análise dos dados utilizados nesta pesquisa de doutorado.

Por meio dos pressupostos da Raciolinguística, anseio apresentar como as ideologias raciolinguísticas introduzem conceitos para tratar da construção e (re)construção de identidades raciais, profissionais e demais interseccionalidades. Complementarmente, a ADC possibilita a compreensão abrangente do processo de disseminação das ideologias da branquitude, que sintoniza-se com as ideologias raciolinguísticas. Logo, há uma expansão do leque analítico para o entendimento também das relações de poder e dos pilares que ainda sustentam a hegemonia da branquitude em uma sociedade tão diversa quanto a brasileira e em um contexto que deveria ser de formação crítica, como a Educação.

2.1 Ideologias Raciolinguística Do Contexto Global Ao Local; A Linguagem Como Instrumento De Poder Social/Racial

Nesta seção, apresento manifestações raciolinguísticas na prática, do contexto global, considerando pesquisas desenvolvidas em outros países, ao local, chegando ao contexto brasileiro com experiências de negociação de identidades raciais. Como a Raciolinguística é uma área de pesquisa relativamente nova e que ainda carece de estudos e pesquisas, considero primordial essas discussões e exemplificações para ampliar o entendimento sobre sua função nesta investigação.

Debruçando-me ainda na teorização sobre os processos de representação e construção das identidades raciais no Brasil, após tratar dos aspectos históricos e sociais, visando preencher a maior parte das lacunas possíveis, aprofundo-me nos mecanismos discursivos e ideológicos pelos quais essas identidades são constituídas. Com este propósito em mente, utilizo alguns conceitos da Raciolinguística para elucidar, na medida do possível, como esses processos são

construídos e fundamentados pela linguagem. Ademais, trago alguns exemplos a fim de ilustrar como a ideologia da branquitude atravessa a construção das identidades raciais negras em todos os âmbitos da sociedade.

A Raciolinguística é uma área do conhecimento atrelada principalmente à Sociolinguística e à Antropologia Linguística, que objetiva compreender e teorizar as relações entre raça e linguagem de maneira indissociável. Ela entende as ideologias linguísticas como intrínsecas às ideologias de raça e vice-versa e desvela os mecanismos pelos quais nossas interações linguísticas cotidianas e performances são racializadas e reproduzidas/transformadas por ordens raciais (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016). Na contemporaneidade, marcada pelos discursos do *color blindness* (não ver cor) e do pós-racialismo (não ver raça), a Raciolinguística emerge como um instrumento que possibilita identificar práticas sociais e discursivas que contribuem com a manutenção ou reprodução do racismo, além de promover a criação de contra discursos de combate e resistência (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Nesse ponto, menciono um exemplo apresentado por Alim, Rickford e Ball (2016), que trata de um estudo sobre o Hip Hop na Cidade do Cabo, abordando três zonas de combate às ideologias linguísticas que ilustram como a Raciolinguística opera na desconstrução de discursos hegemônicos. A primeira destaca que a linguagem afro-americana (dominante quando se trata de Hip Hop) em sites globais de Hip Hop está sendo mudada para atender variedades locais de grupos minoritários para privilegiar identidades locais, políticas e epistemologias regionais.

A segunda, em um contexto linguístico em que os cabo-africanos são estigmatizados por meio de quase todos os domínios relacionados ao poder e à mobilidade social (da Educação para a política e para o mercado de trabalho), esses registros musicais desafiam a suposta inferioridade desta variedade (o Hip Hop). Assim, há o favorecimento de seu uso para a desconstrução de estereótipos sobre preguiça e criminalidade. A terceira, em um contexto em que o multiculturalismo é fortemente disseminado, as ideologias hegemônicas ainda insistem em caracterizar as/os africanas/os não-brancas/os como iletradas/os e seu comportamento linguístico como desordenado ou ameaçador, a juventude vem criando uma cidadania multilingual agentiva através das performances de Hip Hop (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Outro aspecto fundamental da Raciolinguística é que seus estudos são direcionados às questões de raça e linguagem referentes a grupos étnicos-raciais. Assim, há relevância em análises inter e transculturais de indivíduos advindos de processos migratórios, como asiáticas/os, indianas/os e latinas/os nos Estados Unidos[26], por exemplo. Esse fenômeno é observável no caso das/os latinas/os que residem nos Estados Unidos e são constantemente questionadas/os por sua proficiência linguística, tanto no inglês quanto no espanhol. Esse questionamento decorre do não reconhecimento delas/es como falantes competentes nem em sua língua materna e nem na língua estrangeira/adicional que precisaram aprender, pois suas práticas linguísticas resultam no *Spanglish*, por exemplo. Mesmo doutoras/es de origem latina, não reconhecidas/os como competentes por serem consideradas/os não-brancas/os e, como consequência, não competentes linguístico-socialmente (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Esse fenômeno foi conceituado por Rosa (2016) como "sem língua[27]", referindo-se ao contexto estadunidense, no qual as/os latinas/os são vistas/os como falantes ilegítimas/os de qualquer língua. Essa estigmatização, resultante das forças de padronização das línguas, pode ser vista como estratégia de racialização e racionalização de determinados corpos como linguisticamente inferiores (ALMEIDA, 2021, p. 249). No Brasil, esse fenômeno é percebido nos corpos negros de professoras/es de inglês, como relatado por Almeida (2021), quando discorre sobre sua amiga, professora de inglês negra, graduada em língua inglesa e com experiência na área, que não é entendida como capaz para ocupar um cargo de professora de inglês do Ensino Médio em uma escola pública.

Outro fato que permite essa observação é a maneira como imigrantes de origem africana (não) são acolhidas/os no país, onde lhes é negado ou dificultado o reconhecimento social necessário para receber serviços básicos como criar vínculos empregatícios formalizados, acesso à saúde, à Educação e outros serviços essenciais. Ao passo que as/os imigrantes de origem europeia ou estadunidense (marcas recentes de ideologias escravizatórias em que negras/os eram sequestradas/os da África e passavam pelo processo de desumanização, iniciado

[26]Como os estudos raciolinguísticos são recentes, Rosa e Flores cunharam o conceito em 2015 e muitos dos estudos ainda acontecem no Estados Unidos devido aos movimentos sociais negros e a imigração, principalmente latina, apresento exemplos desse contexto para ampliar a compreensão sobre os fenômenos apresentados, principalmente aqueles que tenham semelhança com situações que aconteçam no Brasil ou ainda, que sirvam para ilustrar o pensamento ou explicação conceitual.

[27]Tradução livre do inglês para *languagelessness*, também utilizada por Almeida (2021).

pela retirada de seu nome legítimo visando à objetificação dos corpos negros) eram incentivadas/os ao trabalho no Brasil e recebidas/os nos portos pelas autoridades, devidamente documentadas/os e já com vínculo empregatício remunerado (NASCIMENTO, 2016).

A Raciolinguística possibilita o entendimento de como a raça e a linguagem operam nesse complexo sistema ideológico que desumaniza corpos negros eliminando dos indivíduos seu reconhecimento social, seus nomes originais, suas línguas (em se tratando da Africa) e seu espírito. Esse processo ocorre porque para desumanizar é preciso disseminar a ideia de que alguns corpos são inferiores e não possuem alma e, assim, consolidar o processo de dominação ou, mais recentemente, o de exclusão. Isso acontece ao mesmo tempo em que oferece cidadania e privilégios a corpos brancos, entendidos como superiores devido à ideologia da branquitude (ROSA; FLORES, 2017).

Nesse entendimento, Rosa e Flores (2017, p. 5) ressaltam que "mesmo quando os colonizados reclamavam da imposição das línguas europeias, eles continuavam sendo posicionados racialmente como Outros que nunca seriam plenamente europeus - e, por extensão, totalmente humanos[28]" (ROSA; FLORES, 2017, p. 5). Ainda, os autores asseveram que populações não-brancas sofrem com a privação verbal e a cultura da pobreza, que resultam em baixo desempenho educacional e problemas sociais relacionados (ROSA; FLORES, 2017).

Hooks (2013), também no contexto estadunidense, conjectura sobre a relação do negro e a língua (inglesa, da/o dominadora/r) sobre os sentimentos das pessoas negras que precisaram aprender a língua da/o conquistadora/r para poder sobreviver no novo mundo. A autora explana que "o inglês padrão é a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons de diversas comunidades nativas que jamais ouviremos" (HOOKS, 2013, p. 224). Reproduzo as palavras de hooks (2013) para ampliar o entendimento de como a língua inglesa é percebida por maiorias minorizadas advinda de violentos processos colonizatórios ao longo da História e, ainda, para estabelecer relação com o contexto brasileiro, em que a língua do opressor foi o português, mas o processo e suas consequências são verossimilhantes.

---

[28] No original: "Even when colonized subjects complied with the imposition of European languages, they continued to be positioned as racial Others who would never be fully European—and, by extension, fully human."

Hooks (2013) prossegue afirmando que há pouquíssimos registros sobre como as/os africanas/os escravizadas/os ou livres, que vieram ou foram trazidas/os à força para os Estados Unidos se sentiram diante da perda da língua, de ter que aprender o inglês. Por esse caminho, ela conjectura sobre como se sentiram as/os negras/os obrigadas/os a habitar um mundo novo, que viam seus iguais, mas não partilhavam uma língua em comum para se comunicarem. Dessa maneira, foram forçadas/os a aprender a língua da/o colonizadora/r para se comunicarem e como, nesse processo, a utilizaram como um espaço de resistência, modificando-a, incrementando-a com elementos linguísticos de sua cultura e criaram um novo inglês, muitas vezes, ininteligível para seus colonizadores por distanciarem-se do inglês padrão falado pelas/os brancas/os. (HOOKS, 2013).

Nesse sentido, a Raciolinguística também tem seu foco nos processos históricos e estruturais que organizam os modos de estigmatização nas quais perspectivas deficitárias estão enraizadas. Assim, ela se direciona tanto para a análise de interações individuais privilegiadas e práticas discursivas em que as categorias de raça e linguagem são criadas e negociadas, como para investigar como discursos hierárquicos institucionalizados de raça e legitimação linguística são centrais no processo de formação do sujeito moderno (ROSA; FLORES, 2017).

Nesse sentido, há o amparo em cinco princípios-chave: 1) Co-naturalizações históricas e contemporâneas coloniais de raça e linguagem; 2) percepções de diferenças raciais e linguísticas; 3) classificação de categorias raciais e linguísticas; 4) construções e intersecções raciais e linguísticas; e 5) Contestações de formações de poder raciais e linguísticas (ROSA; FLORES, 2017).

Estruturo este capítulo com exemplos de como esses princípios são articulados nas práticas sociais e discursivas e de como as identidades não-brancas são atravessadas pelas ideologias raciolinguísticas da branquitude durante seu processo de construção em diferentes espaços. Ao final, traço minhas considerações voltando-me para seus efeitos no contexto escolar. Além disso, utilizo os pressupostos da Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016) para abordar a negociação da identidade por pessoas negras, a fim de aproximar-se da identidade da branquitude. Com este propósito, discorro particularmente sobre um estudo realizado por Roth-Gordon (2016).

Esse movimento tem por finalidade demonstrar como as identidades negras podem ser negociadas a fim de promover supostos privilégios a pessoas negras,

que ora constituem suas identidades raciais como brancas e ora como negras. O estudo mencionado tem como contexto uma favela do Rio de Janeiro e traz um panorama preciso de como o racismo estrutural domina esse contexto e de como o discurso possibilita determinado grau de poder e respeito dentro da comunidade analisada pela autora.

Isso é importante para esta pesquisa ao passo que mostra como o reconhecimento da identidade racial pode apresentar determinado grau de empoderamento de pessoas negras pobres e de como suas práticas linguísticas subalternizadas, para pessoas brancas, podem ser vistas como problemas sociais graves, como abordagem policial e até mesmo a detenção. Ainda, como práticas linguísticas da branquitude, mesmo quando reproduzidas por negras/os, produzem a ideia de um grau determinado de poder. Já na comunidade negra, essas práticas podem ser valorizadas e respeitadas, promovendo Letramentos de Reexistência[29], por meio de formas de expressão como a poesia, grafite, dança: hip-hop, a arte e a música, como as letras dos Racionais MC's, também trazidas no estudo de Roth-Gordon (2016).

Trago essa discussão para esta pesquisa pois compreendo que é fundamental entender como o reconhecimento da identidade racial da negritude em uma sociedade hegemonicamente branca como a brasileira pode acarretar fenômenos como a negociação de identidades, inclusive no contexto escolar. Nesse sentido, também comento como as crianças negras acabam por negar ou silenciar suas identidades raciais na escola buscando se aproximarem do padrão da branquitude, tanto em suas práticas sociais como em suas práticas discursivas. A pesquisadora negra Souza (2009, p. 188) reverbera que

> uma das tarefas cada vez mais urgente para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o

[29]O conceito de Letramentos de Reexistência é fortemente relacionado com os princípios para a (trans)formação de professoras/es para a Educação Antirracista, que serão apresentados mais à frente e aos pressupostos do Letramento Racial Crítico, defendido nesta pesquisa. Souza () implica os Letramentos de Reexistência como maneiras de "considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem. Nesse sentido, alguns aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, como sua natureza social, mostram-se produtivos para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica." (SOUZA, 2016, p. 71).

> que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos.

Consequentemente, as ideologias raciolinguísticas, essenciais para o entendimento desse processo, são definidas por Rosa (2016) como

> [...] a construção ideológica e o valor das práticas linguísticas padronizadas estão ancoradas no que chamamos de ideologias raciolinguísticas, que confundem certos corpos raciais com deficiência linguística não relacionada a nenhuma prática linguística objetiva. Isto é, as ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviantes linguisticamente, mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados[30] (ROSA, 2016, p. 164).

Expandida a compreensão sobre ideologias raciolinguísticas, inicio com os elementos centrais do primeiro princípio da Raciolinguística, até culminar na pesquisa de Roth Gordon (2016) já mencionada. O primeiro princípio propõe que "as ideologias raciolinguísticas contemporâneas devem ser situadas dentro de histórias coloniais que têm moldado a co-naturalização da linguagem e da raça como parte de um projeto da modernidade[31]" (ROSA; FLORES, 2017, p. 3). Por essa perspectiva, Rosa e Flores (2017) destacam dois elementos centrais da formação colonial europeia da modernidade, a saber: "a construção e naturalização do conceito de raça juntamente com a construção e naturalização de línguas como objetos limitados e separados, associados com grupos raciais particulares" (ROSA; FLORES, 2017, p. 3).

Nessa conjuntura, a criação do conceito de raça foi essencial para o projeto colonial europeu, que discursivamente produziu as raças inferiores (Outros) em oposição à raça superior europeia, para concretizar a dominação dos povos negros e indígenas. Por meio dessa forma de racialização governamental, a autoridade institucional e epistemológica foi imposta às populações colonizadas como

---

[30] No original: "The ideological construction and value of standardized language practices are anchored in what we term raciolinguistic ideologies that conflate certain racialized bodies with linguistic deficiency unrelated to any objective linguistic practices. That is, raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects" (FLORES; ROSA, 2017).

[31] No original: "Contemporary raciolinguistic ideologies must be situated within colonial histories that have shaped the co-naturalization of language and race as part of the project of modernity" (ROSA; FLORES, 2017, p. 3).

justificativa para o colonialismo europeu. Na esteira da dominação, prevaleceu a hierarquia entre as línguas, em que as línguas não-europeias eram consideradas inferiores às línguas europeias (ROSA; FLORES, 2017). Assim, a Raciolinguística procura entender essas relações e como elas continuam moldando a linguística contemporânea e as formações raciais.

Para ilustrar esse primeiro princípio, busco aporte teórico em Nascimento (2016), quando ele trata do embranquecimento cultural do negro ou aculturação[32], que, embaixo da superfície teórica, ainda mantem a crença da inferioridade do povo negro perante ao branco. Isso vai desde a "classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da mancha negra" (NASCIMENTO, 2016, p. 111) na sociedade brasileira, por meio da ideologia da democracia racial, em que às/aos negras/os é concedido apenas um privilégio, o de tornar-se branca/o por dentro e por fora.

Aqui, retomo Flores e Rosa (2017) quando explicam as manipulações discursivas e ideológicas que foram feitas pelas/os europeias/us durante o processo de dominação dos povos indígenas estadunidenses. As/Os indígenas também foram linguisticamente representadas/os como seres animalescos, ou seja, subumanas/os e, por isso, a única possibilidade de evolução seria por meio da aprendizagem da língua, da cultura e dos saberes da/o colonizadora/r. Os autores ressaltam que "as ideologias raciolinguísticas tiveram papel fundamental na mudança epistemológica posicionando as populações não-europeias como subumanas e ao invés de seres humanos menos evoluídos" (FLORES; ROSA, 2016, p. 4). Retomo essa passagem pois as populações africanas que foram trazidas para o Brasil passaram pelo mesmo processo de descrição em termos animalescos como forma de negação de sua humanidade, classificando as europeias e não-europeias em categorias diferentes, consolidando uma única visão de mundo como válida e a europeia no topo da cadeia de desenvolvimento humano (FLORES; ROSA, 2016). Ideologia essa disseminada historicamente até os dias atuais, em que o euro-eua-centrismo impera nas relações sociais na maior parte do globo. Ainda, ressalto que o racismo

[32] A noção de aculturação associava-se também à de difusão, ou seja, a aquisição e a adoção, por uma sociedade, de um fato cultural característico de outra (PANOFF; PERRIN, 1973, p. 55). Nascimento (2016) refere-se à aculturação (e ele utiliza como sinônimo de assimilação e miscigenação) a apropriação da cultura europeia (do branco) pelos negros para terem algum acesso aos espaços sociais na estrutura social brasileira construída sobre os pilares do racismo estrutural, ou seja, concede aos negros, individualmente, uma espécie de prestígio social. Nascimento exemplifica esse fato com "tornar-se branco por dentro e por fora" (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

científico[33] teve papel determinante na validação e na disseminação dessas ideologias em âmbito mundial.

A esse respeito, Goes (2016, s/p) reverbera que

> As práticas racistas realizadas no passado ainda se refletem na atualidade, pois o racismo institucional e a discriminação racial são determinantes no cuidado, no atendimento nos serviços de saúde e na abordagem policial. Estes são os legados que a ciência racista deixa na construção de uma sociedade hierarquizada racialmente, determinando lugares, oportunidades e privilégios, definindo humanos e não-humanos.

Já no campo cultural, Nascimento (2016) trata do aculturamento da/o negra/o pelo processo de branqueamento cultural da/o negra/o, ao que ele reitera que

> Sem exceção, tudo o que sobrevive ou persiste da cultura africana e do africano como pessoa, no Brasil, é a despeito da cultura ocidental europeia dominante, do 'branco' brasileiro, e da sociedade que, há quatro séculos reina no país. Os africanos e seus descendentes, os verdadeiros edificadores da estrutura econômica nacional são uns verdadeiros coagidos, forçados a alienar a própria identidade pela pressão social, se transformando cultural e fisicamente, em brancos (NASCIMENTO, 2016, p. 153).

Nascimento (2016) ainda aponta alguns estereótipos que circulavam (e ainda circulam) sobre as/os negras/os na obra de várias/os intelectuais brancas/os de renome na literatura brasileira e portuguesa, dentre eles Jorge Amado, Gregório de Mattos, Joaquim Manuel de Macedo, Aluízio Azevedo e o próprio Machado de Assis,

---

[33]Fadigas (2015), embasado por Sánchez-Arteaga, Sepulveda E El-Hani (2013); e Schwarcz (1993), define o racismo científico como uma corrente ideológica que acreditava na superioridade da raça branca em detrimento às outras raças não-brancas. Dessa forma, o racismo científico surge com base nas ideias de Darwin, "resultando no darwinismo social que preconiza a existência de raças humanas puras e verdadeiras e propõe uma relação direta entre caracteres físicos e aspectos morais, adotando uma postura determinista no que diz respeito à influência da "raça-cultura" sobre o comportamento dos indivíduos o que constitui as bases para o conceito atual de racismo. Para o darwinismo social, as ideias darwinistas de competição inter-racial, extinção racial e sobrevivência diferencial serviram de base para as noções de "competição social", "sobrevivência do mais forte" e "extinção dos mais fracos", o que contribuiu posteriormente para que a comunidade europeia enxergasse os outros povos como espécies inferiores, fracas, que estavam fadadas ao desaparecimento Dessa maneira, as concepções evolutivas de biólogos, antropólogos e do próprio Darwin contribuíram para a construção de uma base científica que justificasse o racismo e as pretensas hierarquias raciais existentes no imaginário coletivo europeu No contexto do imperialismo do século XIX, as teorias darwinistas, através do darwinismo social, cumpriram um papel político muito importante como justificativa científica para as atitudes de opressão, desempoderamento e extermínio dos povos nativos das novas colônias É também por meio do darwinismo social que se difunde a ideia de que o progresso e a civilização estariam restritos a somente algumas sociedades: aquelas constituídas por "raças puras", livres da miscigenação." (FADIGAS, 2015, p. 25-26).

escritor negro, embranquecido historicamente pela hegemonia da branquitude, que, devido a sua relevância para as Letras, negou sua negritude nas suas representações imagéticas divulgadas em diferentes esferas sociais.

No estudo citado por Nascimento (2016), as/os negras/os são representadas/os conforme Quadro 2.

QUADRO 2 REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA DE INTELECTUAIS BRANCOS, SEGUNDO NASCIMENTO (2016)

O negro bom	Estereótipo da submissão.
O negro ruim	Estereótipo da crueldade inata, sexualidade desenfreada, imundície, preguiça e imoralidade.
O africano	Estereótipo da feiúra física, brutalidade crua, feitiçaria e superstição.
O crioulo	Dissimulação, malícia, esperteza, selvageria.
O mulato livre	Vaidade pretensiosa e ridícula.
A mulata e a crioula	Voluptuosidade.

Fonte: Nascimento (2016, p. 158).

Esses estereótipos extrapolam o campo literário e (ainda) são amplamente disseminados pela mídia, pelos materiais escolares (como as obras dessas/es autoras/es) e os livros didáticos (CAMARGO, 2014; FERREIRA, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014a; 2014b; 2019; FERREIRA) e por discursos que circulam por todas as áreas da sociedade brasileira. Um exemplo evidente desse fenômeno é a exploração da sexualidade da mulher negra por diversos canais de comunicação em massa (FERREIRA, 2012b).

Outra ilustração que discuto aqui é a questão das/os negras/os terem seus nomes de origem africana substituídos por nomes cristãos portugueses assim que eram descarregadas/os nos portos brasileiros. Tal mudança tinha a finalidade de negação de suas identidades sociais negras, de seu país de origem e de sua humanidade (NASCIMENTO, 2016). Utilizo um relato de Ferreira (2015c) para demonstrar como, historicamente, esse mecanismo de desumanizar a/o negra/o por meio da negação ou alteração de seu nome de nascimento é uma estratégia que ainda vigora socialmente no Brasil. Ferreira (2015c) relata que um de seus

sobrinhos, um menino negro, confidenciou-lhe que estava gostando do trabalho, porém, quando chegou o dia do seu pagamento, o dono da empresa o chamou para receber seu ordenado utilizando os seguintes dizeres: “E aí, neguinho, está gostando do trabalho?” (FERREIRA, 2015c, p. 13). Esse tipo de expressão é muito corriqueiro no cotidiano de pessoas negras e evidenciam como as raízes das ideologias raciolinguísticas construídas sócio-historicamente ainda vigoram no imaginário popular brasileiro.

Ainda na perspectiva raciolinguística, ressalto o direcionamento da investigação da exclusão social das/os negras/os do campo tecnológico. Um exemplo simples que menciono é o fato dos dispositivos de reconhecimento de voz utilizarem a língua formal da branquitude como padrão, desconsiderando outros perfis linguísticos racializados. Ademais, a Raciolinguística tem como preceitos a reificação linguística, através de registros raciolinguísticos que preconizam a co-naturalização da linguagem e da raça, em que formas linguísticas e raciais são conjuntamente construídas e mutuamente reconhecíveis. Esses preceitos são, em síntese, a desinvenção e reconstituição da linguagem, a investigação das barreiras linguísticas e ideológicas de diferenciação e orientações pós-estruturalistas mais abrangentes da linguagem. Eles visam desnaturalizar a raça como um construto social e entendendo-a como um fato biossocial, o questionamento de projetos históricos e contemporâneos de formação e naturalização racial (ROSA; FLORES, 2017).

Por esse caminho, um dos recursos sociais utilizados pelas/os negras/os, consciente ou inconscientemente, na sociedade brasileira é a negociação das identidades raciais ou maleabilidade racial (ROTH-GORDON, 2016). Explico esse conceito por ele ser relevante para a compreensão da situação das pessoas advindas de relacionamentos interraciais no Brasil. Para isso, abordo problematizações trazidas por Roth-Gordon (2016) ao investigar jovens negros pobres no Brasil. A autora defende que a questão da identidade racial vai muito além de características físicas, mas são constituídas pelas práticas culturais, pessoais (preferências musicais, esportivas, comportamentais), discursivas (práticas discursivas características de um determinado grupo racial), imagéticas (de vestimentas, estilo de cabelo e penteados, etc), etc, que constroem a identidade racial da negritude ou da branquitude e que esses aspectos podem ser performados de acordo com o contexto em que o indivíduo possa transitar.

Por essa perspectiva, Roth-Gordon (2016) expande o conceito de mudança de estilo para o conceito de maleabilidade racial, que implica em entender como as práticas culturais e linguísticas (o que as pessoas fazem na realidade e como elas falam) importam para nossas avaliações diárias da raça de alguém. Em outras palavras, a raça não é somente o que você vê através de pistas individuais isoladamente, mas, em grande parte, construída pelo que as pessoas parecem e o principal mecanismo para a condução desses entendimentos e essas avaliações é a linguagem (ROTH-GORDON, 2016). A autora escurece que a aparência racial não é determinada apenas pelas características físicas herdadas biologicamente, mas também pelas escolhas diárias que as pessoas fazem que determinam sua aparência e como elas são percebidas pelos outros.

Nesse sentido, Rosa e Flores (2017) atribuem ao mesmo fenômeno o conceito de Tradução e ressaltam que as interpretações linguísticas da branquitude constituem uma semiótica mais ampla e racializada. Dito de outro modo, as determinações das práticas da língua falada através das ideologias raciolinguísticas são amarradas a determinações de vários sinais não verbais associados aos sujeitos racializados, incluindo as práticas de letramento, características físicas, comportamento corporal e estilo de vestimentas. Os autores ilustram tal conceito por meio de abordagens policiais ocorridas nos Estados Unidos, em que policiais brancas/os assassinaram jovens afro-americanas/os baseadas/os em sua interpretação de uma suposta periculosidade dessas/es jovens devido a elementos semióticos que as/os identificavam como indivíduos passíveis de eliminação.

Para ampliar a compreensão do fenômeno apresentado, Roth-Gordon (2016) realizou um estudo conduzido em uma favela do Rio de Janeiro, com jovens negras/os que deliberadamente se engajavam em práticas linguísticas e outras práticas culturais para mudar a aparência de seus corpos negros. A autora investigou o contexto brasileiro considerando a falácia da democracia racial e inserindo-se na realidade do racismo estrutural, institucional e geográfico, que faz com que a maioria da população pobre e periférica dos grandes centros do Brasil esteja alocada nas favelas. Compreendendo ainda o fenômeno da miscigenação, acarretada pelas políticas de branqueamento instauradas no século passado, ela acompanhou essas/es jovens e pôde averiguar fenômenos denominados como ‘Emprestando a branquitude’ e ‘Evocando a negritude’ (GORDON-ROTH, 2016).

O fenômeno ‘Emprestando a Branquitude’ compreendendo que ela é associada à cidadania, ao privilégio e à respeitabilidade, entre outros atributos positivos. Neste, jovens negras/os negociam sua identidade racial, aproximando-se da branquitude para ocupar espaços de privilégio ou evitar serem subalternizadas/os ou inferiorizadas/os em espaços tipicamente demarcados pela branquitude. Como exemplo, jovens negras/os, ao serem abordadas/os pela polícia ou quando submetidas/os a outras instituições de poder, evocam práticas sociais e linguísticas atinentes à branquitude para não serem submetidas/os às ações comumente empregadas contra corpos negros. O exemplo mencionado é um jovem negro que utiliza a linguagem característica do Direito para conversar com um policial durante uma batida. Dessa maneira, ele mascara sua identidade racial negra, apropriando-se de discursos da branquitude, vista como mais intelectualizada e com mais acesso à Educação (ele se passou por um estudante do segundo ano de Direito em uma universidade renomada predominantemente branca).

Nesta ação, Roth-Gordon (2016) analisa a passagem pelas lentes da maleabilidade racial para entender o papel das práticas linguísticas nas mudanças raciais que são possibilitadas pelas interações diárias. Por meio da narrativa do jovem negro, foi perceptível como ele se utiliza de funções referenciais (habilidade de descrever algo com palavras) e pragmáticas da linguagem (o que pode ser concluído por meio do que e como você fala) para evitar ser revistado pela polícia, com o uso do discurso característico de indivíduos do Direito.

O fenômeno ‘Evocando a Negritude’, em contrapartida, ao adentrar espaços especificamente marcados pelas características da negritude, como o universo do Hip Hop, compreende jovens negras/os investigadas/os por Roth-Gordon (2016) ao fortalecerem suas identidades negras. A autora discorre sobre os Racionais MC´s, que, por meio de suas letras politizadas, condenam o racismo e a desigualdade social e influenciam as/os jovens a se identificarem racialmente como negras/os. Por esse caminho, o Hip Hop torna-se um espaço de resistência e fortalecimento das identidades negras, assim como os terreiros de Candomblé e Umbanda, as escolas de samba e outros espaços socioculturais ocupados majoritariamente por manifestações da negritude.

A conclusão do estudo de Roth-Gordon (2016) é de grande valia para esta pesquisa sobre as identidades raciais, visto que a autora acompanhou como as pessoas negras negociam suas identidades raciais em suas práticas diárias, ora se

aproximando da branquitude para obter um raso reconhecimento como cidadão brasileiro, ora da negritude para alcançar determinado prestígio em espaços de predominância da cultura negra. Essas mudanças identitárias, possibilitadas pela linguagem, podem ser compreendidas como reprodutoras de discursos que posicionam a branquitude de maneira positiva, relacionando-a à racionalidade, à disciplina e à respeitabilidade, enquanto reforça estereótipos da negritude, limitando sua importância a espaços sociais específicos. Ainda, a autora percebe que a raça pode ser reconstruída diariamente pelas/os falantes que devem conciliar ideologias linguísticas poderosas com as interações sociais que permeiam nossas vidas cotidianas.

A explanação sobre as ideologias raciolinguísticas, suas premissas e as exemplificações de como ela pode possibilitar discursivamente a construção, a reconstrução e a negociação de identidades raciais é essencial nesta investigação . Este foco possibilita expandir a compreensão do funcionamento das identidades raciais, por meio do discurso, em contextos majoritariamente da branquitude (eurocêntricos) e da negritude (afrocêntricos). Esse entendimento é importante pois, após discorrer sobre o processo sócio-histórico e discursivo da construção das identidades raciais, é necessária a reflexão sobre como professoras/es de língua inglesa negras/os (que têm suas identidades representadas pela branquitude), que atuam na Educação Básica (contexto fortemente marcado pela branquitude) negociam sua identidade racial para aproximar-se da branquitude devido ao caráter eurocentrado que determina a prática pedagógica nas escolas, principalmente no ensino de línguas e como isso afeta seu agir docente inviabilizando a Educação Antirracista. Essa reflexão é primordial para tratar de questões atinentes à consciência racial, ao Letramento Racial Crítico e aos Letramentos de Reexistência, que serão abordados ao longo deste escrito.

Na próxima subseção, trato da construção discursiva das identidades mais aprofundadamente, abarcando os conceitos dos ECD e da ADC sobre discurso, poder, ideologia e hegemonia, para compreender como a reprodução do racismo acontece por meio das práticas discursivas e como as ideologias da branquitude o disseminam e sustentam a hegemonia desse grupo dominante.

2.2 A Construção Discursiva Das Ideologias E Da Hegemonia Que Atravessam A Construção Das Identidades Raciais Privilegiando E Silenciando Vozes

Nesta seção, abordo as relações sobre discurso e poder para compreender como as ideologias operam para sustentar a hegemonia da branquitude. Como fundamento esta argumentação substancialmente nos estudos de Van Dijk (2018), trato brevemente dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), trazidos por Van Dijk, para tratar das concepções de ideologia e hegemonia e dos mecanismos pelos quais esses elementos constroem as representações das identidades da branquitude e da negritude.

Van Dijk (2018) define os ECD como um movimento científico especificamente interessado na formação da teoria e na análise crítica da reprodução discursiva de abuso de poder. Sendo assim, parte-se de sua agenda de pesquisa uma análise detalhada do conceito de poder e de seus reflexos na sociedade, como a desigualdade social, por exemplo. Nesse caminho, é objeto de estudo dos ECD as formas de dominação que resultam em desigualdades e injustiças sociais, dentre elas o racismo.

Van Dijk (2018) diferencia os ECD da ADC por uma série de razões. Dentre elas, destaca-se que os ECD não são um método de análise do discurso, porque, segundo o autor, “não existe esse tipo de método, os ECD usam qualquer tipo de método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudos de discurso em geral” (VAN DIJK, 2018, p. 10). Ele alega que a ADC também não é um método, mas, sim, um conjunto de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais.

Dessa maneira, Van Dijk (2018) explicita sua preferência conceitual por ECD ao invés de ADC. No entanto, ressalto que as duas terminologias, ADC relacionada a Fairclough (2001; 2003) e a Van Leeuwen (2008) e ECD, a Van Dijk (2018), em seus conceitos, possuem objetivos e agendas de pesquisa semelhantes e consonantes, que é tratar de problemas sociais complexos, de maneira transdisciplinar, tornando-se relevante para grupos sociais dominados ou menos favorecidos (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2018).

Nesse caminho, Nascimento *et al* (2019, p. 45) explanam que “as ações sociais guardam referências no mundo". Por meio da palavra, “construímos ideologias, conceitos e símbolos que ganham conotações sociais e estabelecem relações entre os indivíduos e/ou instâncias – estas se estabelecem como relações de poder.” Essas ideologias construídas pelas práticas discursivas, inseridas nas práticas sociais, fundamentam e mantêm a hegemonia da classe dominante por meio dessas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001).

Além disso, sendo a mudança social uma das premissas dos ECD, discorro também sobre os elementos que podem propiciar essa mudança, por meio da alternância das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001). Um exemplo disso são as ações discursivas condenando discursos racistas e que o caracterizam como não mais aceito socialmente. Nessa via, atualmente, o racismo sofrido por pessoas pretas e afrodescendentes, que antes era praticado sem nenhuma repressão estatal, mostrando a legitimidade dos atos, hoje, é constitucionalmente combatido (Lei nº 7.716/89) e socialmente aceito o discurso do antirracismo (NASCIMENTO et al., 2019, p. 45).

> Ao declarar constitucional uma lei de combate ao racismo no Brasil, o Estado diz que não é mais tolerável e aceitável que pessoas sofram, sejam-lhes negados direito de acesso a espaços e/ou até morram em decorrência de sua cor de pele e ancestralidade. O que isso implica dizer? Isso nos diz que, através da linguagem e da luta social de movimentos negros, a prática social foi repensada, analisada e está sendo transformada. Além disso, mostra que grupos oligárquicos que detinham o poder antes, agora não têm mais. Este poder hegemônico está, então, em choque com valores e memórias. (NASCIMENTO et al., 2019, p. 46).

Nesse caminho da mudança social, os ECD têm por premissa o caráter transdisciplinar da ADC que me permite trazer subsídios da História, da Sociologia, do Direito, da Pedagogia, da Psicologia, das Ciências Sociais, da Antropologia para, em conjunto com a Linguística, expandir a compreensão sobre os processos de construção e reconstrução das diferentes identidades raciais. Essa aproximação disciplinar considera o processo sócio-histórico-cultural da/o negra/o na sociedade brasileira, os processos de “inclusão” e exclusão da/o negra/o no contexto escolar, os efeitos do racismo estrutural e institucional (principalmente na escola) na vida das pessoas negras e como o discurso tem estruturado as relações de poder. Consequentemente, há a manutenção da hegemonia da branquitude e inferiorização

dos indivíduos não-brancos. Nesse contexto, ressalta-se que o discurso é, além de um objeto verbal autônomo, uma interação situada, uma prática social ou tipo de comunicação inserida em uma situação social, cultural, histórica ou política (FAIRCLOUGH, 2003; VAN DIJK, 2018).

Por conseguinte, o desafio dos pesquisadores que adotam os ECD como abordagem teórico-metodológica é crescente, visto que o compromisso com a problemática social pelas quais perpassam as questões discursivas atreladas aos grupos historicamente silenciados tem estado em voga na atualidade, trazendo a tona discussões sobre racismo, homofobia, machismo, etc. Nesse contexto, os ECD fornecem as ferramentas para o entendimento de como esses problemas “são reforçados e legitimados pelo discurso de grupos hegemônicos que naturalizam as relações de opressão na e pela linguagem” (PEREIRA et al., 2019, p. 17). Diante desse cenário, o papel da/o analista do discurso crítico se torna fundamental para atentar para as vozes historicamente silenciadas/violentadas que pedem mudança (PEREIRA et al., 2019).

Ainda, analisar práticas sociais e discursivas sempre em perspectiva problematizadora e engajada, estabelecendo diálogos, fazendo conexões e recorrendo a diferentes recursos em prol de uma sociedade mais democrática e menos desigual. No viés discursivo, isso significa contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais dos textos como para as mudanças sociais que superam relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso, ou seja, promover a mudança social através da mudança discursiva (FAIRCLOUGH, 2016; PEREIRA et al., 2019; RESENDE; RAMALHO, 2019; VAN DIJK, 2018). Prossigo discorrendo sobre o discurso e as representações.

2.2.1 Discurso e Representação

Como já explanado na seção anterior, nesta pesquisa doutoral, adoto os ECD como um dos referenciais teóricos para tratar das relações entre discurso, representação e poder, recorrendo a abordagem Sociocognitiva de Van Dijk (2018). Essa abordagem possibilita compreender os mecanismos do discurso racista e como o racismo é aprendido na sociedade e ainda, a abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008). Busca-se, assim, analisar os efeitos desses processos nos

textos produzidos pelos atores sociais e as representações que eles (re)produzem no discurso.

O panorama possibilitado pelo estudo desses fenômenos me possibilita entender melhor a dinâmica de como as identidades raciais podem ser (re)construídas através do discurso. Como representações são fenômenos passíveis de serem (re)construídas, é necessário desvelar práticas excludentes mantidas ou reproduzidas pelo discurso. Fairclough (2003) propõe o diálogo com a Abordagem de Atores Sociais de Van Leeuwen (2008), para desconstruir representações que operam na manutenção de estruturas de dominação, visto que as representações são ideológicas (CALDEIRA, 2011, p. 93). Esse percurso me permite observar criticamente "a maneira como os indivíduos representam os atores sociais no discurso que é um fator crucial não apenas para a ideia de "pertencimento", mas ainda, para identidade" (BAUMAN, 2005, p. 17).

Ressaltando que a análise discursiva nos ECD (assim como na ADC) é textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE, 2012), utilizo um arcabouço analítico que propõe diversas categorias de análise e elas são sistematicamente aplicadas aos corpos de textos analisados nesta pesquisa. Partilho da crítica de Resende (2012), quando ela defende que a

> análise de discurso não é leitura nem é comentário, é trabalho sistemático de aplicação de categorias que nos permitem a crítica explanatória porque essas categorias estão associadas a conceitos teóricos e a uma teorização complexa do funcionamento da linguagem na sociedade (RESENDE, 2012, p. 443).

Ademais, é preciso evidenciar a importância da cultura para os estudos que abarcam a linguagem. Novodvorski (2013, p. 38) considera a linguagem "como um dos sistemas semióticos (entre outros) que constituem uma cultura ou realidade social, o estudo de linguagem não pode ocorrer a não ser no contexto da cultura". No mesmo caminho, Van Leeuwen (1996, p. 34) explica que

> uma dada cultura (ou um dado contexto dentro de uma cultura) não só possui sua série própria e específica de modos de representar o mundo social, mas também seus modos próprios e específicos de mapear as diferentes semióticas nessa série, de prescrever, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado tanto verbal como visualmente, ou só verbalmente, ou, ainda, só visualmente, etc (VAN LEEUWEN, 1996, p. 34).

Assim, a representação está intrinsecamente articulada ao conceito de cultura (HALL, 1998). Para o Hall (1998), o funcionamento da linguagem como processo de significação encontra-se em sua concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados. Assim, se a linguagem atribui sentido, os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum àquela, que funciona como sistema de representação. Nesse pressuposto, a representação através da linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado (HALL, 1998; MORAES, 2019).

Por esse caminho, Moraes (2019, p. 169) ressalta que

> os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Os sinais possuem significado compartilhado, significando nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos de igual forma. Portanto, as linguagens funcionam através da representação, constituindo-se em sistemas de representação (MORAES, 2019, p. 169).

Nesse sentido, Hall (2000) reitera que “as representações têm sérias implicações sobre as identidades, pois as mesmas têm a ver como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar, surgindo das próprias narrativas do eu” (HALL, 2000, p. 109). Ainda à luz dos estudos de Hall (1998; 2005), as identidades são “um conjunto de representações culturais construídas em situações específicas; um modo de construção de sentido que influencia e organiza não apenas suas ações, mas, as concepções que nós temos sobre nós mesmos” (HALL, 2005, p. 49-50). Dessa forma, a afirmação de uma identidade específica significa, ao mesmo tempo, a reivindicação pela diferença e traduz o desejo de grupos sociais diferentes, situados assimetricamente, de ter garantidos acesso privilegiado aos recursos sociais (EL KADRI, 2014).

Castells (1999) defende que toda e qualquer identidade é construída, e a principal questão acerca desse processo é “como, a partir de que, por quem e para quê isso acontece” (CASTELLS, 1999, p. 23). Esse autor assevera também que essa construção sempre se dá em contextos de poder e, por isso, pontua três formas de construção da identidade, sendo: 1) a identidade legitimadora, introduzida

por instituições dominantes para legitimar sua dominação; 2) identidade de resistência, construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação, sendo assim, foco de resistência e a identidade de projeto, que é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui o recurso para a mudança social (CASTELLS, 1999).

Nesse contexto instável, uma questão para a ADC é investigar como acontece o embate discursivo entre as identidades. Resende e Ramalho (2019, p. 78) admoestam que “a luta hegemônica sobre os modos de identificação é a luta entre a fixação/estabilização e a subversão/desestabilização de construções identitárias.” Em resumo, o interesse principal dos ECD e da ADC está imbricado nas relações entre linguagem, sociedade, ideologia e poder.

Sobre isso, Van Leeuwen (1993) defende dois aspectos primordiais que orientam as ações, sendo o discurso como instrumento de poder e controle e, ainda, o discurso como instrumento de construção social da realidade. Com essa finalidade, seu caráter transdisciplinar é fundamental, pois amplia a gama de conhecimentos que podem sulear[34] as práticas de análise. A esse respeito, Wodak (2004, p. 232) elucida que “alguns analistas de orientação crítica preferem focalizar características microlinguísticas, macrolinguísticas, textuais, discursivas ou contextuais dos textos, enquanto outros seguem uma linha basicamente filosófica, sociológica ou histórica”. Isso é importante porque, para a análise dos dados coletados/gerados nesta pesquisa, todos esses aspectos serão considerados.

Em toda hegemonia há pontos de instabilidade que podem ser utilizados como portas para a mudança/reconstrução por meio no discurso. Por essa premissa, é necessário compreender como as representações estão intrinsecamente relacionadas ao significado no discurso. Fairclough (2003) teoriza três tipos de significado importantes para a análise, sendo: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Resende (2012, p. 42-43) enfatiza que

> Nas práticas sociais, o discurso figura de três principais maneiras: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser, e a cada uma delas corresponde um tipo de significado: acional, representacional e identificacional. A relação entre os três níveis de

[34] Transgredindo o conceito de “nortear”, advindo da referência ao Norte Global, opto por “sulear”, em um movimento decolonial, como amplamente discutido em Landulfo e Matos (2022).

> significados é interna, ou seja, há fluxo entre os três (RESENDE, 2012, p. 42-43).

Resende (2012) complementa que as noções de gênero, discurso e estilo trazidas por Fairclough (2003) estão respectivamente associadas aos significados acional, representacional e identificacional, sendo esses “os três principais elementos das ordens de discurso, relacionadas aos diferentes campos da atividade humana” (RESENDE, 2012, p. 43). O significado identificacional diz respeito aos modos de construção de identidades por meio do discurso.

Para Fairclough (2003), os estilos são o aspecto discursivo dos modos de ser, das identidades. Os estilos estão ligados aos modos pelos quais os discursos figuram nas práticas sociais, constituindo modos de ser e agir. Fairclough (2003, p. 159) explana que “os estilos estão ligados à Identificação - usar a nominalização ao invés do substantivo ‘identidades’ enfatiza o processo de identificação, como as pessoas se identificam e como são identificadas pelas outras.” As pessoas são agentes sociais que fazem, criam e mudam coisas; há agência em suas ações. Nessa perspectiva, a auto-consciência também é um elemento importante, visto que “é uma precondição para processos sociais de identificação, a construção das identidades sociais, incluem a identificação social no discurso, nos textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

Assim, a análise do texto pela perspectiva identificacional consiste na identificação dos atores sociais em textos, considerando quem eles são pelos modos como falam, escrevem, parecem, se movimentam, etc. Essa dinâmica dos modos de ser e agir do indivíduo é marcada pela linguagem e deixa marcas no texto. Logo, os estilos são formas de texturização de identidades por delimitarem formas discursivas particulares de ser e agir em um contexto situado. A identificação é um processo complexo, pois envolve identidades sociais e identidades pessoais, uma vez que a identificação não pode ser considerada apenas uma questão de linguagem, mas também de agência e de autoconsciência.

Já os significados acionais e representacionais estão ligados às ações e às representações. Fairclough (2003) destaca que os três tipos de significado atuam simultaneamente em todo texto. Como resultado, todos são relevantes para a análise de processos de construção e reconstrução de identidades por meio de representações de atores sociais.

2.2.2 Discurso e Poder

Nessa vertente, para investigar as relações entre discurso e poder e a maneira como este opera por meio das práticas discursivas, moldando e naturalizando práticas sociais que constituem ideologias e consolidam a hegemonia da branquitude e o racismo estrutural, elucido as definições desses conceitos no âmbito dos ECD, revisitando também pressupostos da ADC de modo a expandir a discussão aqui teorizada.

O discurso, elemento central para os ECD, é definido por Van Dijk (2018, p. 16) como “um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma escrita ou oral de interação verbal ou uso da linguagem em particular’’. Em outras palavras, ele compreende o discurso como uma realização específica de uma produção linguística, caracterizado também por uma dimensão semiótica. Além disso, os discursos possuem reflexos sociais importantes devido às representações que (re)produz. Nessa linha de raciocínio, ele pode ser utilizado para (re)produzir representações na cognição social, com o intuito de fortalecer os interesses de uma elite. Assim, discurso, cognição e sociedade estão fortemente atrelados quando se tratar de questões de poder.

Fairclough (2003), por sua vez, entende o discurso como caracterizado por uma ordem, ou seja, uma combinação particular de diferentes discursos, gêneros e estilos que são articulados de modo instintivo e que possuem uma relação dialética com a sociedade. Nesse entendimento, a possibilidade de mudança discursiva tem potencial para promover a mudança social. Logo, o discurso passa a ser visto como um lugar onde atores sociais encontram potencialidades de ação para mudança na estrutura social (PEREIRA et al., 2019, p. 37).

Na perspectiva de Fairclough (2001; 2003), as práticas sociais articulam discursos. Ele conceitua-os por duas acepções. A primeira entende o discurso em seu sentido amplo, como um dos momentos/elementos da vida social, indica a semiose humana, ou a linguagem em seu sentido amplo. A segunda interpreta-o como uma forma de representar o mundo, uma visão do mundo, ou seja, trata de discursos específicos como, por exemplo, o discurso neoliberal, o discurso verde, o discurso de esquerda, etc.

Fairclough (2001) reverbera que poder e linguagem são categorias diretamente relacionadas dentro da ADC. O autor compreende o poder em sua dimensão política, assim, relacionado à estrutura social. Consequentemente, ele postula dois aspectos dessa relação a serem considerados e intrinsecamente ligados, sendo eles: o poder no discurso e o poder por trás do discurso. O primeiro refere-se ao discurso como um lugar em que as relações de poder são exercidas e estabelecidas por meio das práticas discursivas faladas (cara a cara), o discurso intercultural, relacionado a diferentes grupos étnicos e o poder escondido no discurso da mídia. Já o segundo, por sua vez, "muda o foco para como as ordens do discurso, como dimensões de ordens sociais de instituições sociais ou sociedades, são moldadas e constituídas pelas relações de poder[35]" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 36).

O poder no discurso tem seus efeitos observados na diferenciação de idiomas em padrão e não padrão; convenções com tipos particulares de discursos, por exemplo, o discurso médico, que estabelece uma relação assimétrica de poder entre médico e paciente, visto que tal discurso é autorizado e legitimado e, por isso, controla as ações de indivíduos (pacientes), ou seja, "a ação de questionar e dar ordens (prescrever) – atos de fala diretivos – controla as ações dos indivíduos (pacientes), subjugando-os aos processos de dominação" (NASCIMENTO et al., 2019, p. 54). Assim também acontece com o discurso acadêmico, fortemente marcado por relações assimétricas de poder, que vai além da relação professora/r/ estudante, mas fundamentalmente entre quem está na academia e aquelas/es que atuam em outros contextos, como a Educação Básica, por exemplo.

Já o poder por trás do discurso é característico, principalmente, dos veículos de comunicação de massa. Isso se deve ao fato da natureza das relações de poder estabelecidas pela mídia não serem evidentes e existirem razões para entender isso como relações de poder escondidas. A grande diferença entre o discurso da mídia e o discurso cara a cara, é que o primeiro estabelece uma relação unilateral em que as/os consumidoras/es não têm possibilidade de questionamento e de diálogo. Ainda, o discurso da mídia é produzido para uma massa populacional, um público geral, desconhecido das/os produtoras/es de conteúdo, que idealizam essas/es consumidoras/es e, as/os consumidoras/es reais, precisam negociar sentidos dos

---

35 No original: "[Power behind discourse] shifts the focus to how orders of discourse, as dimensions of the social orders of social institutions or societies, are themselves shaped and constituted by relations of power." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 36).

conteúdos com o indivíduo ideal mentalizado pelas/os produtoras/es (FAIRCLOUGH, 2001).

No Brasil, o conteúdo veiculado pela grande mídia sempre foi produzido considerando o grupo dominante (a branquitude) como idealizado, como a norma. Assim, as relações de poder incutidas nesses conteúdos é nítida, pela forma como posiciona as/os negras/os nos discursos que propaga. Por exemplo, nas novelas e telejornais que não apresentam pessoas negras como protagonistas, pelo contrário, reforçam discursivamente estereótipos como a mulher negra como empregada doméstica ou o homem negro como o escravizado, aparecendo apenas em papeis que remetem a esse período histórico. Dessa maneira, “a manutenção da ordem do discurso é estabelecida e o poder é exercido para o disfarce do próprio poder, ocultando-o.” (NASCIMENTO et al., 2019, p. 55).

A ADC defende que o poder não emana de um indivíduo isolado, mas de um conjunto de relações que compõem a estrutura social. Esse entendimento é importante em situações, como no caso do racismo, para compreender que as relações assimétricas de poder que mantêm o racismo estrutural não podem ser analisadas da perspectiva de um indivíduo em uma situação, seja de vantagem ou desvantagem na organização social, mas de um grupo que tem privilégios ou prejuízos devido a essas relações.

No entanto, Fairclough (2001) reitera que o poder é instável e flutuante; assim, as relações assimétricas estabelecidas na organização social, por meio dos discursos, podem ser alteradas e superadas, justamente por conta da relação dialética entre linguagem e sociedade. Desse modo, a linguagem é constituída socialmente e a sociedade é marcada pelos efeitos dos discursos produzidos. Por eles, o poder é exercido e reproduzido, causando efeitos sociais, políticos, cognitivos, materiais e morais.

As representações possibilitadas pelos textos, que constituem um momento da prática social inserida na prática discursiva, causam efeitos ideológicos que afetam a vida social em diferentes esferas. Fairclough (2001) explica que crenças, valores, conhecimentos, interações e atitudes são motivadas e constituídas sócio discursivamente para manter e/ou reverter relações. No caso do discurso midiático, por exemplo, em se tratando do racismo estrutural, os veículos de comunicação promovem a reprodução de estereótipos com relação à população negra que operam mantendo a posição desses indivíduos no tecido social.

Isso acontece, retomando o exemplo anteriormente mencionado, nas telenovelas, ao sempre ofertar os mesmos papeis em posições social inferiores às das/os brancas/os, como mulheres negras como empregadas domésticas e as patroas como mulheres brancas, uma representação moderna do que acontecia durante a escravização em que mulheres negras serviam às mulheres brancas na casa-grande. Outro exemplo é o homem negro representado como trabalhador de serviços pesados, distanciado de atividades/profissões intelectualizadas socialmente privilegiadas, normalmente representadas por pessoas brancas.

Nesse contexto, Fairclough (2001) assevera que o conceito de poder está ligado ao de hegemonia, já que os textos e suas conjunturas possuem efeitos ideológicos para favorecer grupos específicos em detrimentos de outros indivíduos, mantendo, dessa forma, o status quo. Inserido nessa conjuntura, o poder é mantido e perdido nas inúmeras lutas sociais. Assim, o controle da ordem do discurso se torna um mecanismo poderoso para produzir e sustentar as relações assimétricas de poder, ocasionando, consequentemente, relações de desigualdade social e injustiça.

No mesmo caminho, Van Dijk (2018) aborda as discussões sobre o poder, considerando as relações entre discurso, cognição e sociedade. Um dos aspectos dessa vertente, intitulada Sociocognitiva, implica em compreender como as elites simbólicas conseguem, pelo discurso, exercer seu poder na organização social e controlar tanto as ações de uma sociedade como seu modo de pensar. O autor exemplifica esse controle com o discurso racista, ou seja, o discurso ideológico dos membros de um grupo (endogrupo) que pode enfatizar, de várias maneiras discursivas, as características positivas do próprio grupo ou as supostas características negativas dos Outros (exogrupo).

Isso é possível ao selecionar “tópicos especiais, como o tamanho ou a cor das manchetes, o uso de fotografias ou cartuns, por gestos ou escolher ao escolher itens lexicais especiais ou metáforas, por argumentos (falácias), ao contar histórias e assim por diante” (VAN DIJK, 2018, p. 15). Ademais, ele defende que o poder é exercido e expresso diretamente por meios do acesso diferenciado aos gêneros, conteúdos e estilos do discurso.

Van Dijk (2018) enfatiza que nessas ações é perceptível uma estratégia geral envolvida na reprodução discursiva (por exemplo, racista ou sexista) de dominação, na promoção de discursos que favoreçam o endogrupo e contribuam na estereotipia

do exogrupo. Assim, a polarização endogrupo-exogrupo (exaltação do endogrupo versus derrogação do exogrupo) pode ser realizada de várias formas e em muitos níveis do discurso. No caso dos discursos racistas contra a população negra, historicamente, foram criados estereótipos de inferioridade sobre essa população visando, principalmente no período de escravização, como objetificar o corpo negro e garantir a manutenção da relação de dominação da branquitude. Esse grupo, no poder naquele contexto histórico, e que, devido a reprodução desses discursos racistas que pregavam a inferioridade e a questões políticas que excluíram socialmente os negros, se mantém no poder até os dias atuais.

Assim, direcionando o olhar para as questões raciais e entendendo a mudança social como proposta por Fairclough por meio da ADC, Van Dijk (2005; 2018) preconiza que os ECD podem contribuir com a mudança pelas seguintes ações:

> 1) Relações de dominação são estudadas principalmente da perspectiva do grupo dominado e do seu interesse; 2) As experiências dos (membros de) grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante; 3) Pode ser mostrado que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas; 4) Podem ser formuladas alternativas viáveis aos discursos dominantes que são compatíveis com os interesses dos grupos dominados. (VAN DIJK, 2018, p. 15).

Nesse sentido, Van Dijk (2008) define o poder como controle e escurece que esse controle pode acontecer de três maneiras, as quais são: “o controle do contexto, o controle do discurso e o controle da mente, pois, para o autor, esses controles explicam como a reprodução de poder acontece por meio do discurso, e apesar da distinção, esse autor afirma que eles se entrecruzam” (RODRIGUES, 2012, p. 84).

O controle de contexto refere-se ao controle, pelas elites ou organizações poderosas, de quem pode participar de determinados eventos comunicativos, quando, onde e com que propósitos. Um exemplo mencionado pelo autor é a mídia de massa, uma das formas mais influentes do discurso público, que promove as seguintes reflexões com relação ao controle de contexto:

> Quem tem acesso à (produção da) notícia ou aos programas e quem controla tal acesso? Quem é capaz de organizar entrevistas coletivas que serão assistidas por muitos jornalistas? Os releases de quem

> estão sendo lidos e usados? Quem está sendo entrevistado e citado? As ações de quem são definidas como notícias? Os artigos de opinião de quem ou cartas ao editor estão sendo publicados? Quem pode participar de um programa de televisão? E, de forma mais geral, a definição de quem acerca da situação social ou política é aceita ou levada à sério? (VAN DIJK, 2018, p. 19).

Desse modo, ao tratar do controle de acesso, trato do acesso ativo, isto é, a participação no controle dos conteúdos e das formas de mídia, e não sobre o acesso mais ou menos passivo de consumidores. Essa noção de acesso tem muitas dimensões, porém o que foi abordado neste escrito são as formas de contribuição ativa ou participação na produção do discurso público (VAN DIJK, 2018). Na esteira das formas de controle, é importante investigar como as estruturas do discurso estão sendo controladas. Van Dijk (2018, p. 19) destaca as seguintes indagações: “a) o que pode ou deve ser dito?; b) como isso pode ou deve ser dito e c) quais atos de fala ou outros atos comunicativos devem ou podem ser realizados por tais formas e significados discursivos, e como são organizados tais atos na interação social?”.

Por fim, o autor discorre sobre o controle da mente, visto que “para cada fase do processo de reprodução precisamos de uma análise discursiva, social e cognitiva detalhada e sofisticada” (VAN DIJK, 2018, p. 20). Ainda há muito para ser compreendido sobre como o discurso opera nos vários mecanismos das formas de mudança de mentalidade como aprendizagem, persuasão, manipulação ou doutrinação. Esse tipo de controle, segundo Van Dijk (2018), envolve muito mais do que a compreensão da fala e a escrita. Vários fatores interferem no controle da mente, sendo inerentes “ao conhecimento pessoal e social, as experiências prévias, as opiniões pessoais e as atitudes sociais, as ideologias e as normas ou valores, entre outros fatores que desempenham um papel na mudança da mentalidade das pessoas” (VAN DIJK, 2018, p. 20).

O entendimento mais amplo desse conceito, segundo Van Dijk (1992; 2005; 2018), permite uma visão mais aprofundada sobre esses complexos processos cognitivos que conduzem à disseminação de ideologias. É possível também compreender como o discurso, por exemplo, por meio de reportagens tendenciosas sobre grupos minorizados, conduz a possibilidades de levar a formação, confirmação ou reprodução de preconceitos e estereótipos. Essa mídia pode levar a ideologias racistas ou ser controlada por elas, de modo que pode ser usada para produzir novas escritas ou falas tendenciosas em outros contextos, os quais podem contribuir com a reprodução discursiva do racismo.

Sendo a mídia de massa o principal mecanismo pelo qual o controle da mente por meio do discurso e do acesso é efetivado, a análise dessas relações ainda é um campo que carece de aprofundamento, de um enquadre sociocognitivo mais amplo para a compreensão de como as estruturas complexas da mídia de hoje, com a influência intensificada pelos vários meios de comunicação possibilitados pelas novas tecnologias, e seus usos, podem influenciar a mente das pessoas. A análise crítica desse processo de controle dessas tecnologias, mídias, mensagens e opiniões, pois "faz com que o cidadão seja mais bem informado e capaz de resistir à manipulação através de mensagens que aparentam ser direcionadas para ele - mas que poderia implementar muito bem as ideologias dominantes que não mudaram muito" (VAN DIJK, 2018, p. 20).

Essa suposta concepção de "cidadão melhor informado" vem sendo desconstruída na atualidade nos campos político e social por meio do "contexto midiático da (des)informação, proliferação de *fake news*[36], do discurso de ódio e seus conflitos nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil" (PAIVA, 2020, p. 146). O pesquisador aponta que nesse evento a pós-verdade[37] se tornou condicionante e se travou uma verdadeira guerra híbrida, ideológica e discursiva em torno do poder político, econômico e cultural (PAIVA, 2020). Isso trouxe consequências gravíssimas para as estratégias de controle e combate da pandemia da Covid-19, o que contribuiu significativamente com a disseminação e agravamento da doença que acarretou a morte de mais de seiscentos mil brasileiras/os. Todavia, esses mecanismos permaneceram operantes no cenário das eleições presidenciais que aconteceram no ano de 2022. Esses são exemplos atuais de como as novas tecnologias têm sido utilizadas para o controle de mentes para implementar e reproduzir as ideologias dominantes e de interesse do grupo que tem controle ao acesso e ao discurso público.

Nesse sentido, Van Dijk (2018) defende que a liberdade e a diversidade são ilusões, e que elas constituem a melhor maneira de produzir a hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade. Dentre esses

---

[36]"Informações deliberadamente fabricadas e publicadas com a intenção de enganar e induzir os outros a crer em falsidades ou duvidar de fatos verificáveis" (PAIVA, 2020, p. 147).

[37]Como trabalho com a concepção de Paiva (2020) de pós-verdade, é ela que apresento nesta nota explicativa. Baseado em Carvalho e Mateus (2018), o pesquisador define o conceito de pós-verdade como a banalização da verdade, ou seja, dados objetivos são ignorados, e o apelo na formação da opinião junto ao público fala mais alto que a veracidade dos fatos, criando uma confusão sobre a realidade [...]. Daí se torna uma arma tão igual ou mais poderosa que as Fake News, pois apela para um discurso emotivo populista (PAIVA, 2020, p. 147).

poderes estão incluídas empresas que fabricam essas próprias tecnologias e seus conteúdos midiáticos, grupos políticos e religiosos, e outras instituições de poder que, por sua vez, são responsáveis pela produção e manutenção de tais ilusões. Por conseguinte, abordo as concepções de ideologia e hegemonia na ADC e nos ECD, que fundamentam as alegações propostas nesta pesquisa.

As concepções de ideologia e hegemonia de que tratam esta investigação estão alicerçadas em dois referenciais teóricos principais, a saber: a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2012) e a Abordagem Sociocognitiva do Discurso (VAN DIJK, 1992; 2018). Portanto, pretendo esboçar em linhas gerais como a ideologia e a hegemonia operam, por meio do discurso e do poder, na construção de identidades raciais privilegiadas e identidades raciais silenciadas, excluídas/ inferiorizadas na estrutura social.

Nessa caminho, estabeleço paralelos entre as correntes críticas da ADC (ECD) que tratam da ideologia, partindo de Thompson (2011) que embasa as concepções mais tarde elaboradas por Fairclough (2001; 2003; 2016), que percebem as ideologias como negativas, por atenderem aos interesses da elite no poder e Van Dijk (2018), que compreende que as ideologias podem ser negativas, no sentido da manipulação das massas por meio dos grupos dominantes e positivas, ao possibilitar a produção de contra ideologias ou ideologias de resistência (GUISARDI, 2022). Como minha intenção é compreender os processos sociais e mentais pelos quais as hegemonias são sustentadas através das ideologias, alinho esses referenciais teóricos de maneira coerente, pois a manutenção da hegemonia sempre está atrelada aos aspectos negativos das ideologias (FAIRCLOUGH, 2001; THOMPSON, 2011; VAN DIJK, 2018).

Thompson (2011) assevera que uma situação de dominação acontece quando as relações de poder são assimétricas para além da ideia de classe social ou luta de classe. Desse modo, “quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em um grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da sua base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito” (THOMPSON, 2011, p. 80). Nesse viés, Júnior, Pereira e Nascimento (2019, p. 67-68) reiteram que “uma forma simbólica será ideológica quando estabelecer e sustentar relações de dominação em um contexto sócio-histórico determinado". Inversamente, será contestatória e não ideológica quando ajudar a minar essas relações.”

Van Dijk (2018), dentro dessas relações assimétricas de poder, caracteriza seus usos ilegítimos, ou seja, o abuso de poder, também reconhecido pelo autor como poder de dominação, que implica na “dimensão negativa de “abuso” e também a dimensão de injustiça e desigualdade, isto é, todas as formas ilegítimas de ação e de situações” (VAN DIJK, 2008, p. 28). Para ilustrar uma situação de abuso de poder condizente com esta investigação, cito o exemplo do próprio Van Dijk (2005; 2008) que trata do poder pela mídia: isso acontece quando a/o jornalista utiliza de seu poder (conhecimento especial e informações) e também o acesso direto à mídia de massa, para desinformar, manipular ou prejudicar cidadãs/os, gerando consequências mentais negativas da dominação discursiva que podem ser desinformação, manipulação, estereótipos e preconceitos, vieses, falta de conhecimento e doutrinação. Consequentemente, esses elementos podem levar à desigualdade social, quando efeitos dessas ações podem ser a discriminação ou a exclusão social. Isso acontece no caso de reportagens racistas, ao que a/o autora/r reverbera:

> Não é difícil formular porque a reportagem racista é ‘ruim’, por exemplo, já que ajudar a formar e confirmar estereótipos e ideologias racistas, os quais, por sua vez, são a base da discriminação racista - que, por definição, é contra os interesses daqueles que são discriminados e viola seus direitos fundamentais (VAN DIJK, 2018, p. 30).

Na esteira da análise da reportagem racista, Van Dijk (2018) elenca algumas condições que caracterizam esse tipo de texto, a saber:

- Se apenas as ações negativas de jovens negros são representadas, e não as de outros jovens ou, de fato, da polícia;
- Se as ações negativas de jovens negros são enfatizadas (por hipérboles, metáforas) e as da polícia são desenfatizadas (por exemplo, por eufemismos);
- Se as ações são especificamente enquadradas em termos ‘étnicos’ ou ‘raciais’, em vez de ações de, digamos, jovens ou pessoas pobres, homens ou outra categoria mais relevante;
- Se distúrbios, saques ou violência são focalizados como eventos sem causas sociais, por exemplo, como uma consequência do assédio

frequente da polícia, ou sem um padrão mais amplo de pobreza e discriminação;

- Se os jornais sistematicamente se engajam nesse tipo de viés e assim parecem ter uma política de reportar de modo negativo as minorias;
- Se apenas, ou predominantemente, fontes 'brancas' que tendem a culpar jovens negros e exoneram a polícia são usadas (VAN DIJK, 2018, p. 31).

Nessa acepção, pautada pelas concepções de discurso e poder até aqui apresentadas e compreendendo como o abuso de poder exemplificado pela reprodução do racismo pela mídia por meio de reportagens tendenciosas, concentro-me na conceituação de ideologia para Fairclough (2001; 2003; 2016) e Van Dijk (2018). Fairclough (2016), influenciado pelos pressupostos de Althusser (1971) e de Thompson (2011), entende a dominação como a "imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia figura como um cimento social universal" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Fairclough (2001; 2016) discorre sobre ideologia tendo como ponto inicial o senso comum que ele define como "um mundo que é construído sobre as premissas e expectativas que controlam as ações de membros de uma sociedade e sua interpretação das ações dos outros" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64). O autor argumenta que essas premissas e expectativas são implícitas, ou seja, não estão evidentes. Elas estariam, na verdade, em segundo plano, não são coisas que as pessoas têm consciência, por isso raramente são explicitadas, formuladas ou questionadas. Para o autor, a efetividade de uma ideologia depende fortemente de como ela se incorpora ao senso comum como pano de fundo para o discurso e outras formas de ação social.

Nessa perspectiva, Fairclough (2016) destaca três importantes asserções sobre a ideologia, as quais são: a) a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; b) a ideologia interpela os sujeitos, que conduz à concepção de que um dos mais significativos efeitos ideológicos que os linguistas ignoram no discurso é a constituição dos sujeitos; c) os aparelhos ideológicos do estado (instituições como a Educação e a mídia) são locais e marcos delimitadores da luta de classe que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco

para uma análise de discurso orientada ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121-122).

Por conseguinte, Fairclough (2016) entende as ideologias como significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais). Elas estão, por sua vez, nas várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Por esse caminho, discorro sobre o poder hegemônico, ou seja, a hegemonia da branquitude, que determina quem pode falar e o que pode ser falado.

Tanto Van Dijk (2018) como Fairclough (2001; 2016) corroboram o conceito de hegemonia partindo dos pressupostos de Gramsci (1971; 1999; 2001), que a verifica como um processo constante de aproximações e interpelações (SILVA; MAIA; MULLER, 2019) que é englobado em quatro planos principais, sendo eles: o epistemológico, o político, o discursivo e o pedagógico. O primeiro entende a hegemonia como discurso estruturante do sistema de filosofia tradicional imperante a cada tempo, capaz de influir sobre as massas populares como força política própria (SILVA; MAIA; MULLER, 2019).

Para Gramsci (1999; 2001), a hegemonia abarca um movimento de duas vias que fornece coesão para as massas dominantes e subordinação para as massas populares por meio do controle do pensamento original. Em outras palavras, por esse viés, a hegemonia atua na maneira como os indivíduos pensam, suas orientações ideológicas e suas formas de conhecer o mundo. Dessa forma, a hegemonia opera para além de estruturas políticas, econômicas ou culturais. Ela atinge desde o nível individual (micro) até o nível social (macro), conduzindo os interesses do grupo dominante de modo a controlar os pensamentos, comportamentos e atitudes do grupo dominado, que não tem consciência desse processo de dominação.

A segunda e a terceira interpelações propostas por Gramsci (1999; 2001) referem-se aos modelos políticos autoritários e aos modelos políticos mais modernos. O primeiro estabelece o controle hegemônico pela força, ao passo que o segundo, pela manipulação discursiva. Dito de outra modo, operam os modelos políticos hierarquizando seus interesses e necessidades, cedendo naqueles de menor valor, para convencer o corpo social de que pertencem a um mesmo grupo, quando na verdade, cedem a um inimigo invisível. Esses modelos comprometem

proposituras mais profundas de democracia e privilegiam a manutenção de poder de determinados e seletos grupos (SILVA; MAIA; MULLER, 2019). Já no plano discursivo, a hegemonia permeia o plano coletivo e o seu poder depende da invasão do plano da consciência. Nesse nível, existe a percepção da noção de escolha livre e individual, conformando de um clima ético-político homogêneo de liberdade de escolha não condizente com um processo de escolha realmente livre.

Nesse sentido, é válido dizer que a livre escolha individual é mantida em nível potencial, visto que, em nível coletivo, o grupo dominante faz predominar uma lei homogênea, que, por tornar-se lei, costume ou norma de convivência social, passa a ser adotada por outros de maneira inconsciente, mesmo que esses tenham a presunção de suposta liberdade. A esse processo, Gramsci (1999; 2001) denomina automatismo, que configura a generalização do livre-arbítrio e que deixa de ser individual para, simplesmente, reproduzir a opção hegemônica (SILVA; MAIA; MULLER, 2019).

Por esse caminho, as relações hegemônicas passam ao plano pedagógico, quarta interpelação de Gramsci (2001). Ele trata da maneira como intelectuais, formadoras/es de opinião e profissionais técnicas/os (especialistas) são utilizadas/os para validarem discursos hegemônicos. O autor destaca que

> Uma grande massa não pode converter-se molecularmente; deve-se, para apressar o processo, conquistar os dirigentes das grandes massas, isto é, os intelectuais, ou formar grupos de intelectuais de novo tipo, motivo da criação de bispos indígenas; por isso, é necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia desses intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la. (GRAMSCI, 2001, p. 158).

Nesse contexto, a educação popular torna-se um poderoso mecanismo de reprodução de ideologias e de manutenção dos interesses do grupo hegemônico. Isso acontece porque ela se dá no bojo social, independentemente da escola, que também é uma instituição reprodutora do discurso hegemônico. Ademais, ela possibilita estratégias de produção de discursos contra hegemônicos e outros mecanismos que podem promover a desconstrução da hegemonia da branquitude e a promoção da justiça social de fato.

Fairclough (2016), alinhando-se ao pensamento de Gramsci (1971), acredita que o conceito de hegemonia apresentado por esse autor harmoniza-se com a

concepção de discurso que ele defende. Além disso, ele abarca uma possibilidade de teorização sobre a mudança em relação à evolução das relações de poder, ou seja, esse modo de teorização "permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas, ao mesmo tempo, um modo de considerá-la em termos de contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Fairclough (2016, p. 127-128) conceitua a hegemonia como:

- Liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade;
- É o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes dominantes definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente como um 'equilíbrio estável'.
- É a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento;
- É um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Para além disso, o autor explicita a definição de luta hegemônica como os processos pelos quais os complexos ideológicos são estruturados, reestruturados, articulados e rearticulados. Essa concepção está em harmonia com a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos. Nessa discussão, considera-se estruturas discursivas "como ordens do discurso concebidas como configurações e elementos mais ou menos instáveis; e adotando uma concepção de textos que se centra sobre sua intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 128-129).

Nesse caso, a ordem do discurso é a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia e tem em sua articulação e rearticulação um marco delimitador na luta hegemônica, que engloba as práticas discursivas, que, por meio da produção, distribuição e o consumo de textos, contribui

com a reprodução ou a transformação da ordem do discurso e ainda, das relações sociais e assimétricas (FAIRCLOUGH, 2016). Destarte, também a ideologia, veiculada nos e pelos discursos, tem relevância na conquista de espaços de luta hegemônica, pois as conquistas são pautadas pelo senso comum, não pela força bruta.

Ademais, associado ao conceito de automatismo de Gramsci (2001) mencionado anteriormente, Fairclough (2001; 2016), por meio da ADC, desconstroi a perspectiva tradicional de arbitrariedade entre palavra e significado. O autor propondo associações não arbitrárias, de cunho hegemônico; portanto, automáticas, que são apreendidas pelos sujeitos sem contestação. A título de exemplo, com os conceitos de “liberdade” e “democracia”, que o padrão hegemônico liberal estabelece como leitura automática a liberdade de exploração e a democracia enquanto igualdade de direitos de exploração, dissociando-as de constructos contra-hegemônicos como participação, inclusão, pluralismo, bem-estar, etc. (SILVA; MAIA; MULLER, 2019, p. 92-93).

Fairclough (2016), ao destrinchar a Teoria da Hegemonia de Gramsci (2001), assevera que os discursos hegemônicos se baseiam na formação de atores sociais para os quais os diversos conceitos tornam-se automatizados. Esses aspectos, por sua vez, atravessam a construção das identidades dos indivíduos que são amoldadas (acriticamente) pelos discursos hegemônicos. O autor defende que a hegemonia existente tem uma dimensão discursiva, que é materializada nos textos. Nesse pensamento, é possível encontrar nos textos as marcas discursivas que evidenciam relações hegemônicas de poder, assim como marcas discursivas que indicam se aquele texto traz um discurso contra-hegemônico ou não (SILVA; MAIA; MULLER, 2019). Nesse cenário, Fairclough (2001; 2003; 2016), através dos ECD e da ADC, propõe uma “mudança de perspectiva e uma quebra com esse contrato tácito, o estudo do discurso vincula-se diretamente à prática de transformação social, não podendo ser analisada se não por e mediante a ela” (SILVA; MAIA; MULLER, 2019, p. 93).

Essa transformação, no caso das identidades raciais da negritude, pode significar desconstruir elementos do discurso hegemônico que as marcaram e reconstruir discursivamente essas identidades por meio da produção e disseminação de novos discursos e ideologias contra-hegemônicos que desvelem como essas

relações assimétricas de poder e de abuso de poder operam na inferiorização e marginalização de pessoas negras.

Em síntese, Fairclough (2001) reverbera que a mudança social só é viável por meio da luta hegemônica e que esse conceito, na perspectiva de Gramsci (1971), está alinhado à dialética do discurso. Fairclough (2001) define que duas relações principais se estabelecem entre discurso e hegemonia. Sendo a primeira a percepção de que a hegemonia e a luta hegemônica “assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade - hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 44). A segunda consiste no fato do próprio discurso constituir uma esfera da hegemonia, pois, a hegemonia de um grupo social depende da habilidade desse grupo de produzir práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem (RESENDE; RAMALHO, 2019).

Van Dijk (2018) explica que a análise social está intimamente relacionada à análise do discurso e essa relação também requer uma análise cognitiva. Para o autor, a análise da noção clássica de hegemonia, amparado pelo pensamento de Gramsci (1971), comporta uma análise muito mais explícita dos processos envolvidos para saber como as ideologias são reproduzidas e como as pessoas podem agir, de seu livre-arbítrio, no interesse dos que estão no poder (VAN DIJK, 2018). Essa conceituação é crucial para a compreensão de como a hegemonia da branquitude se sustenta, discursivamente, por meio da reprodução de ideologias racistas que inferiorizam outras identidades raciais e mantém os pilares da hegemonia branca fortalecidos. Na esteira dessa afirmação, passo a tratar das relações entre discurso e racismo, estabelecidas por Van Dijk (2018), começando pelo discurso racista.

2.2.3 O Discurso Racista

Nesta seção, apresento as teorizações da Van Dijk (2018) sobre o discurso racista. Na trajetória dos discursos racistas, Van Dijk (2018) reverbera que uma das formas pelas quais o racismo é reproduzido é por meio dos padrões diferenciais de acesso discursivo por grupos majoritários e minoritários, e não apenas por conta dos acessos diferenciados aos direitos sociais básicos como emprego, moradia,

Educação ou previdência social. A dominância do grupo majoritário pode assumir duas formas. Por um lado, a reprodução discursiva do preconceito étnico. Por outro lado,, o racismo dentro do próprio grupo branco dominante e formas de racismo cotidiano nas conversas entre membros do grupo majoritário e minoritário. Uma estratégia comumente utilizada nesse sentido é a negação do racismo ou da desracialização da desigualdade por meio de redefinições em termos de classe, diferença cultural ou consequências especiais, como no caso de imigrantes.

De toda forma, o que promove a disseminação desse discurso dominante e dessas estratégias é, em boa parte, os padrões de acesso dessa escrita e dessa fala, visto que “a maioria das elites de poder é branca e seu poder implica em acesso preferencial aos meios de comunicação de massa, aos discursos políticos de tomada de decisão, aos discursos da burocracia e ao sistema legal.” (VAN DIJK, 2018, p. 96). O autor lista a falta de acesso das maiorias minorizadas aos discursos governamentais e legislativos, aos discursos burocráticos de construção e implementação de políticas, aos discurso da mídia de massa, ao discurso acadêmico e científico e ao discurso das empresas. Esse tipo de marginalização resulta do acesso socioeconômico e simbólico (discursivo e comunicativo) limitado, que vai além da exclusão racial, mas também social, marcado pela falta de acesso a “uma boa Educação, status, empregos ou capital atrelada à classe social e compartilhada com os brancos pobres” (VAN DIJK, 2018, p. 97).

Nessa premissa, Van Dijk (2018) define a escrita e a fala como vitais na reprodução das formas mais danosas do racismo contemporâneo, o racismo das elites. Ele aponta que as elites políticas, burocráticas, corporativas, jornalísticas, educacionais e acadêmicas controlam as mais cruciais dimensões da vida cotidiana das maiorias minorizadas. Dentre elas, o acesso aos bens materiais e imateriais, trabalho, bem-estar, saúde, conhecimento, informação e cultura. Assim, “o discurso da elite pode constituir uma importante forma de racismo da elite” (VAN DIJK, 2018, p. 134). Ainda, de maneira semelhante, a reprodução de preconceitos, ideologias raciolinguísticas e estereotipia são fundamentados tanto nessas práticas verbais “como em outras práticas sociais em grande parte através da escrita, da fala e da comunicação” (VAN DIJK, 2018, p. 134). Sobre isso, o autor ainda pontua que “especialmente nas sociedades contemporâneas da informação, o discurso reside no coração do racismo” (VAN DIJK, 2018, p. 134).

Pela vertente do racismo, Van Dijk (2018) explica que, para a compreensão de como o discurso contribui para o racismo, é necessário entender sua teoria de racismo. Esse autor defende que o racismo não é caracterizado apenas pelas ideologias racistas, mas, “por um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou “racialmente”, e sua consequente desigualdade” (VAN DIJK, 2018, p. 134). Nesse pressuposto, o sistema do racismo é composto por um subsistema social e um cognitivo. O subsistema social é comandado pelas elites simbólicas (aquelas que têm tudo a dizer) e constituído por práticas sociais de discriminação em um micro nível local, e também por relações de abuso de poder dessas elites, representadas por grupos, organizações e instituições dominantes em um macro nível de análise (VAN DIJK, 2018).

Por outro lado, o subsistema cognitivo configura-se pela base mental necessária para a reprodução e manutenção do racismo cotidiano, “que consiste em modelos tendenciosos de interações e eventos étnicos, que por sua vez, encontram-se enraizados em preconceitos e ideologias racistas” (VAN DIJK, 2018, p. 135). O pesquisador ressalta que as práticas discriminatórias não são sempre intencionais, mas derivadas de representações mentais “socialmente compartilhadas e negativamente orientadas” (VAN DIJK, 2018, p. 135). Por essa premissa, também é possível compreender como práticas discursivas que reproduzem o racismo podem atravessar a construção da identidade racial dos indivíduos, principalmente negras/os. Essas representações mentais negativas, por vezes compartilhadas de maneira inconsciente devido às ideologias que sustentam a hegemonia da branquitude na sociedade brasileira, tomam parte em todos os âmbitos da vida social do indivíduo negro, na escola, no trabalho, na universidade.

Retomando Gramsci (1971), no qual Van Dijk (2018) se baseia para tratar da hegemonia, esse processo cognitivo é parte de como as ideologias trabalham em prol da hegemonia fazendo com que as pessoas realizem práticas sociais e discursivas, de seu livre-arbítrio, no interesse dos que estão no poder, sem, muitas vezes, ter consciência desse processo de dominação. Como a identidade está relacionada às formas de ser e agir do indivíduo em contextos sociais específicos, como a escola, por exemplo, a identidade racial do indivíduo negro procura amoldar-se às características do grupo dominante branco. Assim, passa pelos processos que Van Dijk (2018) apresentou como desracialização e, como tratado na Raciolinguística, pós-racialismo e *color blindness*, em que todos esses processos

consistem na negação do conceito de raça ou da premissa de não ver cor, estratégias discursivas para negar a existência do racismo. Nesse sentido, as escolas e as universidades são espaços que condenam a identidade racial negra à invisibilidade.

Outro ponto importante da visão de Van Dijk (2008; 2018) é que o discurso apresenta papel fundamental para a dimensão cognitiva do racismo, pois as ideologias e os preconceitos étnico-raciais não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnico-racial, “eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação” (VAN DIJK, 2018, p. 135). As representações mentais do racismo das quais o autor trata são “expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante, [sendo esse], essencialmente, o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade” (VAN DIJK, 2018, p. 135).

Por esse viés, diante dessa afirmação de Van Dijk (2018), é possível desaprender práticas racistas e desconstruir discursos e ideologias que alicerçam esse fenômeno estruturalmente na sociedade por meio das premissas já advogadas por Fairclough (2001; 2003; 2016) e pelo próprio Van Dijk (2018), ou seja, a produção de contra-discursos e contra-narrativas que desconstruam ideologias racistas e promovam movimentos contra-hegemônicos de resistência. Nesse embate, Resende e Ramalho (2016) reverberam que a hegemonia é constituída e sustentada pela permanência relativa de articulações entre elementos sociais. Nessa via, há uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos, por meio da agência humana.

Trazendo Chouliaraki e Fairclough (1999) para a discussão, essa autora e esse autor reiteram que, para isso, “a ação representa um artifício potencial para a superação das relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma reflexidade crítica” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 44), conceito defendido por Giddens (1991; 2002), já discutido neste capítulo. Prosseguindo com as discussões sobre a relação entre discurso e racismo, abordo agora a estratégia de negação do racismo defendida por Van Dijk (2018).

2.2.4 A Negação do Racismo

A estratégia da negação do racismo tem viés sócio-histórico, político, cultural e discursivo. Logo, nesta seção, discuto sobre as estratégias de negação do racismo de Van Dijk (2018). Em todos os âmbitos sociais, na contemporaneidade, esse é um movimento recorrente para adotar a linha do “politicamente correto”, como já dito por Munanga (2010). Esse movimento ocorre tanto no micro nível mental e emocional (para apresentação positiva dos membros do grupo), quanto no macro nível político e social (para justificar os índices sociais recorrentemente desfavoráveis às pessoas negras, assim como a negligência ao criar políticas públicas para atendimento das necessidades indicadas por esses índices). Isso porque as normas e os valores gerais, adotados socialmente e a própria lei, proíbem formas (explícitas) de preconceito e discriminação étnico-racial e a maioria dos membros do grupo branco está consciente das restrições sociais às pessoas negras, como, compartilham e reconhecem essas restrições a fim de manter seus privilégios da branquitude (VAN DIJK, 2018).

Essas estratégias de negação do racismo apresentam uma dimensão individual e uma dimensão social. Van Dijk (2018) destaca que primeira dimensão é marcada pelas conversações informais cotidianas, ao passo que a segunda, pelo discurso produzido e reproduzido tipicamente pelo discurso público, como o político, educacional, institucional, midiático e de outras organizações. Um ponto fundamental que o autor enfatiza é que a maioria dos falantes brancos sente-se ofendida de ser reconhecida individualmente ou, na amplitude do âmbito social (todo o grupo), como racistas, insistindo em uma autoapresentação positiva. Tal autoapresentação é marcada por recursos discursivos e movimentos semânticos como ressalvas, por meio negações, concessões, empatia, ignorância, desculpa, inversão e/ou transferência, todas de maneira aparente em sua prática discursiva.

De acordo com Van Dijk (2018), essas negações assumem muitas formas, cada uma com suas funções cognitivas, emocionais, políticas e culturais. No micro nível individual, são marcadas por discursos que procuram promover uma imagem positiva do indivíduo ou do grupo específico ao qual ele pertence. No entanto, no macro nível político, social, cultural e educacional, essas negações promovem fenômenos como a invisibilização e o silenciamento de questões e problemas das pessoas negras. Outros efeitos são o apagamento de sua cultura, religião e outras

manifestações, pois o racismo é um mecanismo pelo qual essas pessoas são excluídas, marginalizadas e, até mesmo, assassinadas. Assim, quando ele não é reconhecido como um problema social, ações e políticas de combate são vistas como desnecessárias, o que aumenta cada vez mais a desigualdade social e diminui o acesso e a qualidade/perspectiva de vida de pessoas negras.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, apresentei os referenciais teóricos da Raciolinguística, dos ECD e da ADC que conduzirão as ações desta pesquisa para tratar das ideologias da branquitude e raciolinguísticas que atravessam a construção das identidades raciais e profissionais no contexto escolar da Educação Básica. Abordei as ideologias da branquitude e raciolinguísticas, a construção discursiva das ideologias que operam para a manutenção da hegemonia branca, abarquei os conceitos de discurso, representação e identidades, trazendo à luz também o discurso racista e as estratégias de negação do racismo.

No capítulo seguinte, discorro sobre a Educação Antirracista e o Letramento Racial Crítico como instrumentos para sulear as práticas escolares pelo viés antirracista.

CAPÍTULO 3 - UM BREVE PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EMERSÃO DAS VOZES SILENCIADAS

Neste capítulo, apresento um breve panorama sobre a Educação Antirracista, visto que ela é uma temática importante nesta pesquisa, já que orienta as ações aqui planejadas e conduzidas. O discurso da teoria antirracista emergiu na Grã-Bretanha e foi disseminada para os Estados Unidos, Austrália e Canadá. Na atualidade, tem se espalhado para outras partes do mundo, como a América Latina e a América do Sul, muito em função das pesquisas e produções sobre a decolonialidade que têm sido desenvolvidas nesse contexto do Sul Global (FERREIRA, 2012; 2017; 2021).

Desse modo, a Educação Antirracista vem ganhando espaço no Brasil por meio das discussões e produções acadêmicas e efetivamente por representações da negritude e da branquitude crítica que tem se manifestado sobre sua necessidade e a importância de rompimento com as práticas acadêmicas e escolares conduzidas por uma única epistemologia, a eurocêntrica. Ferreira (2017) destaca que há um crescente número de estudos no Brasil utilizando o termo antirracismo, dos quais menciono Cavalleiro (2001), Ferreira (2012; 2014a; 2015b; 2017; 2021), Gomes (2005; 2012; 2017) e Munanga (1994; 2004; 2008).

Ferreira (2017) evidencia também que, após a aprovação da Lei Federal 10.639/03, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório na Educação Básica, é observável um número crescente de publicações sobre antirracismo e sobre a Educação Antirracista. Esse movimento é imprescindível essencialmente para romper com o racismo epistêmico que ainda permeia as práticas de ensino na educação brasileira (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2021; GOMES, 2017).

Nesse pensamento, Santos (1995) reitera que não há uma única forma de conhecimento válido. O autor defende que

> Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas práticas sociais que as geram e sustentam [...] práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer essas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que a promovem (SANTOS, 1995, p. 329).

Nas palavras de Dias (2022), é urgente que se rebele contra as imposições de um currículo eurocêntrico, excludente, que garanta exclusividade à língua de prestígio, em detrimento às línguas e saberes das maiorias minorizadas. Ainda, é essencial romper com o racismo linguístico[38] e com o epistemicídio que orienta as práticas escolares. Assim, linguagens e saberes marginalizados terão espaço no contexto escolar e será possível a transgressão e a desconstrução das lições da colonialidade. Nesse pensamento, a Educação Antirracista emerge como fundamental nas escolas brasileiras.

Ferreira (2012) ressalta que a Educação Antirracista permite discussões sobre as relações raciais alinhadas às práticas em sala de aula e à formação de professoras/es. Isso porque a perspectiva fundamenta as práticas escolares ao possibilitar uma ampla variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas. Nesse caminho, promove condições de equidade para pessoas racializadas e elimina formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional, além de ser uma ferramenta efetiva contra o racismo estrutural e pedagógico, ainda assentados nas bases fundamentais das escolas brasileiras. Além disso, requer uma avaliação tanto do currículo formal, como do currículo oculto (FERREIRA, 2012). Essa avaliação do currículo formal ocorre por meio do posicionamento crítico perante aos documentos e às práticas escolares decorrentes deles e do oculto, por meio da reflexão constante do conjunto de parâmetros e crenças que vêm suleando as ações praticadas na escola.

Desse modo, os princípios da Educação Antirracista e para a elaboração de materiais nessa perspectiva, propostos por Santos, Santos e El Kadri (2021), com base em Cavalleiro (2001) e Ferreira (2014a) são importantes direcionamentos para o desenvolvimento de práticas antirracistas nas escolas, conforme apresentados no Quadro 3.

---

[38]Nascimento (2019) o define o Racismo Linguístico como decorrente do entrelaçamento das dimensões social, racial e linguística, em que a consequência mais destrutiva é o linguicídio, porque opera como exterminador do outro não-branco.

QUADRO 3 PRINCÍPIOS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista	**Autor**
Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.	C A V A L L E I R O (2001)
Promover espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar.	C A V A L L E I R O (2001)
Promover oportunidades para o repúdio e a intervenção a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar.	C A V A L L E I R O (2001).
Desenvolver estratégias de cuidado para que as relações entre negros e brancos (crianças e adultos) sejam respeitosas.	C A V A L L E I R O (2001).
Promover igualdade por meio do reconhecimento e valorização da diversidade do contexto escolar, encorajando a participação de todos os atores sociais.	C A V A L L E I R O (2001).
Privilegiar o ensino crítico da história dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que constituem a história brasileira.	C A V A L L E I R O , (2001).
Privilegiar materiais que promovam a ruptura com o eurocentrismo dos currículos escolares, materiais didáticos e práticas de ensino.	FERREIRA (2012).
Privilegiar atividades que promovam a diversidade racial e o estudo da história e cultura do povo negro.	FERREIRA (2012).
Promover práticas de reconhecimento positivo da diversidade racial.	FERREIRA (2012).
Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.	FERREIRA (2012).
Usar estratégias curriculares e pedagógicas voltadas para a justiça social, visando a eliminar formas de discriminação e opressão tanto individual quanto institucional.	FERREIRA (2012).
Ter o currículo e os discursos que permeiam o contexto escolar como alvo da análise e avaliação constantes.	FERREIRA (2012).
Desenvolver instrumentalização para lidar com as situações de racismo em sua prática docente (consciência racial crítica).	FERREIRA (2014).
Promover práticas que rompam com discursos que fortaleçam a hegemonia da branquitude.	FERREIRA (2014).
Incluir atividades e práticas para desconstruir ideologias que reproduzam estereótipos e preconceitos.	FERREIRA (2014).
Promover práticas que contribuam para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens.	FERREIRA (2014).

Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista	Autor
Promove atividades que permitem entender o funcionamento das relações de poder e dos discursos.	PEREIRA; LACERDA (2019).
Promove discussões que visam buscar meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível.	PEREIRA; LACERDA (2019).
Usar princípios do letramento racial crítico: 1) Conscientização sobre as questões raciais; 2) Conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão; 3) Reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados; 4) Problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica; 5) Racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento; 6) Planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro.	FERREIRA (2014).
Promover ações de conscientização que promovam o engajamento de todos os atores sociais do ambiente escolar.	FERREIRA (2014).

Fonte: Santos, Santos e El Kadri (2021, p. 164-165), baseados em Cavalleiro (2001), Pereira e Lacerda (2019) e Ferreira (2012; 2014).

É entendido que, no Brasil, o princípio formal da Educação Antirracista deveria ser com a criação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a qual está completando 20 anos de existência. A partir dessa lei, documentos foram criados, como as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais, documento riquíssimo, elaborado pelo MEC, em 2004, no qual suas premissas ainda estão distantes do contexto escolar, e os documentos curriculares passaram a incluir essa lei em seus textos. Contudo, como se tem visto, tratam-se de iniciativas mais para cumprir uma formalidade jurídica do que para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista de fato (SILVA, 2010).

Oliveira (2014, p. 82) disserta que a Lei 10.639/03 “é fruto de um amplo movimento histórico dos movimentos negros por uma educação antirracista”. No entanto, quase duas décadas após a sua criação, ela ainda “desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico” (OLIVEIRA, 2014, p. 82). O autor entende que essa lei atribuiu uma nova demanda no campo educacional brasileiro, pois

> Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade sociorracial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais. (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Por esse viés, Oliveira (2014) destaca o duplo desafio pedagógico dessas legislações, a 10.639/03 (que, em 2008, foi alterada para a Lei 11.645/08, para abarcar também as questões indígenas) que consiste na tentativa de uma construção de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e na tentativa de construção de um conhecimento escolar que tenha como parâmetro novas bases epistemológicas acerca das relações raciais. Esses movimentos exigem um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica, que tenha um compromisso com a Educação Antirracista (OLIVEIRA, 2014).

Essa nova postura epistemológica antirracista necessitaria ter sua centralidade das discussões sobre o conceito de raça (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; GILROY, 1992; FERREIRA; 2012), visto que o racismo só existe por causa dessa ideia de raça e pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Desse modo, pode-se dizer que “é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p. 64). Nesse sentido, a raça que classifica pessoas dentro da esfera social (ALMEIDA, 2019) e o peso dessas classificações raciais repercutem não apenas “na moldura dos comportamentos individuais ou de grupos, mas, na definição de estratégias políticas estatais e não-estatais” (ALMEIDA, 2019, p. 56). Ferreira (2012) defende que a conscientização de perceber a raça nos empodera para desafiá-la. Ao colocar a raça no centro das práticas sociais, temos o poder de desafiar o Estado e suas instituições, as instituições da sociedade civil, “e nós mesmos, como indivíduos para combater a herança de desigualdades e injustiças herdadas do passado’ e continuamente reproduzidas no presente” (FERREIRA, 2012, citado APPLE, 1999, p. 9).

Nos aspectos atinentes ao ensino de línguas, principalmente da língua inglesa nas escolas públicas, é necessária a construção da Educação Antirracista considerando a perspectiva dos estudos críticos do discurso (VAN DIJK, 2018)

alinhada com a dos Estudos Raciais Críticos (LADSON-BILLINGS; 1995; 1998; FERREIRA; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2014a; 2015b; 2018; 2021). Nesse âmbito, dentre as contribuições com o desenvolvimento de práticas antirracistas na Educação, destaco os trabalhos de Ferreira (2014a; 2015b; 2021; 2022) com o Letramento Racial Crítico; de Ferreira (2014b; 2012d; 2019) sobre o livro didático de língua inglesa; de Melo (2015; 2021) centralizados nas questões de raça, interseccionalidades e performatividade; de Souza (2012; 2016) com os Letramentos de Reexistência; de Rufino (2016; 2017; 2018; 2019) com a Pedagogia das Encruzilhadas; de Nascimento (2019) com o Racismo Linguístico; e o de Lavini Castro com a Rede de Professoras/es Antirracistas.

Compreendendo que as ideologias são criadas, mantidas e reproduzidas por meio das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2016), é crucial que o ensino de línguas produza formas de combate ao eurocentrismo hegemônico e colonial da branquitude. Além disso, que promova o desenvolvimento de uma consciência racial crítica para que professoras/es e estudantes compreendam seu papel na Educação Antirracista. A partir dessa consientização, tenham condições de construção de sua identidade social de raça de maneira condizente com sua identidade racial, de forma autônoma e emancipadora. Com esses propósitos em mente, mecanismos pedagógicos decoloniais e transformadores são fundamentais, visto que ambos estão fortemente entrelaçados.

Nesse espectro, tratar da Educação Antirracista no Brasil é um desafio colossal, porém emergencial. Considerando o cenário apontado pelos dados da pesquisa PNAD Contínua sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, conduzida pelo IBGE, divulgada em 2020, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos no Brasil, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma etapa da educação básica, seja por terem abandonado a escola ou por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretas ou pardas. Em número absoluto, os homens representam 58,3% e as mulheres somam 41,7%. No mesmo caminho, a pesquisa também levantou os principais motivos para essa saída da escola: os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, a gravidez foi o principal motivo (23,8%), seguida por afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2020).

Para se ter uma ideia da lacuna no que se refere à Educação Antirracista no país, abarcando o panorama da produção acadêmica, na Educação Infantil, não se

atendo apenas ao ensino de línguas, Barros, Souza e Euclides (2022) evidenciaram o estado da arte de pesquisas sobre a formação de professoras/es em uma perspectiva antirracista na Educação Infantil, a fim de traçar um panorama dos estudos nessa área e verificar suas principais tendências. Assim, realizaram um levantamento bibliográfico com artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso publicados entre 2013 e julho de 2021 que atendiam à proposta desta investigação.

Após uma análise geral dos trabalhos, elaboraram quatro categorias consideradas relevantes para serem discutidas e problematizadas, sendo elas: (1) Práticas pedagógicas antirracistas: possibilidades e limitações no cotidiano escolar; (2) Legislações brasileiras e suas abordagens sobre educação antirracista; (3) Construção da identidade da criança negra; e (4) Mito da democracia racial. Foram realizadas buscas em arquivos que envolviam a formação de professoras/es na perspectiva antirracista e tinham como foco a Educação Infantil no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores: “formação docente”, “relações étnico-raciais”, “antirracismo” e “educação infantil”, no período de 2013 a julho de 2021 no Brasil .

Mesmo considerando o impacto gerado pela combinação de descritores, visto que podem existir trabalhos advindos de outras combinações de descritores, o resultado final foi 03 referências no Banco de Teses e Dissertações da Capes, nenhum resultado na Scielo e no Google Acadêmico foi localizado um total de 205 trabalhos, entre artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Dessa maneira, somando o total de buscas nas três bases de dados mencionadas, foram encontrados 208 trabalhos entre artigos, teses, dissertações e TCCs.

Sobre a produção acadêmica especificamente voltada às relações entre os estudos da linguagem e as relações étnico-raciais, menciono dois levantamentos relevantes. O primeiro foi realizado por Silva (2021), que revisou produções científicas referentes à linguagem que foram publicadas em artigos indexados no portal da SciELO por meio de busca eletrônica das publicações científicas indexadas, em cujo título constasse o descritor linguagem, e abrange os artigos publicados no Brasil no período de 2015 a 2020. O pesquisador teve como proposta apreender quais assuntos e áreas do conhecimento têm sido abordadas com maior

frequência nessas publicações e se os estudos têm discutido sobre relações étnico-raciais.

Os resultados obtidos por Silva (2021) partiram do encontro de 197 artigos, nos quais o descritor “linguagem” fazia parte do título, publicados entre o período de 2015 e 2020. Ao detalhar um pouco mais esta análise, indico a quantidade de artigos localizada por ano pesquisado: 2015 (46) artigos; 2016 (23); 2017 (43); 2018 (28); 2019 (27), e 2020 (30). Tais dados mostram que os períodos mais significativos foram os anos de 2015 e 2017, totalizando 89 artigos. No entanto, foram localizados apenas 4 artigos cujos títulos continham, de forma direta ou indireta, palavras-chave relacionadas. Dito de outro modo, foi localizado um número reduzido de trabalhos relacionados à linguagem e às temáticas das relações étnico-raciais. Dessa forma, o pesquisador concluiu que há poucos estudos que relacionem a linguagem ao contexto do debate étnico-racial. Assim, ele sugeriu que outras investigações que busquem problematizar acerca do tema da linguagem e racismo, linguagem e raça sejam realizadas.

Por esse percurso, em 24 de setembro de 2022, realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para investigar como está a produção acadêmica sobre a Educação Antirracista no Brasil. Utilizei os descritores “ensino de línguas”; “Educação Antirracista” e “Letramento Racial Crítico”, na sequência, apliquei os seguintes filtros: (1) Grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes; (2) Área de Conhecimento: Linguística Aplicada; (3) Área de Avaliação: Letras/ Linguística; Educação; Ensino; (4) Área de Concentração: Estudos Linguísticos; Linguagem e Docência; Educação Básica; (5) Período: de 2016 a 2021. Foram encontrados 63 resultados, sendo 46 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. Investigando de modo mais aprofundado, constatei que apenas 8 delas realmente tratava da Educação Antirracista e/ou do Letramento Racial Crítico no ensino, sendo 5 no âmbito da Literatura e apenas 3, no ensino de línguas.

Por todo o exposto, foi evidenciado que há uma grande lacuna na produção acadêmica brasileira sobre o ensino de línguas, a Educação Antirracista e o Letramento Racial Crítico, em todas as modalidades de ensino, como também já exposto por Ferreira (2012; 2021), Cavalleiro (2001) e Melo (2015). Diante desse fato, passo a tratar da necessidade da Educação Antirracista na Educação Básica.

3.1 A Necessidade Da Educação Antirracista E A Formação De Professoras/es

Esta subseção traz reflexões sobre a Educação Antirracista na Educação Básica. Entendo que, amparada pela Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1995; 1998), que valoriza a centralidade do conhecimento experiencial entre seus princípios e reconhece o "conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas" (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 3), trago considerações de minhas vivências no ambiente escolar, alinhadas ao referencial teórico que fundamenta minha argumentação.

Sempre estudei em escola pública e, na vida adulta, trabalho em escolas públicas como professora desde 2005. Essa trajetória me possibilitou vivenciar situações com as relações raciais tanto como estudante quanto como docente. Diante desses meus quase 18 anos como profissional da Educação Básica e, nos últimos três anos, tendo sido transformada pelos conhecimentos advindos do Letramento Racial Crítico, sinto que posso afirmar que não há condições para a construção de identidades raciais diversas na rede estadual do Paraná. Este é meu contexto de atuação e ainda, após muitas discussões com professoras/es negras/os e brancas/os de outras regiões do país, por meio do curso de formação para a Educação Antirracista promovido no âmbito desta pesquisa, afirmo que esse cenário não é diferente na maior parte do país.

Além de minhas vivências, as pesquisas e escritos de Cavalleiro (2001), Ferreira (2012; 2017a; 2018; 2021) e Gomes (2012a; 2012b; 2013) amparam-me na afirmação que acabo de realizar. A criação de espaços educacionais (físicos e simbólicos), principalmente no que concerne às aprendizagens e à formação integral dos indivíduos (estudantes e profissionais da Educação), ainda é uma idealização longe de ser concretizada, mesmo com a criação das leis referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso porque o racismo estrutural, e seus desdobramentos, principalmente o racismo institucional e epistêmico, continuam definindo as práticas educacionais eurocêntricas nas escolas. Isso causa desafios importantes para construção de identidades raciais diversas, como apontados por Ferreira (2012; 2017a).

Ferreira (2017a, p. 53) defende que “a branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído em nome da igualdade e da justiça social”. Enquanto essas discussões, conjuntamente com as referentes à raça e ao racismo não forem centrais no processo de formação inicial e continuada de professoras/es (FERREIRA, 2004) e, como consequência, não acontecer a preparação dessas/es profissionais para o trabalho com as relações raciais na escola, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não terão a efetividade prática que deveriam para promover o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e de valorização das histórias, culturas e conhecimentos dos povos não-brancos (SILVA, 2020).

É nessa lacuna que a Educação Antirracista da Educação Básica precisa ser construída; aquela existe no que se refere às relações raciais no Brasil. É nessa lacuna que as discussões defendidas precisam ser inseridas para o início do processo de desnaturalização da branquitude e do eurocentrismo como referências das práticas e saberes escolares e da abertura de espaços de consolidação para outros conhecimentos historicamente marginalizados (MIGNOLO, 2017; WALSH, 2010). Isso, por meio da produção de contra discursos, contra narrativas e contra ideologias que viabilizem a ruptura com estruturas opressoras de dominação simbólica.

Quanto às ideologias, na esteira do pensamento de Van Dijk (2018), elas podem ser positivas ou negativas, sendo aquelas que possibilitam caminhos para a sua desconstrução ou a criação de contra ideologias de resistência. Nesse espectro, para a desconstrução de ideologias disseminadas sócio-historicamente ao longo do tempo, é necessário para combater o racismo estrutural, que, muitas vezes de maneira invisível, tem efeitos sociais avassaladores sobre a população negra, perpetuados na Educação Básica, principalmente pelo mito da democracia racial, do *color blindness* (não ver cor), do pós-racialismo (não ver raça) e da meritocracia, como camuflagem para o próprio interesse das entidades poderosas da sociedade, dentre as quais, a escola está inserida (TATE, 1997; ROSA; FLORES, 2017).

Como consequência desses efeitos, Ferreira (2015) aponta os números de evasão escolar e abandono de estudantes negras/os do ensino fundamental e médio, as altas taxas de reprovação e os limites de acesso de negras/os à universidade. Ainda, menciona a pesquisa de Paixão e Carvano (2008) que

demonstraram que “onde há um recorte racial no contexto brasileiro, há desigualdade” (FERREIRA, 2015b, p. 33), seja no campo educacional, ou da vida social como um todo. Pereira e Lacerda (2019), por meio de levantamentos estatísticos sobre os números pobreza e da violência no Brasil, elucidam que as razões da população negra ocupar o topo dessas estatísticas estão incutidas nos “prejuízos históricos o qual é exposta grande parte da população negra no Brasil [...] [que] se transformam em desvantagens sociais, econômicas, simbólicas e até estéticas e é sob essa base que as identidades negras são construídas” (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 102-103).

Assim, como postulado por Gomes (2005), desde muito cedo a criança negra aprende a negar-se a si mesma, seja perante as questões de identidade, com o desejo de ser branca, ou negando suas possibilidades de ascensão social. Há, assim, um desacreditar de sua capacidade intelectual e de suas condições estéticas, visto que, por toda a vida, ela é educada para aprender que, por si só, ela não é suficientemente capaz de conquistar espaços sociais mais elevados, naturalmente ocupados pela branquitude em uma sociedade racista.

É isso que o sistema educativo tem feito com crianças e jovens negras/os ao não desenvolver práticas escolares antirracistas de fato; ao não adotar a Educação Antirracista como princípio de equidade e justiça social; e ao não exigir políticas e currículos que realmente contemplem a diversidade racial existente no contexto escolar. Por esse caminho, acompanhando o pensamento de Ferreira (2007; 2012; 2014; 2015; 2017; 2019; 2020; 2021), Gomes (2005), Cavalleiro (2001; 2005); Nascimento (2016), hooks (2013), Ladson-Billings (1995; 1998) e as narrativas autobiográficas de professoras/es negras/os compartilhadas pelas pesquisas de Ferreira (2014; 2015), é evidente como a escola, por meio da falácia da democracia racial e da premissa do “somos todos iguais”, continua mascarando o racismo e perpetuando a branquitude como uma norma que pessoas não brancas nunca vão atingir.

Por consequência, condena esses corpos discentes ao esquecimento pedagógico e aos modelos didáticos que em nada contribuem com a construção e o fortalecimento de suas identidade raciais. Não há, assim, o pensamento em transformá-los em adultos capazes de, em sua integralidade, lutar contra formas de opressão, discriminação e exclusão, que, naturalizadas, fomentam o entendimento e a aceitação com normalidade, pois, foi dessa forma que elas/es aprenderam que

deveria ser ao longo de suas vivências. Silenciar crianças e jovens negras/os utilizando a pedagogia da exclusão (ou pedagogia da branquitude) como dominante no contexto escolar encoberta por falsos discursos de inclusão, é condenar novamente esses atores sociais à invisibilidade, a objetificação (tão combatida por Freire (1994)) e à falta de reconhecimento de sua humanidade.

Esse contexto pode ser modificado por meio da Educação Antirracista, iniciando pela formação das/os professoras/es. Retomando a pesquisa de Ferreira (2014; 2015), em que a pesquisadora analisou as narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas sobre questões de identidade racial, racismo e formação docente, menciono novamente o fato de que os resultados obtidos apontaram que, na maioria das narrativas produzidas (70,47%), a identidade racial negra foi desfavorecida e a identidade racial da branquitude construída como norma, o que fragiliza a construção de identidades negras no ambiente escolar.

Em outra pesquisa, Ferreira (2004) utilizou o referencial da Teoria Racial Crítica para entender como professoras/es de língua inglesa do Ensino Fundamental ensinavam sobre raça/etnia em sala de aula. Em seus resultados, a pesquisadora concluiu que professoras/es, de uma forma ou de outra, reproduziram as relações sociais existentes, mesmo tendo participado de um curso de formação sobre raça e racismo. Isso mostra que a formação dessas/es profissionais precisa ser contínua e não apenas em alguns momentos esporádicos do ano. Outro ponto relevante demonstrado foi a insegurança das/os professoras/es para tratar das questões raciais em sala de aula. A falta de preparo foi o principal fator gerador dessa insegurança e a escassez de formação adequada para propiciar esse preparo e a confiança para o desenvolvimento deste trabalho só agrava esse quadro, cada vez mais urgente e emergente no contexto contemporâneo.

Ferreira (2004) ainda ressalta que o contexto sociocultural em que as/os professoras/es estão inseridas/os tem reflexos diretos em suas práticas, ao passo que “os professores vivem e trabalham no contexto específico, que é a sociedade brasileira, e é quase inevitável que eles reproduzam o seu contexto sociocultural através de suas prática pedagógicas” (FERREIRA, 2014a, p. 246). Diante desse cenário alarmante, com seu amplo conhecimento sobre a temática, derivado de pesquisas e da própria prática docente, Ferreira (2014a; 2015b), à luz dos pressupostos da Teoria Racial Crítica, propõe o Letramento Racial Crítico como teoria e método pedagógico para a formação de professoras/es e para o trabalho em

sala de aula com as questões atreladas aos conceitos de raça/etnia, interseccionadas com gênero e classe social.

O Letramento Racial Crítico é fundamental para o conceito de (trans)formação de professoras/es, ao considerar que o trabalho com a Educação Antirracista exige da/o professora/r elementos como criticidade, reconhecimento da identidade racial, sensibilização, afetividade, identificação, representatividade e Letramento Racial Crítico, que a formação inicial e continuada ofertada às/aos docentes não contemplam. Pesquisei também termos como educação de professoras/es e aprendizagem de professoras/es. Entretanto, nenhum deles abarcava os subsídios transformativos necessários para defender minha proposta de curso para professoras/es de línguas para a construção da Educação Antirracista na Educação Básica.

Há necessidade e urgência de se problematizar as questões raciais no contexto escolar na contemporaneidade para expandir a compreensão sobre situações sociais, por vezes desvinculadas das questões raciais, mas que, na verdade, acabam sendo efeitos provocados pela própria manifestação do racismo estrutural e institucional. Assim, recorro ao conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (2011), visto que não é possível ter uma visão holística da realidade racial brasileira sem considerar as intersecções de raça, gênero e classe social. Entendo a interseccionalidade, de acordo com Kyrillos (2020), como sendo uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Em outras palavras, os processos discriminatórios não são compreendidos de forma isolada, mas pelo seu intercruzamento, para ampliar o escopo que possibilita a compreensão das condições específicas que deles decorrem.

Para tratar das questões raciais no contexto escolar, apresento três estudos relevantes que contribuem significativamente com esta discussão ao considerarem a interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade e classe social no ensino de inglês. Ferreira (2019) aponta informações importantes ao abordar as representações de mulheres negras em livros didáticos do Brasil e de Camarões. A autora concluiu que as mulheres negras são menos representadas que os homens nos livros dos dois países. No entanto, no Brasil, elas são menos representadas que homens brancos e negros e também, que as mulheres brancas, ou seja, constituem a categoria de menor representatividade nos materiais que muitas/os docentes

levam para sala de aula, mesmo sendo uma parcela considerável da população brasileira.

Por conseguinte, Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) também analisaram o livro didático utilizado em uma escola pública brasileira, visando a compreender como o ensino de língua inglesa constrói identidades sociais de classe e quais são elas, por meio das representações dos materiais didáticos, porém, olhando para a interseccionalidade de raça e classe social.

Um aspecto importante observado foi a manutenção da branquitude como norma (BENTO, 2002; FERREIRA, 2021; SCHUCMAN, 2014). Além da abordagem elitizada de atividades de lazer, ao apresentar “experiências em lugares que requerem altos custos, como shoppings, boates, hotéis e cruzeiros, revelando que o LD apresenta, como padrão, as vivências culturais de classes sociais mais ricas” (MASTRELA-DE-ANDRADE; NASCIMENTO, 2016, p. 10). Por essa perspectiva, as autoras concluíram que “o ensino de inglês é, em grande medida, espaço de construção de identidades de classe, contribuindo para a manutenção de exclusões e desigualdades” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NASCIMENTO, 2016), principalmente da população negra.

Ainda, Sene e Ferreira (2018) conduziram uma pesquisa sobre as identidades de raça, gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa para compreender o significado que as/os estudantes atribuem às identidades raciais, as quais fazem intersecção com as identidades de gênero e de sexualidade, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os resultados apontaram para benefícios e, principalmente, para a necessidade de professoras/es utilizarem o ensino de língua inglesa como instrumento de empoderamento para desestabilizar as relações de poder de ordem racial, sexual ou de gênero para a construção de uma sociedade mais equitativa (SENE; FERREIRA, 2018).

Com relação às discussões sobre o ensino de línguas, outro ponto que precisa ser considerado é que, mesmo após quase 20 anos de existência da Lei 10.639/03, que promove a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, é perceptível que ainda há muitos desafios para que seus pressupostos sejam implementados na prática, no chão das escolas públicas brasileiras. Em primeira instância, porque os documentos oficiais orientadores das práticas docentes e os espaços de formação de professoras/es ainda não deram conta de abordar as relações raciais de forma

crítica e contextualizada nas ações escolares ao longo do ano letivo. Em segunda instância, por essas discussões serem marcadas pelo conflito e, dessa forma, muitas vezes serem silenciadas ao invés de problematizadas (OLIVEIRA, 2004).

Frente a esses desafios, Ferreira (2012) e Leffa (2016) ressaltam a importância do papel político de professoras/es de línguas nesse processo de transformação social, cultural e epistemológica. Desse modo, a educação racial crítica de professoras/es para tratar das questões raciais e sociais em sala de aula é primordial e urgente. Ferreira (2012b: 2012c; 2012e) discute sobre a responsabilidade de se trazer temas que promovam a desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais implicados pelos termos de raça e etnia para as aulas de línguas estrangeiras/adicionais. Leffa (2016, p. 81) defende que a/o professora/r de línguas "toca o ser humano na sua essência quando ensina, [...] pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir".

Leffa (2016) assevera que, como professoras/es, "transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos" (LEFFA, 2016, p. 373-374). Consequentemente, para trabalhar por uma perspectiva antirracista, mediar situações de conflito e promover reflexões sobre as questões relacionadas à raça, gênero, sexualidade e classe social, o/a professor/a de inglês deve (re)conhecimento de sua identidade e suas interseccionalidades.

Além disso, como agentes de mudança social, elas/es devem promover condições para que as/os estudantes aprendam que o desenvolvimento (individual, da comunidade e do país) depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira/ adicional (LEFFA, 2016). Por meio da formação crítica, docentes podem desafiar e desconstruir o racismo que existe na sociedade brasileira por meio de atividades que não apenas celebrem a diversidade cultural, mas que também instiguem os/as alunos/as a identificarem as situações opressoras existentes (FERREIRA, 2007). Nesta perspectiva, a Educação Antirracista é uma importante estratégia organizacional, curricular e pedagógica porque confronta as questões de raça, justiça social e igualdade racial relacionadas ao poder e exclusão e não somente em aspectos culturais (FERREIRA, 2012a).

Destarte, Ferreira (2012a), ao tratar da Educação Antirracista, realiza uma análise histórica com o objetivo de problematizar as relações raciais e práticas em

sala de aula, atrelando as discussões acerca de formação de professoras/es. A pesquisadora conduziu um estudo com uma professora em um curso de formação continuada em que elas/es eram orientadas/os a produzir material didático sobre raça e etnia. Segundo ela, a motivação da pesquisa foi a "constatação da dificuldade dos professores em formação e professores em exercício em abordarem, em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural, mais especificamente sobre raça/etnia […]" (FERREIRA, 2012a, p. 280). Também é importante ressaltar duas observações importantes durante a investigação com relação aos desafios encontrados pela professora participante da pesquisa

> Por um lado, a professora chegou a participar da oficina como uma forma de desenvolvimento profissional, para que fosse possível tornar-se mais crítica e reflexiva acerca da sua própria prática. Por outro lado, a professora tem que superar vários obstáculos para colocar a educação antirracista em prática (FERREIRA, 2012a, p. 285).

Concluindo a pesquisa, a autora observou que, embora a tentativa da professora de abordar as questões raciais tenha despertado nas/os estudantes o interesse sobre a pauta e a vontade de contribuir, por vezes, a docente não deu espaço suficiente para que elas/es protagonizassem as discussões, o que comprometeu a implementação do material produzido pelo curso (FERREIRA, 2012a). A esse respeito, Ferreira (2012a, p. 285) assevera "a importância da compreensão dos professores acerca do tema da raça na educação, porque sua compreensão vai propiciar uma melhor compreensão para os alunos quando o debate ocorrer na sala de aula." Ainda, acrescento a essencialidade desses espaços formativos acontecerem de maneira longitudinal durante a formação inicial e a formação em serviço de professoras/es de inglês, para prepará-las/os para lidar com as situações advindas da diversidade racial presente na escola.

Os estudos apresentados destacam a necessidade de se problematizar as relações raciais no ambiente escolar no sentido de combater o racismo estrutural, desconstruir o mito da democracia racial e promover equidade de condições para a construção das identidades raciais de brancos e não-brancos. Assim, é essencial a compreensão de que para formar professoras/es de línguas críticas/os e sensíveis às relações raciais em sua prática profissional são necessários a Educação Antirracista como meios de fortalecimento das diferentes identidades raciais presentes em sala de aula.

3.2 Fortalecimento De Vozes E Identidades Negras: A Teoria Racial Crítica E O Letramento Racial Crítico Na Educação Antirracista

A primeira vez que tive contato com os conceitos de Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico foi em uma aula do PPGEL, ministrada pela professora Elaine Fernandes Mateus, intitulada Aprendizagem de Professores/as de Línguas, no segundo semestre de 2020. Em uma das aulas, a professora Aparecida de Jesus Ferreira foi a convidada e, para as discussões, a leitura sugerida foi Ferreira (2014a), que tratava sobre narrativas autobiográficas de professores de línguas, Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico. Menciono novamente essa aula porque ela foi um divisor de águas para a minha pesquisa e, também para a minha vida pessoal, mas, sobretudo, profissional, pois, foi o despertar de todo o meu processo de reflexão sobre as questões raciais e a mudança das lentes pelas quais eu enxergo, agora, a organização social racializada e racista e a escola como lugar de exclusão ou de transformação.

Devido a isso, para tratar de identidades raciais de professoras/es de línguas, recorri ao arcabouço teórico da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico para analisar as questões de raça e racismo presentes nas narrativas produzidas pelas/os participantes desta pesquisa. Isso porque acredito que esses referenciais precisam integrar as práticas do contexto educacional e também, amparada por eles, procuro contribuir para a desconstrução das falácias do mito da democracia racial e da premissa meritocrática da igualdade de condições para aqueles/as que ‘correm atrás’, independentemente de raça.

A Teoria Racial Crítica é uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos de opressão. Ela promove a desconstrução de estruturas hegemônicas e excludentes de poder, a reconstrução da agência humana e a construção de relações de poder socialmente mais justas e equitativas (LADSON-BILLINGS, 1998). Por isso, ela me permite analisar os discursos que constituem as narrativas das/os professoras/es de línguas de modo a identificar marcas ideológicas racistas e como elas são reproduzidas através das práticas sociais. Para isso, ela é constituída dos princípios fundamentais elencados no Quadro 4.

QUADRO 4 PRINCÍPIOS DA TEORIA RACIAL CRÍTICA (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995)

1. A intercentricidade de raça e racismo. A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante.
2. O desafio à ideologia dominante. A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.
3. O compromisso com a justiça social. A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza.
4. A perspectiva interdisciplinar. A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.
5. A centralidade do conhecimento experiencial. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos "*counterstorytelling*", tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas.

Fonte: Ferreira (2014a, p. 243).

Não obstante, o Letramento Racial Crítico consiste em refletir sobre as relações raciais para construir a própria visão e entendimento sobre como raça e racismo operam no dia a dia e os impactos que eles podem ter nas identidades sociais dos indivíduos em seus contextos de atuação (trabalho, família, escola, etc) (FERREIRA, 2015b). Ele engloba "uma corrente de letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades." (FERREIRA, 2015b, p. 137). Em síntese

> O Letramento Racial Crítico reflete sobre raça e racismo. Ele nos permite fornecer nossa própria compreensão de como raça e racismo ocorrem em nossas vidas diárias, e quanto raça e racismo impactam nossas identidades sociais e nossas vidas, seja no trabalho, na escola, na universidade ou em nossas famílias e em nossas relações sociais. [...] como sou formadora de professores, entender a importância do uso da alfabetização racial crítica na minha prática

> pedagógica é fundamental para que eu possa fazer minha parte na tentativa de criar uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade. (FERREIRA, 2015b, p. 138).

Então, trata-se de “um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, com os pares no ambiente de trabalho, colegas e assim por diante.” (FERREIRA, 2015b, p. 137). Seus princípios são apresentados no Quadro 5.

QUADRO 5 PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO (FERREIRA 2014A; 2015B)

1. Conscientização sobre as questões raciais.
2. Conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão.
3. Reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados.
4. Problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica.
5. Racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento.
6. Planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro.

Fonte: Ferreira (2014a, p. 137).

Pereira e Lacerda (2019) destacam que o Letramento Racial Crítico

> Pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível. (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103).

Por seus pressupostos da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico apontam para possibilidades importantes de trabalho na construção de uma Educação Antirracista nas escolas e no fortalecimento das identidades negras. Ao dar visibilidade para as pessoas negras, valorizando seus conhecimentos e experiências e trazer as discussões sobre raça e racismo para o centro dos

processos educacionais, eles se são instrumentos importantes para a ressignificação da prática pedagógica, da reconstrução epistêmica e inclusão de pessoas não brancas de maneira equitativa e pautada pela justiça social.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, tracei um breve panorama sobre a Educação Antirracista, a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico, referenciais teórico-metodológicos que embasam as ações desta pesquisa, essenciais para compreender as identidades raciais.

No próximo capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos que constituem esta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO DAS VOZES E IDENTIDADES

Neste capítulo, apresento a organização metodológica da pesquisa e seus aspectos gerais, como a natureza, participantes, contexto, instrumentos e os referenciais que conduzem a geração e a análise dos dados. Após explicitar a natureza qualitativa crítica da pesquisa (DENZIN, 2018), atenho-me ao referencial analítico, especificamente àqueles que orientarão a análise de dados. Este estudo trabalha com narrativas autobiográficas produzidas por professoras/es de línguas durante um curso de formação para a Educação Antirracista. Seu objetivo geral é investigar identidades raciais e profissionais desses atores sociais, tendo como parâmetros as ideologias e a representação, como já explicitado anteriormente. Para isso, como delineado na introdução, ele foi organizado para responder às seguintes indagações: (1) Quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade de professoras/professores de línguas e são reproduzidas discursivamente? (2) Quais as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais do contexto escolar e a Educação Antirracista e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente? (3) Quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas que apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso? Como isso apareceu nas narrativas?

Além disso, este capítulo fornece a justificativa do tipo de pesquisa escolhido, a descrição do método de geração e análise dos dados e o percurso ético transcorrido.

4.1 Natureza Da Pesquisa E Aspectos Metodológicos Gerais

Esta pesquisa configura-se como de natureza qualitativa crítica (DENZIN; LINCOLN, 2006; DENZIN, 2018), pois, ao investigar identidades, visa a interpretar as ações que acontecem dentro de um contexto determinado. Identidades essas constituídas por meio da linguagem. Nessa natureza investigativa propõe-se “o compromisso de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano” (DENZIN, 2018, p. 106) em razão do racismo estrutural. Na

mesma premissa de Denzin (2018), como cidadãs/os globais, não somos mais imbuídas/os apenas da tarefa de interpretar o mundo, como era na pesquisa qualitativa tradicional, mas, sim, a mudar o mundo, “a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva” (DENZIN, 2018, p. 106).

QUADRO 6 MECANISMOS DE CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA PARA A JUSTIÇA SOCIAL

1. Ajuda a identificar diferentes definições de um problema e/ou de uma situação que está sendo avaliada e há algum acordo de que a mudança é necessária. Para isso, utiliza de narrativas e experiências pessoais que permitam que diferentes perspectivas possam ser comparadas e contrastadas.
2. Pode localizar e mostrar os pressupostos muitas vezes desmentidos pelos fatos da experiência, que são mantidos por várias partes interessadas, principalmente decisores políticos.
3. Pode identificar os pontos estratégicos de intervenção em situações sociais específicas. Entende a importância da interpretação e da compreensão como características-chave da vida social, visto que, a vida cotidiana gira em torno de pessoas que interpretam e fazem julgamentos sobre comportamentos e experiências próprios e dos outros. Muitas vezes, esses julgamentos e interpretações podem ser incorretos, pois as pessoas confundem suas próprias experiências com as experiências dos outros. Essas interpretações são então formuladas em programas sociais que visam a alterar e moldar a vida das pessoas afetadas pelo problema, mas, muitas vezes, esses entendimentos resultam em programas com pouca relação com os significados, interpretações e experiências das pessoas às quais estão destinadas a servir.
4. Pode sugerir pontos de vista morais alternativos a partir dos quais o problema, a política e o programa podem ser melhorados e avaliados. Devido à ênfase na experiência e nos seus significados, sugere que esses elementos devem ser sempre julgados pelo ponto de vista das pessoas mais diretamente afetadas.
5. Pode expor os limites das estatísticas e avaliações estatísticas com os materiais mais qualitativos e interpretativos fornecidos por essa abordagem. A sua ênfase na singularidade de cada vida mantém o caso individual como a medida de todos os programas aplicados.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos pressupostos apresentados por Denzin (2008, p. 112).

Sobre o papel da/o pesquisadora/r no contexto contemporâneo, Bloom (2009, p. 253) destaca que “cada um de nós tem a responsabilidade de conduzir pesquisas éticas que façam a diferença nas vidas daqueles cujas oportunidades de vida, saúde, segurança e bem estar estão reduzidas por condições de pobreza”, opressão, exclusão e marginalização. Por essa perspectiva, é necessário o desenvolvimento de investigações qualitativas interpretativas, críticas e performativas que interfiram positivamente na vida daquelas/es que vivem

diariamente a desigualdade e a injustiça social (DENZIN, 2018), principalmente considerando o contexto contemporâneo dominado pelo neoliberalismo.

Segundo Denzin (2018), a pesquisa qualitativa interpretativa crítica pode contribuir para justiça social por meio dos mecanismos listados acima no Quadro 6.

Nesse sentido, diante dos problemas sociais cada vez mais urgentes que enfrentamos na atualidade, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas com visões emancipatórias que inspirem práticas emancipadoras e possam fornecer validade epistemológica e autoridade moral para denunciar, desafiar, resistir e combater situações de opressão e injustiça (DENZIN, 2018). Por essa perspectiva, as identidades e relações raciais no Brasil constituem o escopo desta pesquisa. Assim, para o autor, ao considerar essa perspectiva de pesquisa qualitativa crítica voltada às questões de justiça social, é essencial a criação de uma agenda eticamente responsável que considere os objetivos elencados no quadro 3, a seguir.

QUADRO 7 OBJETIVOS DA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA

1. Colocar as vozes dos oprimidos no centro da investigação.
2. Usar a investigação para revelar espaços de mudança e ativismo.
3. Usar a investigação e o ativismo para ajudar as pessoas.
4. Afetar a política social fazendo-se as críticas serem ouvidas e influenciarem os decisores políticos.
5. Afetar as mudanças na vida do investigador, servindo assim de modelo de mudança para os outros.

Fonte: Denzin (2008, p. 107), extraído de Bloom e Sawin (2009, p. 338, 340-342, 344).

Com relação aos aspectos epistemológicos e ontológicos, respectivamente, esta investigação é subjetivista, pois, assim como a realidade, o conhecimento humano é construído e reconstruído por meio das interações sociais; e relativista, considerando que a/o participante da pesquisa é indivíduo sócio-historicamente construído, situado em um determinado tempo histórico, configurado por uma conjuntura específica, que requer lentes e práticas de análise capazes de considerar e interpretar essas especificidades e como ela afeta a vida social e a construção de identidades. Por essa perspectiva, a realidade é uma construção específica de um indivíduo em um determinado momento; logo, passível de mudanças.

Contudo, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativa crítica, o método utilizado consiste na Pesquisa Narrativa (*Narrative Inquiry*) (CLANDININ; CONNELLY, 2011) para a geração de dados, por meio dos instrumentos de pesquisa que são as narrativas autobiográficas. Elas foram produzidas pelas/os professoras/es de línguas no curso de formação. Em relação à análise dados, é fundamentada pelas lentes dos ECD, da Abordagem de Atores Sociais, da Raciolinguística e os pressupostos do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014).

4.2 Informações Gerais

Nesta seção, apresento os aspectos gerais da pesquisa, sendo eles: o período de realização, o contexto, o curso de formação de professoras/es, as/os participantes, o referencial analítico, o processo de geração, a análise de dados e o percurso ético.

4.2.1 Período de Realização

O período de geração de dados da pesquisa compreende de janeiro de 2020 a junho de 2022, sendo parte significativa das ações realizada com o uso da tecnologia, devido às medidas de restrição da pandemia de Covid-19. Mesmo iniciando o doutorado em 2019, explico que esta pesquisa foi desenvolvida a partir de 2020 porque eu estava pesquisando sobre outra temática, também relacionada à identidade de professoras/es. Contudo, minha proposta era investigar os documentos curriculares oficiais; como já mencionado, mudei a temática da pesquisa a partir do referido ano.

4.2.2 Contexto da Pesquisa

Esta investigação seria realizada inicialmente apenas com professoras/es de língua inglesa da Educação Básica do estado do Paraná. No entanto, o curso de formação que proporcionou a geração de dados para a pesquisa foi disponibilizado

pela plataforma da UEL e, desse modo, permitiu inscrições de docentes de todo Brasil. Assim, foi necessária a mudança nos critérios relacionados às/aos participantes e passou a abranger vozes de professoras/es da Educação Básica de quatro regiões brasileiras, sendo: Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul.

4.2.3 Contexto de Geração de Dados: Curso de Formação de Professoras/es de Línguas para a Educação Antirracista

O curso de formação de professoras/es de línguas para a Educação Antirracista para a Educação Antirracista, intitulado: “Construindo a Educação Antirracista na Educação Básica: Conceitos, Princípios e Possibilidades”, foi uma proposição minha e de minha orientadora para realizar a geração de dados para esta pesquisa e, concomitantemente, promover um espaço formativo para que docentes pudessem participar de discussões sobre a temática racial de modo a contribuir para sua prática docente na escola. Ele foi realizado em formato remoto devido à pandemia da Covid-19.

4.2.4 Elementos de Auto-Transformação: Preparação para a Organização do Curso de Formação de Professoras/es de Línguas para a Educação Antirracista

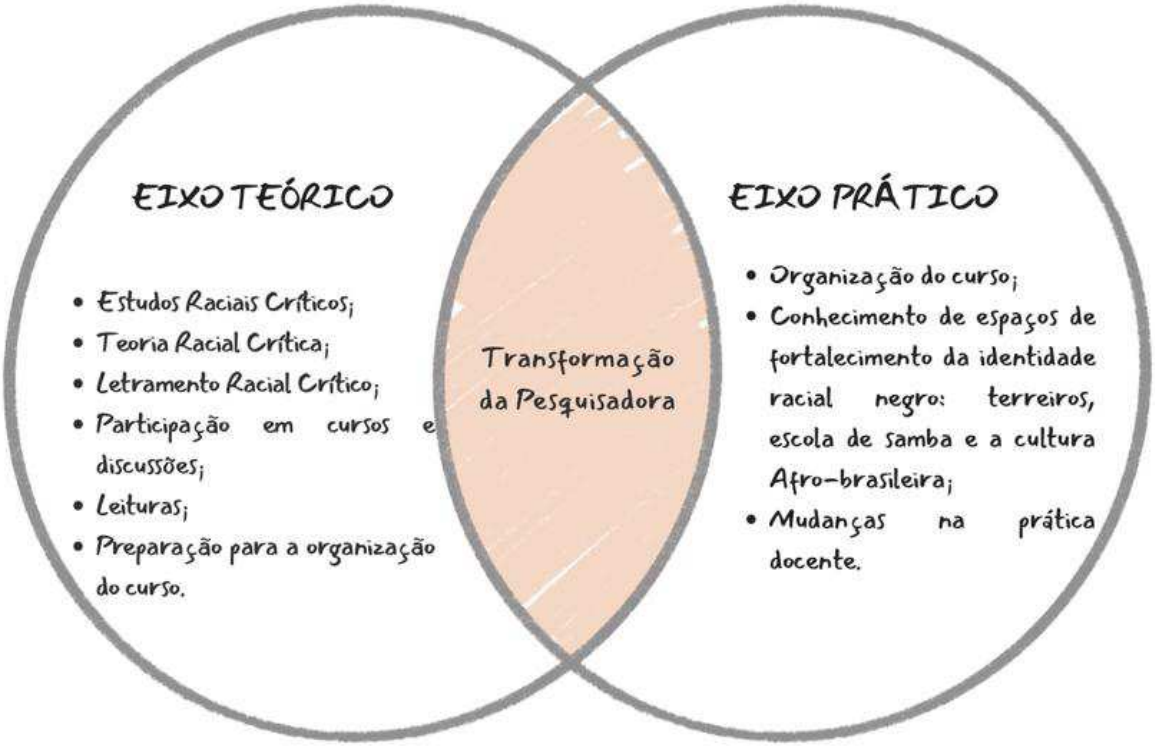
Nesse intuito, atravessei um processo transformativo, possibilitado por meio de espaços de formação, leituras, conversas e vivências, que me preparou para a organização do curso e mudou minha relação com minhas identidades racial e profissional. Essa caminhada foi constituída por minicursos, palestras, seminários, comunicações orais e outros momentos de discussão. Dentre eles, cito o curso “Linguafro” (2021), promovido pelo Coletivo Yalodê GEPLAFRO/UFU-CNPQ (Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais); o minicurso “Letramento Racial Crítico” (2021), promovido pela professora Aparecida de Jesus Ferreira; a disciplina “Letramento Racial Crítico, Material Didático e Formação de Professores” (2021), também ministrada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira; os vídeos dos canais “Aparecida de Jesus Ferreira”; a série “Diálogos para não Passar em Branco”, de

Ana Helena Ithamar Passos; as “Letras Pretas”, criadas pelo MOVA e Fundação Tide Setubal, todos disponíveis no *Youtube*; além de outros eventos, como os organizados ou disponibilizados por Lia Vainer Schucman, Ione Jovino, Sílvio Almeida entre outros intelectuais que abordam a temática.

Além desses espaços, ainda tive as leituras de livros e artigos científicos e o contato com pesquisadoras/es e professoras/es que discutem a temática racial. Ademais, visitei e participei de rituais das religiões afro-brasileiras em diferentes terreiros de Umbanda e Candomblé nos municípios de Jacarezinho e Cornélio Procópio, no Paraná, e Ourinhos e São Pedro do Turvo, em São Paulo. Tudo isso impactou profundamente minhas identidades racial e profissional.

O acesso a esse conhecimento e essas diferentes experiências fortaleceram minha identidade racial negra e foram incorporadas à minha identidade profissional de professora de línguas, gestora de escola pública e pesquisadora; tudo possibilitou diferentes olhares para a questão racial no contexto educacional. Em continuidade, configuro meu processo transformativo em dois eixos principais: o eixo teórico e o eixo prático, como representado na Imagem 2, abaixo.

IMAGEM 1 ELEMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DE AUTO-TRANSFORMAÇÃO



Fonte: Própria autora.

Essa jornada me possibilitou o embasamento para a organização das temáticas que compuseram o curso, dentro daquilo que eu entendi que, as/os professoras/es da Educação Básica principalmente, careciam com mais urgência. Além disso, após estudar e compreender a situação da mulher negra no Brasil, cuidei para que o curso fosse constituído por vozes diversas, porém majoritariamente negras e femininas, de diferentes instituições brasileiras.

Além do exposto, as principais bases teóricas que orientaram as ações do curso foram os princípios da Educação Antirracista (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2012; 2014b; 2015a; SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2020), da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014b; 2015a) e dos ECD (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; VAN DIJK, 2018). A proposta final do curso pode ser acessada, na íntegra, em https://docs.google.com/document/d/1KdeDQFd8sfEFG9itF2aLYp5kDt7Rn72U/edit?usp=sharing&ouid=104052160912829540049&rtpof=true&sd=true.

4.2.5 Aspectos Práticos de Organização do Curso

Para a realização do curso, foram solicitadas as adesões da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da SEED/PR, visto que era um curso inicialmente direcionado às/aos professoras/es de línguas da Educação Básica, especificamente. A UEL aderiu ao projeto de formação, mediante proposta elaborada por mim e pela minha orientadora, que formalizou o processo de inscrições pela plataforma virtual coordenada pelo SIGEC (Anexo). Por outro lado, a SEED/PR informou, por meio do NRE/Ibaiti e dos técnicos responsáveis pelos Departamento de Língua Estrangeira Moderna e da Educação das Relações Étnico Raciais que por questões burocráticas, que a participação da SEED/PR poderia ser através da divulgação do curso para professoras/es da rede estadual de ensino, o que foi acordado e realizado por meio do envio de e-mails às/aos educadoras/es em seus endereços institucionais.

A Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná (APLIEPAR) também assumiu parceria com o curso por meio da participação de representantes

em todos os encontros síncronos e com professoras/es mediando a produção das proposta didático-pedagógica, na distribuição de materiais e livros e na organização da Newsletter de abril de 2022 sobre a Educação Antirracista e o curso realizado.

4.2.6 Aspectos Estruturais e Organizacionais do Curso

O curso foi organizado em 10 encontros síncronos pelo *Google Meet* e atividades assíncronas pelo *Google Classroom*. Os encontros síncronos foram organizados conforme quadro abaixo, que apresenta o tema e os pesquisadores/ professores que contribuíram com o curso mediando o encontro.

QUADRO 8 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS SÍNCRONOS DO CURSO

CURSO	TEMA	DATA
ENCONTRO 01	Apresentação do curso e discussões sobre os documentos oficiais organizadores do currículo da Educação Básica, das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Orientações sobre a construção da proposta Antirracista. **Profª Drª Ione da Silva Jovino (UEPG)**	29/06/2021
ENCONTRO 02	Racismo Estrutural, Decolonialidade e o Discurso do invisível **Profª Drª Rosiney Aparecida Lopes do Vale (UENP)** **Profª Drª Micheli Souza (UENP)**	13/07/2021
ENCONTRO 03	Representações e Representatividade Negra nas esferas literária e midiática **Prof. Me. James Rios de Oliveira Santos (UEL)** **Prof. Me. Leonardo Côrrea Neves (UNIMONTES)**	27/07/2021
ENCONTRO 04	A Análise do Discurso Crítica como instrumento na Educação Antirracista: Análise de Materiais Didáticos de Língua Inglesa **Profª. Me. Cecília Gusson Santos (UEL)**	14/09/2021 (Reagendado)
ENCONTRO 05	Discursos de Resistência: Espaços simbólicos e territoriais de fortalecimento da identidade negra Convidados: **Prof. Me. James Rios de Oliveira Santos** **Cacosta (Artista com m no ais de 80 exposições sobre a Cultura Afro-Brasileira)** **Ialorixá Érika de Xangô**	24/08/2021
ENCONTRO 06	Primeiros passos para elaboração da proposta didático-pedagógica antirracista. **Profª. Me. Cecília Gusson Santos (UEL)** **Profª. Drª. Michele Salles El Kadri (UEL)** **Prof. Me. Luís Renato Dias Petry (UEL)** **Prof. Me. Alex Egido (UEL)** **Prof. Me. Giuliana Brossi (UEL)**	14/09/2021
ENCONTRO 07	A Educação Antirracista na Educação Básica: Possibilidades e Desafios **Profª Me. Lavini Castro (Organizadora da Rede de Professores Antirracistas)**	28/09/2021
ENCONTRO 08	O papel da branquitude no ensino de línguas pelo viés da Educação Antirracista **Profª. Drª. Ana Helena Passos (USP / DIVERSITAS)**	05/10/2021
ENCONTRO 09	Identidade Racial do/a Professor/a de Línguas. O Letramento Racial Crítico e as práticas antirracistas voltadas para o ensino de línguas **Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)**	19/10/2021

CURSO	TEMA	DATA
ENCONTRO 10	Socialização das Propostas de trabalho produzidas pelo viés da Educação Antirracista para Educação Básica. Finalização e Avaliação do Curso. **Profª. Me. Cecília Gusson Santos (UEL)** **Profª. Drª. Michele Salles El Kadri (UEL)** **Prof. Me. Luís Renato Dias Petry (UEL)** **Prof. Me. Alex Egido (UEL)** **Prof. Me. Giuliana Brossi (UEL)**	09/11/2021

Fonte: A própria autora.

Já as atividades assíncronas foram agrupadas em três proposições:

- Leituras prévias de materiais sobre as temáticas discutidas para aprofundamento teórico;
- Produção de narrativas autobiográficas relacionadas às temáticas do curso, vivências e experiências docentes;
- Elaboração de uma proposta didático-pedagógica voltada à Educação Antirracista com viabilidade de implementação na Educação Básica.

Neste parágrafo, considerando a subjetividade marcante presente neste escrito e a continuidade de minha narrativa autobiográfica, abro aqui um espaço, pois me sinto tocada a relatar uma situação acontecida durante a realização do curso. Fato que me abalou gravemente. Como a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1998) e a perspectiva decolonial me permitem registrar minhas experiências de mulher negra, valorizando minhas vivências como epistemologias válidas para a construção de novas histórias e diferentes saberes e relevando aspectos emocionais, não posso deixar de relatar o falecimento de minha Ialorixá Néia de Oyá, dias antes de sua participação no curso.

Mãe Néia foi (e é) minha guia na espiritualidade pelas religiões de terreiro e em minha ancestralidade negra. A Covid-19 a levou, juntamente com sua mãe de sangue, a Ekedi Antônia, para o Orum, uma vez que ambas faleceram em decorrência de complicações da doença. Mãe Néia participaria do Encontro 5, para tratar do terreiro como um espaço de fortalecimento e reconstrução das identidades negras. Devido ao fato acontecido, sua irmã de sangue e de religião, a Ialorixá Érika de Xangô participou do encontro, como homenagem a sua irmã e, mesmo em um

momento de dor imensurável, discutiu sobre as religiões de terreiro e a resistência desses espaços com as/os participantes do curso.

Dito isso, volto-me a outros aspectos do curso. Ele aconteceu no período de junho a novembro de 2021. As inscrições foram encerradas no dia 25 de Junho de 2021. Foram disponibilizadas 150 vagas, as quais foram preenchidas no referido período. Contudo, o número de cursistas que validaram suas inscrições, por meio do acesso ao *Google Classroom* e da participação dos encontros síncronos no *Google Meet*, foi de 40 pessoas.

No entanto, ao término do curso, o número de participantes que efetivamente cumpriram os critérios para certificação do curso, que eram a participação nas aulas síncronas com, no mínimo, 75% de frequência e a realização das atividades disponibilizadas no Google Classroom, que consistiam em produção das narrativas nos encontros ímpares e elaboração de uma proposta didático-pedagógica para aulas de inglês, estruturada pelos princípios da Educação Antirracista baseados em Ferreira (2012; 2014) e Cavalleiro (2001), exequível no contexto da Educação Básica, totalizou 11 participantes concluintes. Contudo, nem todas/os produziram todas as narrativas solicitadas, que são objeto de análise desta investigação. Assim, as/os participantes desta pesquisa são 7 cursistas que produziram narrativas autobiográficas.

4.3 Participantes Da Pesquisa

Um dos intuitos desta pesquisa foi promover espaços de discussão para a construção conjunta com as/os professoras/es de línguas de propostas de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da Educação Antirracista no ambiente escolar, contemplando o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática. Desse modo, foi promovido o curso de formação de professoras/es de línguas para a construção da Educação Antirracista; assim, elas/es são as/os participantes da pesquisa.

4.3.1 Escolha dos Pseudônimos das/os Participantes de Pesquisa

Um ponto também relevante neste escrito é discorrer sobre minhas opções de pseudônimos para as/os participantes. Eles apresentam forte caráter simbólico que remete à resistência e ao combate, principalmente à intolerância religiosa advinda do colonialismo, que tem seus reflexos na colonialidade e no racismo estrutural.

Logo, devido ao caráter confidencial e sigiloso das informações das/os participantes e do anonimato garantido pelos procedimentos de ética em pesquisa com seres humanos, explico que utilizo como pseudônimos os nomes de entidades sagradas da Umbanda, Exús e Pombagiras. Justifico minha opção sócio-discursiva pelo fato da Umbanda, que é uma religião resultante do sincretismo religioso, ser alvo constante da intolerância religiosa persistente no Brasil até os dias atuais, assim como o Candomblé. Nesse sentido, reproduzo as palavras de Carneiro (2019), para explicar que as religiões afro-brasileiras são “fruto de uma reconstituição de culturas negras do continente africano no Brasil” (CARNEIRO, 2019, p. 10). Assim, o culto aos orixás e às entidades “representa uma luta histórica de resistência, da existência de um povo, unificado por um sistema, que passou a coibir as suas práticas culturais de origem” (CARNEIRO, 2019, p. 10).

No caso da Umbanda, ela é considerada a “religião brasileira por excelência”, pois “juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço” (PRANDI, 2004, p 223). A Umbanda ainda possui elementos do espiritismo kardecista e seu sincretismo advém do paralelismo entre as divindades africanas e os santos católicos, fundamental para “poderem existir em um país de religião oficial católica, onde qualquer outro culto que não fosse o católico, era condenado, marginalizado e criminalizado” (CARNEIRO, 2019, p. 4).

Os estereótipos e as manipulações discursivas sobre as religiões de terreiro, seus rituais e suas entidades, resultam em violências simbólicas de silenciamentos e distorção do que são e do que tratam essas religiões e seus rituais, atingindo a violência física que resulta em “depredações aos terreiros, aos símbolos religiosos, chegando mesmo ações violentas, agressões físicas, mortes e violências” (CARNEIRO, 2019, p. 10). Carneiro (2019) ainda elucida que comporta a violência simbólica o fato das religiões de matriz africana serem apresentadas como

“dominadas”, devido ao fato de sofrerem práticas discriminatórias de um segmento que goza de legitimidade social no campo religioso cristão, das quais resultam “uma relação de forte oposição, na qual o discurso demonizador cria uma imagem distorcida das religiões “dominadas” (CARNEIRO, 2019, p. 10).

Nessa tessitura, marginalizadas e criminalizadas por suas práticas religiosas, Umbanda e Candomblé continuam sendo alvo de intolerância, corroboradas até mesmo por figuras de autoridade do meio político, mesmo depois da liberdade de crença e de exercício de culto ser garantida pela Constituição Federal de 1988 (CARNEIRO, 2019).

É necessário também (considerando minha narrativa autobiográfica que se entrelaça com esta tese, pois, muito do que aqui consta é fruto de minhas vivências e do processo de reconstrução da minha identidade racial) destacar a importância do conhecimento oriundo das religiões de terreiros para esse processo. Tive a experiência de transitar por diferentes terreiros de Umbanda e Candomblé durante os anos dedicados à escrita deste texto. Nesse período, pude conhecer Ialorixás, filhas/os de santo, Orixás e entidades. Dentre essas, Exús e Pombagiras sempre proferiram palavras que me animaram e guiaram nessa trajetória de autodescoberta e de trabalho acadêmico, principalmente em momentos de dificuldade.

Contudo, trago Exús e Pombagiras para esta tese doutoral, ainda, como estratégia de evocação das vozes silenciadas, como significado de resistência e de reexistência, considerando seu caráter científico, o que pode, seguindo os preceitos dos Exús, abrir novos caminhos. Além disso, fortalecer os movimentos religiosos da negritude, principalmente por se tratar de um gênero discursivo que circulará em uma esfera reconhecida e legitimada socialmente que é o meio acadêmico. Assim, consequentemente, ser reconhecida socialmente, discutida e ressoar possíveis efeitos na formação de professoras/es.

4.3.2 Perfil das/os Participantes

Dentre as/os participantes do curso ofertado, 7 produziram as narrativas autobiográficas solicitadas durante o curso. Elas/es estão relacionadas/os no quadro abaixo.

QUADRO 9 PERFIL DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PARTICIPANTE DE PESQUISA	CARACTERÍSTICAS
MARIA PADILHA	Mulher negra, atua em Goiânia, estado de Goiás, professora professora de Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental há 4 anos.
EXÚ TRANCA RUAS	Homem branco, atua em Maringá, Paraná. Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Educação Básica há 7 anos.
MARIA MULAMBO	Mulher branca, atua em Sengés, Paraná. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Educação Básica há 26 anos.
EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS	Homem branco, homossexual, atua em Sorocaba/PR. Auxiliar da Educação Infantil.
EXÚ TATA CAVEIRA	Homem branco, atua em Luís Gomes, Rio Grande do Norte. Professor de Língua Portuguesa em formação, sem experiência profissional, porém, em contato com a Educação Básica por meio do Estágio Supervisionado.
MARIA QUITÉRIA	Mulher negra, atua em Salvador, Bahia. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa da Educação Básica. Experiência com ensino de línguas inferior a 5 anos na Educação Básica.
ROSA CAVEIRA	Mulher negra, atua em Amargosa, Bahia. Professora de Língua Portuguesa, com experiência inferior a 5 anos na Educação Básica.

Fonte: A própria autora.

Na sequência, apresento os procedimentos de geração dos dados analisados nesta investigação.

4.4 Procedimentos De Geração De Dados

Os dados foram gerados por meio de narrativas autobiográficas durante um curso de formação de professoras/es de línguas para a construção da Educação Antirracista na Educação Básica, por meio do arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2011), para composição do corpus de pesquisa. Essa opção foi adotada considerando que, na construção de narrativas de experiências, há uma relação reflexiva entre “viver uma história de vida, contar uma história de vida, recontar uma história de vida e reviver uma história de

vida" (CLANDININ; CONNELLY, 1998, p. 160). Desse modo, pesquisadoras/es também participam desse processo de viver, contar e recontar as próprias histórias e as histórias que tomam conhecimento, transformando-as em narrativas, para recontar e dar significado ao que foi contado nas pesquisas, tentando narrar o significado que o evento teve para a/o participante (CLANDININ; CONNELLY, 1998; FERREIRA, 2017).

Johnson e Golombeck (2002, p. 4) afirmam que a Pesquisa Narrativa consiste na perspectiva de que "todos somos conhecedores que refletimos sobre nossas experiências, confrontamos o desconhecido, atribuímos sentidos a ele e agimos". Desse modo, "como refletimos sobre a experiência e como a entendemos é ilustrado por meio das histórias que contamos" (JOHNSON; GOLOMBECK, 2002, p. 4). As narrativas são construídas como um modo de pensar e são valiosas por representar a riqueza da experiência humana (BRUNNER, 1996).

Clandinin e Conelly (2011) definem a pesquisa narrativa como uma forma de compreender a própria existência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas.

> Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18).

Esse método de pesquisa posiciona a/o pesquisadora/r como interpretadora/r de texto (histórias), com o intuito de produzir um novo texto a partir do material analisado. Clandinin e Connelly (2011, p. 49) reiteram que

> O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas. As pessoas precisam ser entendidas como indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social. Esse conjunto de termos forma um espaço tridimensional para a investigação narrativa.

Desta forma, a/o pesquisadora/r passará por mudanças e transformações, negociando e reavaliando com flexibilidade o que está sempre em transformação (sujeitos da pesquisa). A relação entre a/o pesquisadora/r e a/o participante de pesquisa, muitas vezes, necessita de negociação, pois "os relacionamentos precisam ser trabalhados" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 110).

As narrativas constituem um espaço tridimensional, em que constam a temporalidade (coordenadas do passado, presente e futuro), as interações pessoais e sociais e o lugar (o local/situação em que acontece o evento narrado). Logo, registrar as narrativas de professoras/es de línguas e analisar suas representações sobre as relações raciais, assim como sobre suas identidades raciais, é um trabalho para o qual a Pesquisa Narrativa contribui significativamente, visto que “as narrativas e histórias das pessoas são importantes para entender verdadeiramente suas experiências e como estas experiências podem confirmar ou contra-afirmar o modo de como a sociedade funciona” (LADSON-BILLINGS, 1999, p. 219).

4.4.1 Instrumentos de Geração de Dados: Produção das Narrativas Autobiográficas

O instrumento principal para a geração de dados foram as narrativas autobiográficas produzidas por professoras/es de línguas de diferentes regiões do Brasil e as identidades raciais diversas durante um curso de formação para a Educação Antirracista (apresentado mais detalhadamente adiante). O curso teve duração de 5 meses, no ano de 2021, em formato remoto, com encontros síncronos e atividades assíncronas. O processo de produção das narrativas aconteceu de 30 de Junho de 2021 a 10 de Novembro de 2021. Foram indicadas 5 narrativas às/aos participantes ao longo do curso. Foram consideradas para a geração de dados todas as narrativas produzidas pelas/os participantes. O quadro abaixo demonstra as narrativas e a instrução para a sua produção e o percentual de participantes que produziram os textos por narrativa.

QUADRO 10 INFORMAÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

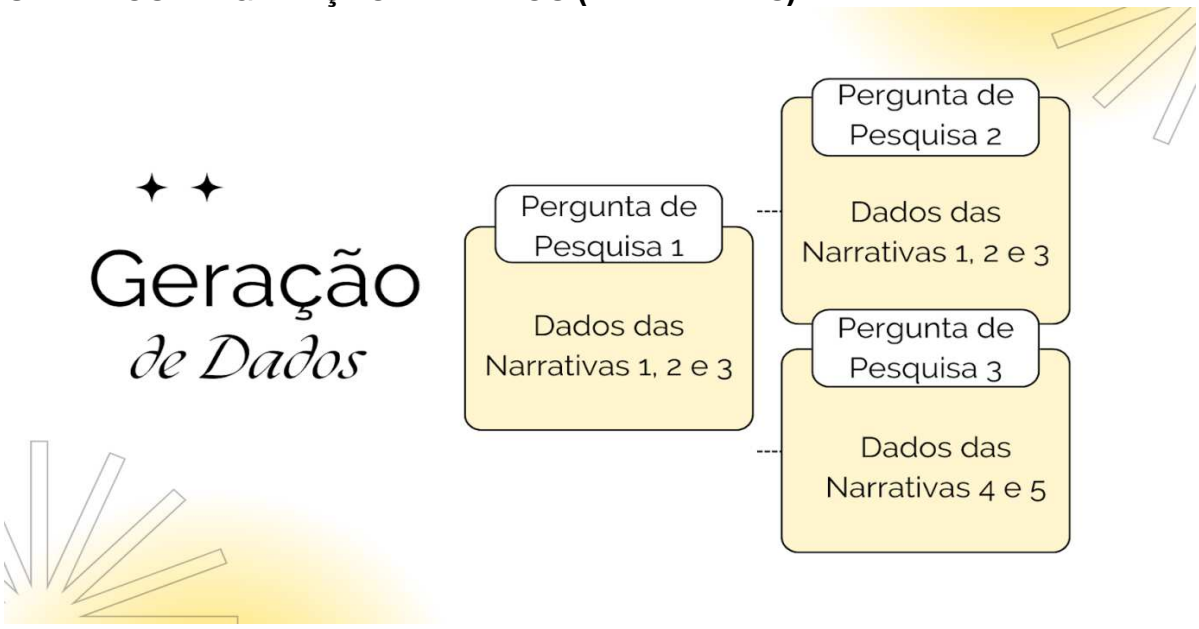
NARRATIVAS	ORIENTAÇÃO	PERCENTUAL PRODUZIDO
Narrativa 1	Produza uma narrativa entre 500 e 800 palavras demonstrando como os documentos oficiais organizadores do currículo do LEM estabelecem (ou não) relações com as suas identidades raciais e profissionais.	100%
Narrativa 2	Escreva uma narrativa autobiográfica (entre 500 e 800 palavras) trazendo reflexões sobre como você se identifica racialmente. Estabeleça considerações sobre seu contexto de atuação considerando: como você identifica outras pessoas (professores/as, funcionários/as, gestores/as, estudantes, etc) em termos de raça, qual a raça da maioria desses atores, qual a raça predominante em posições de poder (professores/as, pedagogos/as e gestores/as e como você descreveria fisicamente a imagem de um/a professor/a de inglês.	71,4%
Narrativa 3	Produza uma narrativa entre 500 e 800 palavras discorrendo sobre alguma situação que você teve que lidar com o racismo no contexto escolar (pode ser uma situação da aula, o contato com algum material que julgou inadequado, algum documento, texto ou discurso oral que lhe gerou desconforto, etc). Descreva a situação, como você lidou com ela e como se sentiu a respeito.	71,4%
Narrativa 4	Leia o trecho de O Pequeno Manual Antirracista (2019), da filósofa negra Djamila Ribeiro para a atividade posterior: “É fundamental discutir a partir da perspectiva daqueles e daquelas que se beneficiam da estrutura racista para enxergar seus privilégios e desnaturalizá-los, entender os lugares sociais de cada um [...]. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar” (RIBEIRO, 2019, p.14). Escreva uma narrativa entre 500 e 800 palavras sobre suas expectativas sobre o curso, se elas foram superadas ou não, quais conteúdos considerou mais relevantes para a prática docente e quais conhecimentos construídos mais marcaram sua aprendizagem. Demonstre sua percepção sobre o que você acredita ter aprendido durante o curso.	57,1%

NARRATIVAS	ORIENTAÇÃO	PERCENTUAL PRODUZIDO
Narrativa 5	Escreva uma narrativa entre 500 e 800 palavras como o reconhecimento de sua identidade racial pode ter efeitos (ou não) em sua identidade profissional de professor/a de línguas. Discorra sobre como a sua identidade de professor/a de inglês se intersecciona (ou não) com a sua identidade social de raça. Ainda, fale sobre possibilidades de trabalho com letramento racial crítico nas aulas de línguas.	42,8%

Fonte: A própria autora.

Ademais, é importante explicar que os dados para responder às perguntas de pesquisa 1 e 2 são advindos das narrativas 1, 2 e 3. Já para responder à pergunta 3, vieram das narrativas 4 e 5, conforme imagem abaixo.

IMAGEM 2 RELAÇÃO ENTRE AS PERGUNTAS DE PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS (NARRATIVAS)



Fonte: A própria autora.

Nas linhas seguintes, relato meus procedimentos de análise de dados.

4.5 Procedimentos De Análise

Nesta seção, explico meus procedimentos de análise dos dados gerados através das narrativas autobiográficas. Para investigar as identidades e representações das/os professoras/es de línguas, procuro compreender quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam as identidades delas/es e que são reproduzidas discursivamente. O foco da análise está voltado para as marcas das ideologias da branquitude e as ideologias raciolinguísticas que se apresentam materializadas nos textos e nas representações produzidas por esses atores sociais, para investigar a construção e possíveis marcas de mudança nas representações que possam direcionar para movimentos de reconstrução de identidades raciais.

Para a análise, os ECD (VAN DIJK, 2018), a Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017), a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999), o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b) e a Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008) orientarão os procedimentos analíticos. Nesse percurso, sendo o discurso um momento da prática social, é importante aprofundar o conhecimento sobre como essas práticas sociais, discursivamente, reproduzem as ideologias racistas e como elas atravessam a construção das identidades no contexto analisado (FAIRCLOUGH, 2001; 2016).

No que concerne às representações, a Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008), associada às outras correntes teóricas mencionadas, subsidiarão o trabalho para a compreensão de quais são as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais e a Educação Antirracista, bem como os modos pelos quais elas aparecem no discurso e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade social de raça docente. O objetivo específico é entender quais são as representações produzidas por esses atores sociais sobre si mesmos e sobre outros atores do contexto escolar em se tratando da construção de identidades raciais e profissionais em espaços de formação voltados à Educação Antirracista.

Assim, investigo-as sob a luz do pensamento de Van Leeuwen (2008), que enegrece ainda que as representações são ideológicas. Desse modo, podem

sustentar ou romper com sistemas de dominação, pois é possível de serem desconstruídas. No caso das relações raciais, é indissociável a análise das representações da análise dos aspectos sócio-históricos e sócio-discursivos de construção das identidades, para que se estabeleça um panorama mais abrangente de como as ideologias atravessam as identidades raciais.

Isso porque a naturalização do racismo é um problema essencialmente discursivo, visto que a representação discursiva das ideologias da branquitude é que opera a manutenção do racismo estrutural nas práticas sociais e para a naturalização de situações de opressão contra pessoas negras decorrentes desse racismo. Essas representações discursivas das ideologias da branquitude influencia os modos como são percebidas essas situações e como as pessoas reagem a elas, além de trazer para o imaginário coletivo representações que inferiorizam e excluem pessoas não-brancas (RESENDE, 2012).

Nessa tessitura, investigar identidades pelos pressupostos e abordagens dos ECD incute-se em verificar como as representações produzem sentidos e como esses, por sua vez, atuam no processo de construção identitária do indivíduo ou grupo social. A maneira como os atores sociais se representam e representam os outros pode trazer indicativos importantes para analisar as identidades, ao passo que as identidades são intrinsecamente ligadas às representações (FAIRCLOUGH, 2001; 2016; VAN LEEUWEN, 2008). No contexto escolar, as representações atinentes às relações raciais e às marcas ideológicas apresentadas no texto das narrativas das/os professoras/es de línguas podem apontar para elementos importantes que atravessam a construção das identidades raciais e profissionais desses atores e revelar como o conjunto de crenças e valores que moldam os modos de pensar, ser e agir do indivíduo, privilegiando determinadas identidades raciais e silenciando outras.

Nessa tessitura, o pensamento de Van Leeuwen (1993; 1996; 2008) postula que uma prática social pode ser analisada, entre outros aspectos, pelas/os participantes envolvidas/os na própria prática. Tal análise ocorre pelas atividades em que se engajam as/os participantes, por suas reações a outras/os participantes ou atividades, pelos indicadores de representação, lugares e tempo dessas atividades, ferramentas necessárias para realizar a prática, a vestimenta e elementos estéticos para realizar a prática e, ainda, os critérios de elegibilidades para os participantes, sendo homem, mulher, branco, negro, etc.

A seguir, explico como foram selecionadas as categorias de análise dos dados gerados.

4.5.1 Categorias de Análise

Após a leitura das narrativas, foram emergindo textos consonantes com o referencial teórico-metodológico que embasam esta pesquisa. Dessa maneira, orientando-me por diferentes autores como Cohen *et al* (2000), El Kadri (2014), Ferreira (2004) e Strauss e Corbin (1998), categorizei os dados e organizei os excertos correspondentes aos meus objetivos de pesquisa e que forneceriam as informações necessárias para responder as indagações que conduziram esta investigação, sempre alinhados aos meus referenciais teóricos.

Nessa organização, as categorias Representações de Ideologias raciolinguísticas/branquitude que atravessam a construção sócio-cultural das identidades raciais de professoras/es de línguas; Representações de aspectos sócio-históricos de construção de identidades raciais e Representações de aspectos sócio-discursivos do contexto escolar que atravessam as identidades raciais: práticas pedagógicas relatadas pelas/os professoras/es, geraram dados para responder a pergunta de pesquisa 1, a saber: Quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade de professoras/professores de línguas e são reproduzidas discursivamente?

As categorias Representações de Si; Representações sobre a identidade racial e interseccionalidades; Representações sobre a identidade racial interseccionada com a identidade profissional; Representações sobre aspectos socioemocionais; Representações sobre a educação antirracista e a formação de professoras/es; Representações do Outro em termos de racismo; Representações sobre o ensino e professoras/es de línguas; Representações sobre o material didático e a reprodução do racismo; Representações sobre os documentos oficiais e as relações raciais, geraram dados para responder a pergunta de pesquisa 2, sendo: Quais as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais do contexto escolar e a Educação Antirracista e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente?

Por fim, a categoria Marcas de mudança nas representações de atores sociais sobre as identidades raciais, geraram dados para responder a pergunta de pesquisa 3, a saber: Quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas que apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso? Como isso apareceu nas narrativas?

Dessa forma, totalizaram 14 categorias. Ferreira (2004) preconiza que o processo de categorização também permite ao pesquisador a oportunidade de reduzir o número de excertos que serão analisados. Isso porque ela possibilita classificar os tipos de afirmações feitas pelas/os participantes. Por isso, só foram considerados para análise os excertos que apontavam para possíveis respostas para as perguntas desta pesquisa e que eram condizentes com os referenciais teórico-metodológicos que direcionam os procedimentos de análise. Nessa perspectiva, os referenciais teórico-metodológicos que conduziram o trabalho de análise, as perguntas de pesquisa e a leitura das narrativas apontaram para o levantamento de tópicos direcionadores que estruturaram a organização das categorias para a investigação das identidades raciais.

Contudo, entendo que as opções teórico-metodológicas desta investigação confluem sempre em direção à ampliação do entendimento sobre como as identidades raciais são construídas, podendo ser reconstruídas discursivamente e como esses processos podem ser observados na prática docente de professoras/es de línguas.

4.6 Referencial Teórico-Metodológico Para A Análise De Dados

Nesta seção, aponto como os referenciais teórico-metodológicos contribuem para a análise das narrativas das/os professoras/es de línguas. Cada um deles oferece um viés específico para a compreensão dos processos de construção de identidades. Os ECD e a vertente Sociocognitiva, de Van Dijk (2018), alinhada à Raciolinguística, à Teoria Racial Crítica e ao Letramento Racial Crítico, ajudam a olhar pela perspectiva ideológica, sócio-cultural e sócio-discursiva e Van Leeuwen (2008), para as representações dos atores sociais.

4.6.1 A Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico

Nesta seção, apresento a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico como referenciais teórico-metodológicos para a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Esses referenciais fornecerão os subsídios teórico-metodológicos para a análise das narrativas das/os participantes nos aspectos atinentes à identidade racial, ao racismo estrutural, às possibilidades de transformação para a Educação Antirracista e outros elementos relacionados às relações étnico-raciais especificados durante a análise.

Alinhado a esses referenciais, lançarei mão também do conceito de interseccionalidades (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; CRENSHAW, 2010). Gomes (2011) escurece que a tarefa de tratar das manifestações do racismo nos meios sociais "torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social" (GOMES, 2011, p. 110). O conceito de interseccionalidade parte de teorizações do feminismo negro e tem em Kimberlé Crenshaw uma de suas principais representantes (HIRATA, 2014).

Crenshaw (1994; 2010) defende que a investigação e o entendimento das intersecções de raça, gênero, classe social e sexualidade podem contribuir para estruturar experiências de indivíduos e, ademais, a interseccionalidade leva em conta múltiplas fontes de identidades (HIRATA, 2014). Bilge (2009) resume a interseccionalidade em

> Uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Não obstante, a Raciolinguística adota "abordagens interseccionais para entender raça como sempre construída em conjunto com classe, gênero, sexualidade, religião, (trans)nacionalidade e outros eixos de diferenciação social" (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016, p. 6). O conceito de interseccionalidade

perpassará a análise das narrativas, considerando sempre a raça e gênero da/o participante e outras que aparecerem em seus relatos. A intersecção entre identidade racial e profissional também será investigada na pesquisa.

4.6.2 Os ECD para investigação do processo sócio-discursivo de construção das identidades

Nesta seção, apresento os ECD como referencial teórico-metodológico para a análise dos dados gerados pelas narrativas autobiográficas produzidas pelas/os participantes.

Os ECD englobam um referencial teórico-metodológico caracterizado pela transdisciplinaridade e pela heterogeneidade, voltado para o entendimento das relações dialéticas entre linguagem e sociedade. Neste, o principal objeto de estudo é constituído pela análise dos aspectos discursivos que acercam problemas sociais e relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições. Assim, a transdisciplinaridade é um ponto marcante dos ECD, que precisa recorrer a lentes variadas para analisar diferentes perspectivas de uma mesma situação social que provoque desigualdades e injustiças (CALDEIRA, 2012; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2016; RESENDE; RAMALHO, 2019; VAN DIJK, 2018). Assim, eles “não somente se aplicam outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 14).

Nesta pesquisa, os ECD oferecem os recursos teórico-metodológicos essenciais para a análise de como o racismo estrutural opera discursivamente e dos mecanismos discursivos pelos quais ele se dissemina e se mantém nos pilares da estrutura social brasileira, atravessando a construção das identidades raciais e promovendo diferentes condições de construção e reconhecimento das identidades negras e brancas. Isso porque é interesse compreender a reprodução discursiva de abuso de poder e desigualdade social investigando A título de exemplo, de que modo opções linguísticas para tratar determinados atores sociais, entonação específica utilizada com alguns grupos, um pronome, manchete jornalística, metáforas, entre outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade (VAN DIJK, 2018).

Essa análise permite observar de que forma “precisamos relacionar propriedades típicas do micronível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos típicos do macronível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação” (VAN DIJK, 2018, p. 10).

4.6.3 Análise das Marcas Ideológicas no Discurso pelas Lentes dos ECD, da Raciolinguística e da Teoria Racial Crítica para investigação das identidades raciais

Nesta seção, apresento o referencial teórico-metodológico para a análise das ideologias da branquitude e raciolinguísticas materializadas nos textos produzidos pelas/os participantes. Assim, recorro aos pressupostos da Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017), dos ECD (VAN DIJK, 2018) e da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), visando também compreender as relações entre raça e racismo e como essas evidências aparecem no texto. Esses referenciais me fornecerão os subsídios analíticos para que possa examinar como as representações produzidas pelos atores sociais da pesquisa podem apresentar marcas de ideologias da branquitude e raciolinguísticas materializadas no texto e suas manifestações na construção das identidades raciais desses indivíduos.

4.6.4 A Análise das Representações Através da Abordagem de Atores Sociais de Van Leeuwen (2008)

Nesta seção, apresento a Abordagem de Atores Sociais como referencial teórico-metodológico para a análise dos dados gerados pelas narrativas autobiográficas produzidas pelas/os participantes.

A representação de atores sociais é uma abordagem teórico-metodológica com objetivo de verificar os modos nos quais os atores sociais são representados discursivamente e as escolhas feitas quando as pessoas se referem a outras pessoas (VAN LEEUWEN, 2008). Logo, Van Leeuwen (2008) organiza categorias analíticas para a representação. O autor considera que, na medida em que as

representações ajudam a sustentar relações de dominação dentro de uma determinada prática, elas são ideológicas e, consequentemente, como representações, podem ser (des)construídas (CALDEIRA, 2011).

Caldeira (2011) aponta que as categorias de representação dos atores sociais pertencem “a uma rede de sistemas linguísticos distintos e complexos que contempla tanto aspectos léxico-gramaticais como figuras retóricas” (CALDEIRA, 2011, p. 96). Inseridos nas práticas discursivas, esses sistemas linguísticos “passam por transformações através de processos que envolvem o apagamento, a reestruturação e a substituição da consistência linguística” (CALDEIRA, 2012, p. 93). No que se refere às categorias analíticas de Van Leeuwen (2008), nesta investigação, serão consideradas a exclusão e inclusão e suas subcategorias e a agência.

Nesse caminho, Caldeira (2011) indica que a exclusão revela-se de grande importância para os estudos críticos da linguagem por comportar aspectos importantes para a compreensão de como os atores sociais são representados em textos, visto que as “representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (VAN LEEUWEN, 1996, p. 183). Baseado na teoria de Fairclough (2003), o que Van Leeuwen atualmente propõe é que existem diferentes maneiras de representar atores sociais nos termos sócio-semânticos, além de várias possibilidades de realizações linguísticas de tais representações.

De acordo com a teoria de Van Leeuwen de representação de atores sociais, representações *incluem* ou *excluem* atores sociais com a finalidade de atender aos seus interesses e em relação ao público a que se destinam (VAN LEEUWEN, 2008). A *exclusão* de atores sociais tem sido um importante aspecto da Análise do Discurso Crítica (ADC), vertente teórico-metodológica preconizada por Fairclough (2003). Nela, a abordagem da Abordagem dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008) está situada, por causa da sua relação com a estratégia de ofuscação da responsabilidade de atores sociais na ação ou atividade.

Em outras palavras, atores sociais ou grupos envolvidos em práticas sociais e as relações estabilizadas podem ser analisadas em termos de um ponto de vista representacional (RESENDE, 2012, p. 445). Tais formas de representação podem, talvez, estar entrelaçadas com as escolhas linguísticas de indivíduos nas representações de suas experiências de mundo. Resende (2008, p. 45) ainda

explica que, por meio da relação entre as escolhas linguísticas dos atores sociais e a construção de suas identidades, “é possível mapear conexões entre as escolhas linguísticas de atores sociais e o amplo contexto social no qual os textos analisados são formulados. O conhecimento é produzido na internalização dos discursos na construção das identidades e na constituição das relações sociais [...]”.

De acordo com Fairclough (2003), tal ênfase na construção discursiva das identidades revela a importância de olhar para a função da linguagem na identidade, pois as formas de construção e categorização das identidades ocorrem em uma sociedade específica refletem no funcionamento das relações de poder, reprodução e mudança social.

Essa perspectiva é importante porque Van Leeuwen acredita que “a análise de discurso crítica é, ou deveria ser, preocupada com ambos os aspectos, como o discurso como instrumento de poder e controle, assim como, com o discurso como o instrumento de construção social da realidade” (VAN LEEUWEN, 1996, p. 193). Van Leeuwen (1996; 2008), pela proposição de um inventário social discursivo (sócio-semântico) com o intuito de revelar como os participantes/atores sociais de uma prática social poderiam ser representados, estabelece a relevância social do discurso. Por essa perspectiva, atores individuais continuamente constituem e reproduzem a estrutura social. O que constitui o núcleo teórico da Teoria de Atores Sociais é que a representação é ultimamente baseada na prática, naquilo que as pessoas fazem.

Para Rogers (2011), modos de representação (discurso) se referem ao conjunto de sentidos que dão origem às macro-narrativas ou modelos culturais. O discurso como representação, entretanto, se refere aos “meios semióticos de construir aspectos do mundo (físico, social e mental) que podem normalmente ser identificados por diferentes posições ou perspectivas de diferentes grupos de atores sociais” (FAIRCLOUGH, 2009, p. 164). Em outros termos, representações da vida social são inerentemente posicionadas – isto é, atores sociais, em diferentes posições veem e representam de diferentes maneiras e por meio de discursos variados (FAIRCLOUGH, 2001). É por isso que a representação se torna um importante conceito associado à linguagem.

Para realizar a análise, utilizo as categorias da abordagem de Representação de atores sociais, principalmente as categorias de *Inclusão e Exclusão.* Caldeira (2011) reverbera que o processo de *Inclusão* aloca a grande força política da

representação de atores sociais devido ao fato de que, no plano discursivo, “não é necessário que haja congruência entre o papel que os atores sociais desempenham em práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso” (VAN LEEUWEN, 1996, p. 186). Por essa premissa,

> O processo de inclusão pode ocorrer por três tipos de subsistemas: envolvidos como pacientes ou agentes em ações, muitas vezes, avaliadas como de baixa estima ou desvios ou, ainda, como subservientes, criminosas ou ruins; incluídos de modo específico ou genérico, muitas vezes, por categorização cultural com conotação negativa, ou por categorização biológica que implica o uso de estereótipos étnicos; por fim, incluídos como indivíduo ou como grupo, no segundo caso, por diferenciação ou homogeneização, o que pode resultar em negação às pessoas de suas características e diferenças individuais e consequente atribuição a elas de uma única identidade. Assim, do processo de inclusão decorrem inúmeras categorias (CALDEIRA, 2011, p. 91).

Nessa via, uma realidade pode ser retratada de maneiras diferentes, por meio de estratégias discursivas, como já apontado neste escrito por Van Dijk (2018). Em outras palavras, utilizando mecanismos de ativação ou passivação de atores sociais, acionados através de opções linguísticas como, por exemplo, as que consideram maior ou menor participação de atores, dependendo da intenção do emissor. Caldeira (2012) ressalta que a teoria de Van Leeuwen sobre a representação de atores sociais permitiu a Fairclough compreender a representação dos eventos sociais através de “uma distinção entre os diferentes níveis de abstração e de concretização nas representações” (CALDEIRA, 2012, p. 4). Nesse sentido, o autor

> toma a representação como recontextualização, ao passo que ao representar um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social - trazendo à tona a discussão do universal e do particular (análise das maneiras de referir-se aos agentes sociais, especificamente à referência genérica); e da questão de agência (especificamente como os textos representam a questão da agência, por exemplo, se as ações são representadas de modo a especificar ou suprimir a agência dos agentes). Assim, tanto a estrutura como a agência tem “poderes causais”; os eventos (inclusive os textos) devem ser vistos como o resultado da tensão entre estruturas e agência e que a relação entre as duas é dialética (CALDEIRA, 2012, p. 4).

Em síntese, a representação de atores sociais, segundo Fairclough (2003) e Van Leeuwen (1996; 2008), envolve um número de escolhas. Assim, é importante

saber se (a) os atores sociais estão incluídos ou excluídos, (b) eles estão representados por um pronome ou um substantivo, (c) eles são representados como participantes na sentença (e.g. ator, afetado), (d) eles estão dentro de uma circunstância (e.g. frase de preposição) ou com um termo possessivo ou pronome, (e) eles são os Atores no processo ou os afetados ou beneficiados do processo, (f) eles são personalizados ou impersonalizados, representados pelo nome ou em termos de classe ou categoria, individualmente ou como um grupo, (g) eles são especificamente ou genericamente representados assim como se eles fossem usados como pronomes ao invés de nomes.

São precisamente todas essas distinções disponíveis na teoria que importa, de acordo com Fairclough (2003, p. 155), quando alguém está interessado em investigar a agência em textos: “essas escolhas são socialmente significantes, por exemplo, com respeito à representação da agência”. Fairclough (2003) discute que, como há escolhas na representação dos processos (verbos), há também escolhas na representação dos atores sociais, que evidenciam o papel que o ator social atribui a si mesmo e aos outros.

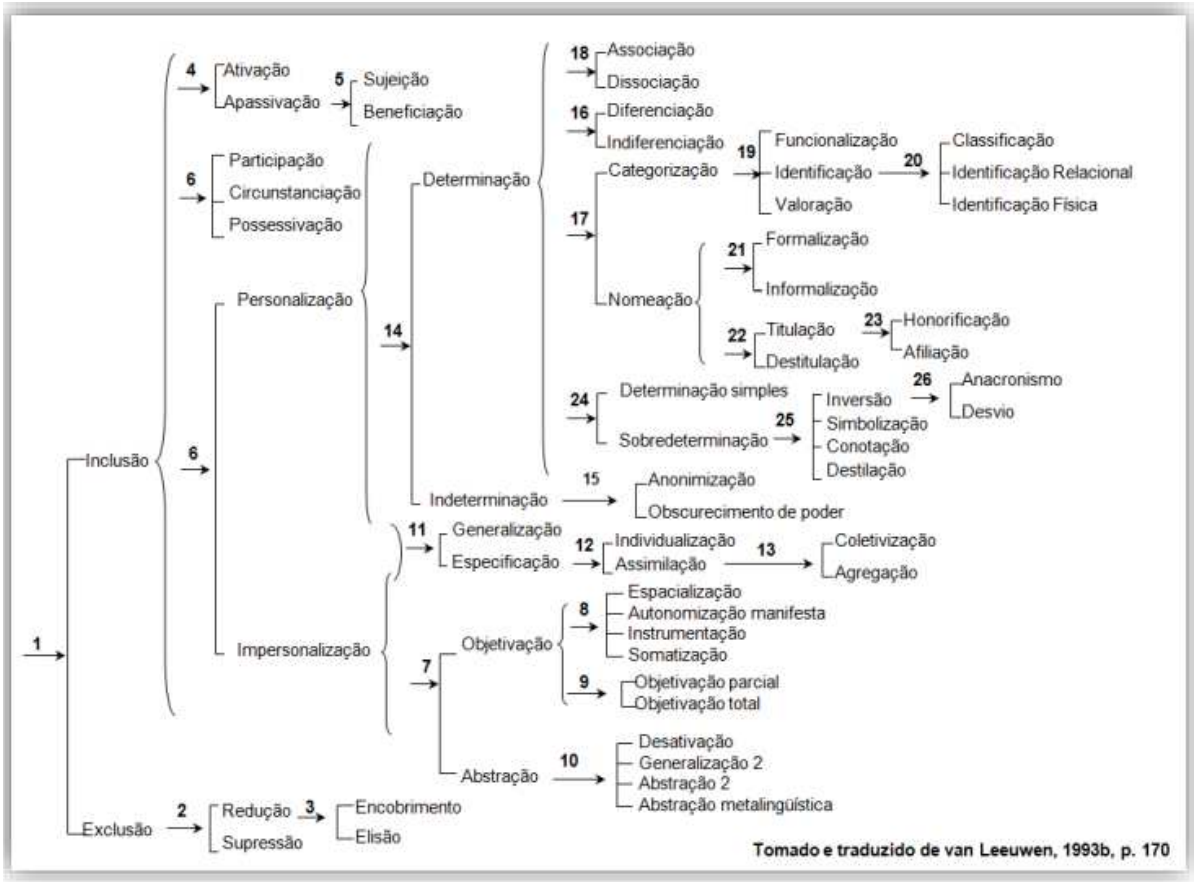
Em relação a essa teoria, Van Leeuwen (1996; 2008) propõe duas categorias essenciais para a representação: *Exclusão e Inclusão*. Muitas outras categorias foram criadas a partir dos processos de inclusão. No entanto, destaco apenas aquelas significantes para os objetivos dessa pesquisa. Outras categorias, contudo, podem ser encontradas no trabalho de Van Leeuwen (2008). A *exclusão* pode ocorrer por *supressão* ou *backgrounding*. No primeiro caso, não há referência do(s) ator(es) social(is) em questão e, no último, a exclusão do(s) ator(es) social(is) pode não ser mencionada na relação com determinada ação, mas pode ser mencionada em outro lugar do texto. Van Leeuwen (2008) destaca que, no segundo caso, os atores sociais não são totalmente excluídos, eles são ofuscados, empurrados para o pano de fundo (*background*). Neste sentido, a exclusão é menos radical.

Uma vez que os atores sociais são incluídos nas representações, isso pode acontecer por *ativação* ou *passivação*, ou seja, representações podem prover os atores sociais com papéis ativos ou passivos, de acordo com as relações sociais entre os participantes. O significado de “ativação” e “passivação”, para Fairclough (2003), é crucial para a agência porque

> onde os atores sociais são principalmente ativados, sua capacidade para a ação agentiva, para fazer as coisas acontecerem, para controlar outros e assim por diante, é acentuada, onde eles são principalmente passivados, o que é acentuado é a sua sujeição aos processos, eles sendo afetados pelas ações de outros, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150).

Atores sociais incluídos também podem ser representados pelas escolhas entre referências específicas e genéricas, que significam que esses atores podem ser indicados como classes, ou específicos, indivíduos identificáveis. Van Leeuwen (2008) rotula tais categorias como *Genericização* e *Especificação*, respectivamente. Por outro lado, a *diferenciação* explicitamente distingue um ator social individual ou grupos de atores sociais de um ator ou grupo similar, criando diferenças entre o '*self*' e o 'outro' ou entre 'nós' e 'eles'.

QUADRO 11 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE VAN LEEUWEN (2008)



Fonte: Novodvorski (2013, p. 23).

Magalhães (2004) acredita que a inclusão pela *diferenciação* deveria implicar na eliminação de características e diferenças individuais e a atribuição consequente de uma única identidade. Outras categorias semânticas nas quais atores sociais

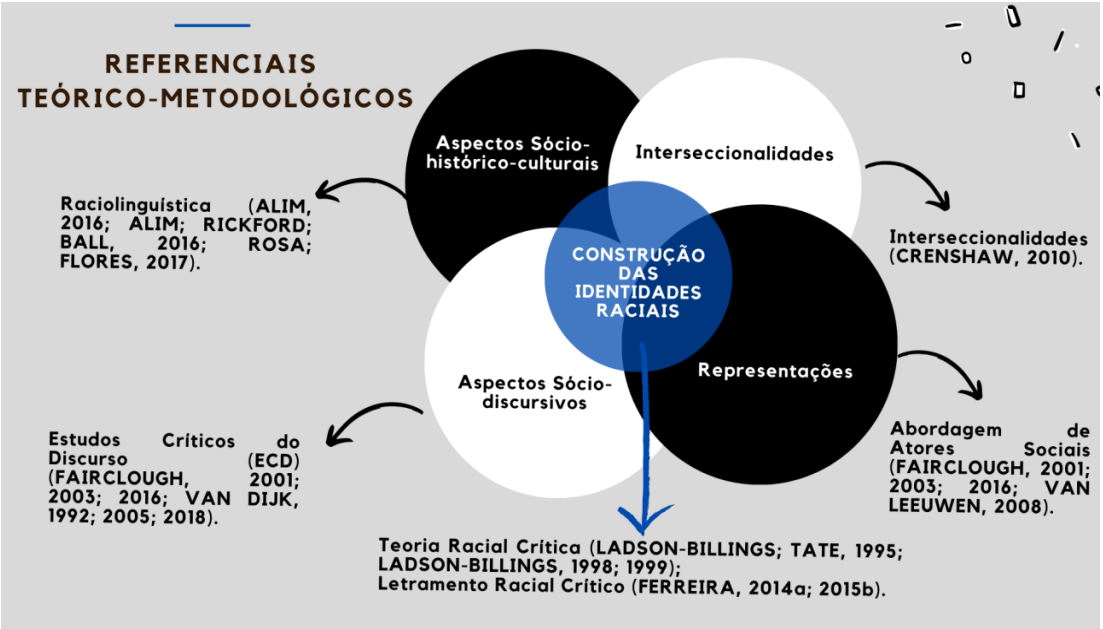
podem ser representados são *Nominação* e *Categorização*. O primeiro quando atores sociais são representados em termos de sua única identidade e o último nos termos das identidades e funções que eles compartilham com os outros. O autor reforça que é “sempre do interesse investigar quais atores sociais estão, em um dado discurso, categorizados e quais estão nomeados” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 40). O Quadro 11 acima ilustra as categorias de análise.

Em síntese, nesta seção, apresentei as lentes pelas quais analiso os discursos que compõem o corpus de análise desta pesquisa. Discorri sobre os ECD como área da Linguística Aplicada de caráter transdisciplinar e das abordagens que a constituem para a investigação de uma problemática social determinada; no caso desta tese, a construção das identidades raciais na sociedade brasileira pautada pelo racismo estrutural e os efeitos sociais disso no contexto escolar, investigando as narrativas de professoras/es. Abordei as relações entre a representação e a cultura, principalmente pela perspectiva de Hall (1998; 2000; 2005), e, ainda, explanei a Abordagem de Atores Sociais proposta por Van Leeuwen (1996; 2008), comentando a função das categorias de *Inclusão* e *Exclusão* e subcategorias, que fundamentam os procedimentos analíticos atinentes à representação.

4.6.5 Representação Imagética das Lentes Teórico-metodológicas para a Análise de Dados

A primeira imagem representa a convergência do referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa para tratar das identidades raciais das/os professoras/es de línguas participantes. Todos os referenciais elencados conversam criticamente no sentido de fornecer subsídios que fundamentem a análise dos dados gerados e direcionem os procedimentos de pesquisa realizados.

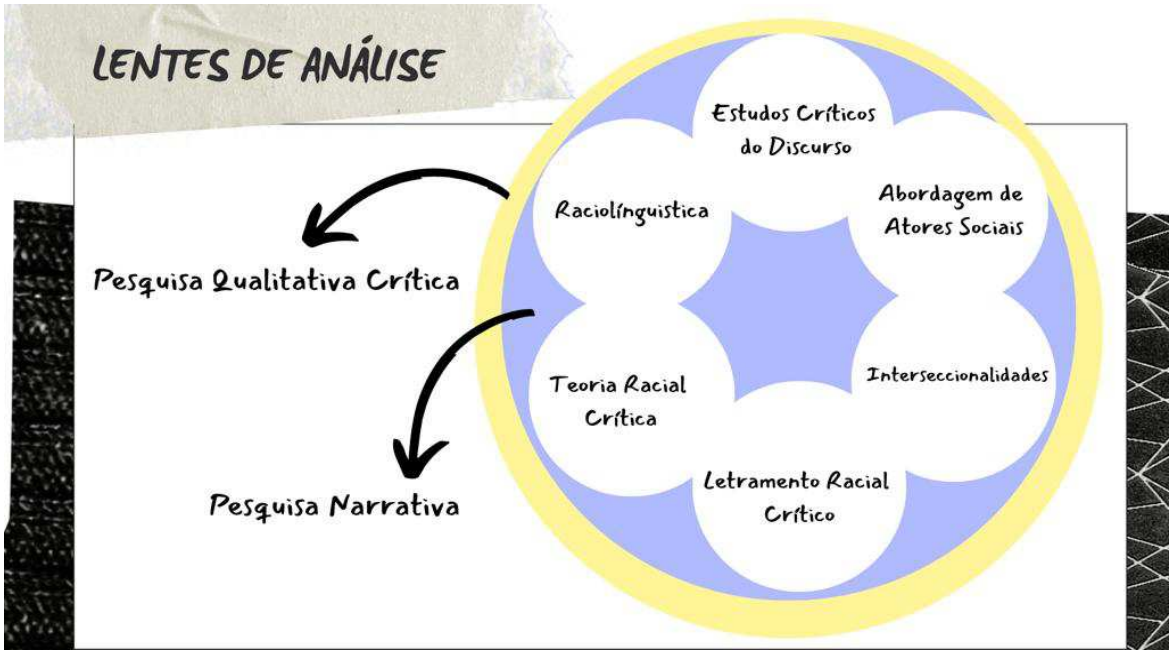
IMAGEM 3 CONVERGÊNCIA DOS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS NOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA



Fonte: Própria Autora.

Na sequência, a imagem abaixo ilustra minhas opções teórico-metodológicas que constituíram as lentes pelas quais os dados desta pesquisa foram analisados. Considerando o arcabouço da Pesquisa Qualitativa Crítica, alinhado à Pesquisa Narrativa, os refererenciais da Raciolinguística, dos ECD, da Abordagem de Atores Sociais, da Teoria Racial Crítica, do Letramento Racial Crítico e das Interseccionalidades convergiram para a constituição das lentes analíticas já mencionadas para investigar as narrativas autobiográficas.

IMAGEM 4 LENTES DE ANÁLISE



Fonte: Própria autora.

4.7 ORGANIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DE DADOS

O quadro abaixo apresenta a relação entre os objetivos de pesquisa, as perguntas direcionadoras da investigação, as categorias de análise e o referencial teórico-metodológico utilizado. Essa organização se faz necessária para detalhar para que o leitor tenha uma visão geral dos procedimentos de pesquisa adotados e como eles se relacionaram durante o desenvolvimento das ações.

QUADRO 12 DESENHO DA PESQUISA

Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise	Referencial Teórico
(1) Examinar quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a construção identitária de professoras/es de línguas e são reproduzidas discursivamente;	(1) Quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade de professoras/professores de línguas e são reproduzidas discursivamente?	(1) Representações de Ideologias raciolinguísticas/branquitude que atravessam a construção sócio-cultural das identidades raciais de professoras/es de línguas; Representações de aspectos sócio-históricos de construção de identidades raciais; Representações de aspectos sócio-discursivos do contexto escolar que atravessam as identidades raciais: práticas pedagógicas relatadas pelas/os professoras/es; Representações sobre o discurso midiático e a reprodução do racismo.	• ECD (VAN DIJK, 2018); • Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017); • Teoria Racial Crítica (LADSON; BILLINGS; TATE, 1995; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999).
(2) Analisar quais representações esses atores sociais produzem em se tratando da construção de identidades raciais e profissionais em espaços de formação voltados para a Educação Antirracista e	(2) Quais as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais do contexto escolar e a Educação Antirracista e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente?	(2) Representações de Si; Representações sobre a identidade racial e interseccionalidades; Representações sobre a identiade racial interseccionada com a identidade profissional; Representações sobre aspectos socioemocionais; Representações sobre a educação antirracista e a formação de professoras/es; Representações do Outro em termos de racismo; Representações sobre o ensino e professoras/es de línguas; Representações sobre o material didático e a reprodução do racismo; Representações sobre os documentos oficiais e as relações raciais.	• Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008); • ECD (VAN DIJK, 2018); • Teoria Racial Crítica (LADSON; BILLINGS; TATE, 1995; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999).

Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise	Referencial Teórico
(3) Investigar quais mudanças nas representações dos atores sociais indicam possíveis indícios de reconstrução da identidade racial por meio do curso de formação de professoras/es para a Educação Antirracista.	(3) Quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas que apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso? Como isso apareceu nas narrativas?	(3) Marcas de mudança nas representações de atores sociais sobre as identidades raciais.	• Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008); • ECD (VAN DIJK, 2018); • Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017); • Teoria Racial Crítica (LADSON; BILLINGS; TATE, 1995; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999).

Fonte: A própria autora.

4.8 Percurso Ético

Esta investigação doutoral teve seus procedimentos metodológicos suleados pelos princípios atinentes à Ética Emancipatória (REIS; EGIDO, 2015), que define ética como indispensável à convivência humana e, por isso, “deve reger toda e qualquer relação humana, tendo em vista sua relevância para preservação de respeito, moralidade, integridade e justiça nas relações que estabelecemos socialmente” (CHIMENTÃO; REIS, 2019, p. 691). Ademais, a ética emancipatória considera os princípios do “dialogismo, cuidado com o outro, retorno da análise aos participantes, incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa e relevância para estes e ou para seu contexto” (REIS; EGIDO, 2015, p. 34172).

Nesse sentido, antes de iniciar a investigação e a análise em si, tratei do percurso ético referente aos estudos envolvendo seres humanos, para garantir a lisura dos procedimentos e o cuidado com as/os participantes. Nesse pressuposto, partilho do entendimento expresso por Andrade (2017, p. 19) de que “a ética em pesquisas envolvendo seres humanos deflui da construção e do contínuo aprimoramento do princípio da dignidade da pessoa humana.”

Assim, esta pesquisa alicerça-se em “critérios objetivos no que concerne ao tratamento de dados dos participantes de pesquisa, os quais são vulneráveis, por princípio, e, entre outros fatores, também são frágeis em função de sua condição de hipossuficiência” (ANDRADE, 2017, p. 21), que se refere ao caráter técnico da pesquisa, pois, em sua condição particular, ela/ele não possui os mesmos conhecimentos técnicos da/o pesquisadora/r, que está em uma relação hierárquica de poder nesse contexto. Isso acontece porque “mesmo que o participante seja alguém que tenha elevado grau de escolaridade, na maior parte das vezes, tal escolaridade não corresponde à mesma área de formação do pesquisador” (ANDRADE, 2017, p. 51).

Quanto aos critérios éticos estabelecidos para esta investigação, destacam-se: o sigilo e confidencialidade dos dados gerados pelas/os participantes, a escuta da voz da/o participante em todas as fases da pesquisa, as devolutivas ao longo do processo, a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), conciso e objetivo, que garanta condições favoráveis e confortáveis de participação voluntária à/ao participante ao longo da pesquisa, entre outras necessárias ao longo da pesquisa, devidamente registradas e documentadas. Isso porque Andrade (2017) reverbera que o princípio da dignidade humana “deve ser diuturnamente buscado, mas que nunca será completamente alcançado, uma vez que está em constante construção, presentificando-se em seu bojo os avanços histórico-sociais em que vivemos enquanto membros de diferentes sociedades” (ANDRADE, 2017, p. 27). Logo, foi elaborado e enviado às/aos participantes o TCLE via *Google Forms*, devido ao período de pandemia da Covid-19 e das atividades remotas.

Por essa via, Celani (2005), que volta seu olhar para a formação de pesquisadoras/es-educadoras/es, destaca que a preocupação da/o pesquisadora/r deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todas/os as/os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é a/o pesquisadora/r. Para a autora, “ensinar a refletir sobre questões sociais [...] se encontra dentre os temas que devem fazer parte da formação do iniciante, em relação a suas obrigações para com a sociedade.

Mas, é a liberdade e o poder do pesquisador que [...] vêm carregados de responsabilidades" (CELANI, 2005, p.113-114).

Dessa maneira, a/o pesquisadora/r deve estabelecer princípios éticos de investigação, baseado na ideia de que

> em algumas situações, contextos e condições em que o ser humano é exposto à maior vulnerabilidade [...] a vida humana pode ser impactada pelo avanço das pesquisas, pelas transformações e novos contextos no mundo da saúde e áreas afins. Dessa maneira, a pesquisa com seres humanos deveria contribuir para mitigar a vulnerabilidade e não para acentuá-la ainda mais. (ANDRADE, 2017, p. 47).

Egido e Reis (2015, p. 78) reiteram que

> no que tange às pesquisas desenvolvidas na área de estudos da linguagem, a interpretação de pesquisadores quanto aos requisitos éticos mencionados pelos documentos (Código de Nuremberg, Declaração de Helsinque e Resoluções 1/88 e 96/1996) tem se limitado à ética de natureza burocrática.

Esses autores defendem que muitas/os pesquisadoras/es "preocupam-se apenas com aspectos formais, praticando a chamada ética formal" (EGIDO; REIS, 2015, p. 78). Desse modo, o essencial seria apenas cumprir as obrigações e agenda da/o pesquisadora/r, desconsiderando a importância da/o participante no processo de construção do conhecimento que ocorre por meio da pesquisa científica. Na contramão desse pensamento, atenho que ao que rege a Resolução 466/2012, que determina que

> Os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, independentemente da área, devem ser formalmente submetidos à revisão e aprovação do CEP da instituição a que possivelmente o estudo pode estar vinculada, antes de seu início. Em linhas gerais, os CEP examinam e emitem pareceres a projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, os quais podem ser submetidos por qualquer indivíduo que tenha, no mínimo, graduação em curso superior (CHIMENTÃO; REIS, 2019, p. 693)

Ainda, dentre as prerrogativas desta resolução, encontram-se, devidamente resumidos em Chimentão e Reis (2019), as seguintes:

> a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração. (CHIMENTÃO; REIS, 2019, p. 693).

Diante disso, submeti o projeto de pesquisa para a aprovação do Comitê de Ética Envolvendo Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEPESH/UEL), em 05 de Agosto de 2020, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 38257520.5.0000.5231, seguindo as orientações e normas estabelecidas por este comitê e pela Resolução 510/2016. Obtive a aprovação pelo parecer nº 4.305.476, para o projeto então intitulado “A Construção Identitária do Professor de Línguas Estrangeira da Educação Básica em Contextos de Mudanças Curriculares: Representações de Atores Sociais”, em 28 de Setembro de 2020 (Anexo 2). No entanto, em 13 de Maio de 2021, submeti um adendo via Plataforma Brasil, pois havia afunilado o escopo de pesquisa para as identidades raciais de professoras/es de línguas (Anexo 3). O Parecer final foi emitido em 31 de Maio de 2021, sob o número 4.744.789.

Desse modo, o novo título provisório da pesquisa passou a ser “A (re)construção da identidade racial de professores/as de língua inglesa da Educação Básica: desaprendizagens essenciais por meio do Letramento Racial Crítico”, aprovado em 31 de Maio de 2021, sob o parecer nº 4.744.789. Reitero que a essência da pesquisa não sofreu alteração, porém o título sofreu modificações até o final da investigação, por questões de adequação e atualização, e, ao término do processo, ficou definido como: “A (re)contrução das identidades raciais de professoras/es de línguas em espaços de formação para a educação antirracista.” Contudo, o título definitivo desta tese foi: Identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas: representação, (re)construção e Educação Antirracista. Prossigo tratando das devolutivas aos participantes.

4.8.1 Devolutivas às/aos Participantes da Pesquisa

Pela perspectiva da ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), considero de suma importância o processo de devolutiva da pesquisa às/aos participantes. Além do percurso ético para a realização e a adoção dos princípios éticos para o desenvolvimento de todas as etapas deste estudo, ao final dos processos de geração, coleta e análise de dados, a/o pesquisadora/r compartilha com a/o participante os resultados obtidos pela pesquisa e a/o convida a contribuir com o trabalho realizado. Segundo Santos e Heshiki (2018, p. 251)

> uma ética emancipatória, que pretende dar voz e liberdade aos participantes acerca daquilo que desejam (ou não) dizer. Nesse tipo de ética, existe, ainda, o compromisso da pesquisadora de retornar a esses indivíduos, após a análise dos dados, para releitura e negociação de significados presentes na análise, cuja versão final deverá ter a aprovação do próprio participante.

Por essa perspectiva de ética, a/o participante pode manifestar-se após a conclusão da pesquisa, por meio de sugestões, críticas, comentários, entre outros tipos de manifestações, visando a posicionar-se com relação ao conteúdo produzido. Para a devolutiva, uma cópia da análise dos dados e dos resultados obtidos serão enviados à/ao participante pelo mesmo *e-mail* usado para o envio das informações sobre o curso proposto, com uma mensagem apresentando os resultados de pesquisa e convidando-a/o a emitir opinião, realizar comentários ou apresentar sugestões sobre o material recebido para que possa novamente contribuir da maneira que considerar mais conveniente.

Esse conteúdo da devolutiva poderá ser incorporado à versão final da pesquisa, que também será enviada por *e-mail* a eles/as. Ainda, foi criado um grupo de *Whatsapp* para o compartilhamento das informações do curso que ainda está vigente, agora, com a função de compartilhamento de textos, informações e práticas antirracistas, assim como discussões sobre situações que acontecem no contexto de atuação das/os integrantes do curso.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, discorri sobre todos os procedimentos inerentes à Metodologia utilizada nesta pesquisa. Apresentei a natureza da pesquisa, as informações gerais, os participantes, os procedimentos, instrumentos e

contexto de geração de dados, o referencial analítico e o percurso ético realizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS: INVESTIGAÇÃO DE VOZES E IDENTIDADES

Neste capítulo, explico meus procedimentos de análise dos dados gerados através das narrativas autobiográficas. Para investigar as identidades e representações das/os professoras/es de línguas, para compreender quais identidades raciais podem ser construídas e/ou indicar movimentos de reconstrução por meio de espaços de formação docente voltados para a Educação Antirracista.

Além disso, a ADC, a Raciolinguística, a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico fornecerão os instrumentos teórico-metodológicos para os procedimentos de análise, assim como os estudos de Van Dijk (2018) sobre o discurso racista e a negação do racismo pelo viés ideológico-discursivo e, pelo viés sócio-histórico, os escritos de Bento (2002a; 2002b), Gomes (2005; 2013; 2017) e Nascimento (2016). Para as representações de atores sociais, será utilizada a Abordagem de Atores Sociais de Van Leeuwen (2008).

O objetivo específico desses procedimentos é examinar quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a construção identitária das/os professoras/es de línguas e são reproduzidas por meio das práticas sociais, discursivas e do texto (FAIRCLOUGH, 2001; 2016). Sendo o discurso um momento da prática social, é importante aprofundar o conhecimento sobre como essas práticas sociais discursivamente reproduzem as ideologias racistas e como atravessam a construção das identidades raciais brancas e, essencialmente, as negras, no contexto analisado (FAIRCLOUGH, 2001; 2016).

No que concerne às representações, a ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2016) e a Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008) subsidiarão o trabalho para a compreensão de quais são as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais e a Educação Antirracista, como elas aparecem no discurso e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade social de raça docente. O objetivo específico dessa ação é entender quais são as representações produzidas por esses atores sociais sobre si mesmos e sobre outros atores do contexto escolar em se tratando da construção de identidades raciais e profissionais em espaços de formação voltados para a Educação Antirracista.

Não obstante, compreender quais identidades raciais podem ser construídas e reconstruídas por meio de espaços de formação docente voltadas para a Educação Antirracista. Por fim, procuro analisar quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas foram reconstruídas durante o processo de formação docente ofertado pelo curso promovido durante esta pesquisa e como essa possível reconstrução aparece nas narrativas. Com este propósito, estabeleci as categorias de análise considerando as representações das/os participantes materializadas discursivamente nos dados gerados para a investigação.

Assim, analisar como as representações dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa produzem efeitos em seu processo de construção de identidades raciais e profissionais me possibilitará compreender quais identidades raciais podem ser construídas e reconstruídas por meio de espaços de formação docente voltados para a Educação Antirracista. Investigo-as sob a luz do pensamento de Van Leeuwen (2008), que enegrece ainda que as representações são ideológicas e, desse modo, podem sustentar ou romper com sistemas de dominação, pois podem ser desconstruídas. No caso das relações raciais, é indissociável a análise das representações da análise dos aspectos sócio-históricos e sócio-discursivos de construção das identidades, para que se estabeleça um panorama mais abrangente de como as ideologias atravessam as identidades raciais.

Isso uma vez que a naturalização do racismo é um problema essencialmente discursivo, porque a representação discursiva das ideologias da branquitude é que operam para a manutenção do racismo estrutural nas práticas sociais e para a naturalização de situações de opressão contra pessoas negras decorrentes desse racismo. Essas representações discursivas das ideologias da branquitude influencia os modos como são percebidas essas situações e como as pessoas reagem a elas, além de trazer para o imaginário coletivo representações que inferiorizam e excluem pessoas não-brancas (RESENDE, 2012).

Nessa tessitura, investigar identidades pelos pressupostos e abordagens da ADC incute em verificar como as representações produzem sentidos e como esses atuam no processo de construção identitária do indivíduo ou grupo social. Para analisar as representações, focalizarei minhas interpretações na Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997; 2008), abarcando ainda a ADC, a Raciolinguística e a Teoria Racial Crítica para os aspectos atinentes às ideologias

trazidas pela representações analisadas. Nesse percurso, abordarei as categorias analíticas de *Inclusão* e *Exclusão* e suas subcategorias.

Para tanto, analisarei as representações que os atores sociais têm de si mesmos e dos outros, sobre as identidades raciais e interseccionalidades, sobre as identidades raciais e profissionais interseccionadas, sobre os aspectos socioemocionais referentes às relações raciais, sobre a Educação Antirracista e a formação de professoras/es de línguas, sobre a necessidade de mudança no contexto escolar, sobre professoras/es de línguas, sobre outras instituições, documentos, materiais, recursos e outros elementos relevantes para prática docente e, por fim, sobre o curso ofertado. Essas são as subcategorias que estruturarão esta análise.

A maneira como os atores sociais se representam e representam os outros pode trazer indicativos importantes para analisar as identidades, ao passo que elas são intrinsecamente ligadas às representações (FAIRCLOUGH, 2001; 2016; VAN LEEUWEN, 2008). No contexto escolar, as representações atinentes às relações raciais e as marcas ideológicas apresentadas no texto das narrativas das/os professoras/es de línguas podem apontar para elementos importantes que atravessam a construção das identidades raciais e profissionais desses atores e revelar como o conjunto de crenças e valores que moldam os modos de pensar, ser e agir do indivíduo, privilegiando determinadas identidades raciais e silenciando outras.

É importante essa compreensão, pois as identidades raciais são forjadas no contexto brasileiro carregadas de vestígios de ideologias racistas e do racismo estrutural que têm operado significativamente nesse processo. Contudo, ampliar o entendimento sobre como a formação para a Educação Antirracista pode funcionar como instrumento de ruptura da hegemonia da branquitude e agir no fomento da produção de contra discursos e contra narrativas de resistência e desconstrução das ideologias que a sustentam é ação imprescindível para os ECD e a ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006; VAN DIJK, 2018; VAN LEEUWEN, 2008), a Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA, 2016; ROSA; FLORES, 2017), a Teoria Racial Crítica (LADSON; BILLINGS, 1995; LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b) e, substancialmente, a Pesquisa Qualitativa Crítica (DENZIN, 2018), cuja natureza esta investigação se ampara.

Nessa via, sigo para a próxima categoria de análise.

5.1 Representações De Ideologias Raciolinguísticas/Branquitude Que Atravessam A Construção Sócio-Cultural Das Identidades Raciais De Professoras/Es De Línguas

Esta categoria de análise tem por finalidade evidenciar as relações e as marcas ideológicas materializadas no discurso de ideologias da branquitude raciolinguística que permeiam as práticas sociais e discursivas de professoras/es de línguas. Oriento-me pelas lentes da Raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA, 2016; ROSA; FLORES, 2017), percebendo que as ideologias da linguagem são indissociáveis das ideologias de raça e vice-versa (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016). Nesse sentido, alinho-me também com as lentes da ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006; VAN DIJK, 2018; VAN LEEUWEN, 2008), para analisar os excertos das narrativas das/os participantes, com o intuito de investigar como as ideologias raciolinguísticas e as da branquitude são materializadas no discurso das/os participantes de pesquisa. Partindo das conceituações de Fairclough (2001; 2003; 2016) e Van Dijk (2018), já explicitados neste escrito, para as ideologias, enegreço que analisarei os aspectos das manifestações ideológicas no discurso das/os participantes de modo a identificar evidências das ideologias da branquitude e/ou raciolinguísticas que operam para a manutenção da hegemonia branca e do racismo estrutural.

5.2 Representações Sobre Aspectos Sócio-Históricos De Construção De Identidades Raciais

Para averiguar como as ideologias da branquitude e raciolinguísticas atravessam a construção das identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas, abordo, nesta subcategoria, os aspectos sócio-discursivos evidenciados nas narrativas das/os participantes de pesquisa, especificamente do contexto escolar que atravessam esse processo.

Utilizo os pressupostos da Raciolinguística, entendendo-a como um instrumento que possibilita identificar práticas sociais e discursivas que contribuem com a manutenção ou reprodução do racismo (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016), alinhada ao pensamento de Van Dijk (2018) de que o subsistema cognitivo configura-se pela base mental necessária para a reprodução e manutenção do racismo cotidiano, "que consiste em modelos tendenciosos de interações e eventos étnicos, que por sua vez, encontram-se enraizados em preconceitos e ideologias racistas." (VAN DIJK, 2018, 135). Para além desses referenciais, a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico também fornecerão instrumentos analíticos para tratar das identidades raciais e dos aspectos atinentes ao racismo estrutural.

Com essas lentes, considero os excertos de duas/dois participantes que têm suas reflexões partindo do contexto sócio-histórico da sociedade brasileira e a condição do povo negro nesse cenário. A saber, seguem os relatos de Maria Mulambo e do Exú Rei das 7 Encruzilhadas que evidenciam as representações da negritude e da branquitude.

> **"Infelizmente os alunos negros são os que têm baixa condição econômica, vejo isso como consequência da escravidão que assolou nosso país por anos**, por isso sou a favor da política de cotas raciais, como uma das maneiras de corrigir essa crueldade e injustiça feitos ao povo negro." (MARIA MULAMBO).
>
> "E isso ainda ocorre infelizmente no nosso Brasil, **a elite branca brasileira não admite que pessoas negras estejam no mesmo patamar que elas** (MARIA MULAMBO)."
>
> "[...] sendo assim acredito que **a racialização na Educação** em geral e não apenas no Ensino de Línguas corrobora **apenas para o olhar de uma determinada cultura, geralmente estadunidense e europeia fomentando a apreciação do que se considera uma cultura culta ou significativa, quase sempre pertencente a branquitude.**" (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

É observável, nos relatos de Maria Mulambo e Exú Rei das 7 Encruzilhadas, representações sobre a negritude e a branquitude, respectivamente, caracterizadas pelos atores sociais "alunos negros"; "pessoas negras" e "elite branca"; "branquitude". Nas representações sobre a negritude, Maria Mulambo representa a negritude como envolvida na ação como pacientes e beneficiadas/os com passividade em *"Infelizmente os alunos negros são os que têm baixa condição econômica" e "a elite branca brasileira não admite que pessoas negras estejam no mesmo patamar que elas"*. Nas duas passagens, o papel que é atribuído à negritude

tem uma conotação negativa, pois, no primeiro caso, as/os alunas/os negras/os são representadas/os como subservientes em ações avaliadas como de baixa autoestima ou de desvios, em que essas/es estudantes negras/os são “recebedoras/es” da dívida da escravização.

Se a análise for feita considerando o contexto sócio-histórico, como também apontado por Van Dijk (2012), a mesma representação pode ser atribuídas aos atores sociais “pessoas negras”, de Maria Mulambo, pois são representados incluídas/os por passivação, também com conotação negativa, de maneira genérica, por categorização cultural como se as pessoas negras fossem todas iguais, no caso, socialmente, com “baixa condição econômica” e em patamares diferentes dos das pessoas brancas, o que é possível inferir, é que as pessoas brancas as querem em uma relação hierárquica de inferioridade (VAN DIJK, 2018; VAN LEEUWEN, 2008; GOMES, 2005). Nos dois casos, as representações apresentam as pessoas negras de maneira negativa, como pacientes na ação, “recebedoras/es” da dívida da escravização, já que, devido a isso, são inferiorizadas/os perante à branquitude. (BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; VAN LEEUWEN, 2008).

Já as representações da branquitude são descritas como: *“elite branca brasileira” e “considera uma cultura culta ou significativa, quase sempre pertencente a branquitude.*” Nesses processos, a branquitude é representada como envolvida na ação, com papel ativo, de maneira genérica por categorização cultural, como se, nos trechos destacados, a elite branca englobasse toda a branquitude. Assim, indicando que ela é uma instituição de poder reconhecida socialmente, poder esse que a permite admitir quem pode estar no mesmo patamar que ela ou não. Ela controla as relações sociais de modo a definir quem pode avançar e quem deve permanecer estagnado na estrutura social. Além disso, ela é a norma, a cultura a ser seguida, o padrão (BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; PASSOS, 2013; SCHUCMAN, 2012; 2014; SCHWARCZ, 2005).

Diante disso, as representações da branquitude são carregadas de conotação positiva, pois é a responsável pela realização das ações, no caso da “elite branca”. Van Leeuwen (1997) explana que as representações podem redistribuir papeis e organizar relações sociais entre os participantes. É perceptível que a maneira como a branquitude é representada, por meio da ativação, ao invés da passivação e relacionada a ações ou eventos valorativos e de referência social, posiciona brancas/os e negras/os na hierarquia racial que acompanhamos através dos

tempos. Pessoas brancas no controle das ações e como a norma vigente e pessoas negras, inferiorizadas.

Com relação aos aspectos sócio-históricos advindos de ideologias que contribuem para a construção dessas representações e estereotipias sobre as pessoas negras na sociedade, a primeira delas, evidenciada na fala de Maria Mulambo, é o movimento de sempre relacionar o povo negro apenas à escravidão do colonialismo (LADSON-BILLINGS, 1998) e não atrelar a situação marginalizada do negro na contemporaneidade à escravização moderna, imposta pelo neoliberalismo, colonialidade e relações de trabalho (GOMES, 2005).

Lima (2008) explica que a identidade negra tem sua constituição a partir de um passado de escravização, mas que a situação do negro na atualidade é resultado de processos históricos de marginalização e exclusão, sendo essas identidades construídas por vivências marcadas por situações de pobreza, miséria, desemprego, abandono governamental, evasão escolar e analfabetismo. Para além do período de escravização, o trabalho negro sempre foi explorado, subalternizado, assim como sua cultura, estética, história e outros elementos importantes.

Desde o período escravocrata, há uma política de não-representatividade da população negra e de objetificação do corpo negro, o que implica em identidades não manifestas, benefícios negados e dignidade aviltada. São processos sociais que Nascimento (2016) denomina de “Genocídio do Povo Negro”. Assim, há um projeto desde o período colonial de extinção do povo negro, que passa por políticas de branqueamento, racismo científico e, na contemporaneidade, as precárias condições de acesso à condições básicas de subsistência por carência do atendimento governamental até a abordagem policial às pessoas negras e o massacre que acontece com o povo negro nas favelas e periferias.

Acredito também ser essencial ressaltar que as políticas afirmativas não são apenas uma reparação histórica por causa da escravização, mas também devido à falta de assistência e às condições de injustiça social às quais as/os negras/os sempre foram (e são) submetidas/os na medida em que a branquitude é favorecida, por meio de políticas e medidas, que mantém estruturalmente o privilégio branco na sociedade brasileira (BENTO, 2002a; 2002b; CARDOSO, 2008; 2010; SCHUCMAN, 2012; 2014). O racismo brasileiro sempre utilizou o critério étnico-racial para definir as possibilidades de representação das/os afrodescendentes tendo como instrumento as ideologias da branquitude para disseminar a exclusão, a estereotipia

e as participações minoritárias na vida social, inferiorizando as pessoas negras na estrutura social (CUNHA JR, 1998).

Nesse mesmo sentido, prossegue o excerto da participante que afirma que "*a elite branca não admite que pessoas negras estejam no mesmo patamar que elas*." Entendendo a branquitude como um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social, como detentora do poder, principalmente o institucional e os meios de produção, é ela quem determina a organização da estrutura social e opera os mecanismos de reprodução do racismo estrutural, principalmente mantendo o privilégio branco por meio dos pactos narcísicos e das ideologias que determinam a branquitude como norma (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; 2002b; SCHUCMAN, 2014; CARDOSO, 2010).

Esses mecanismos acabam por impor à população negra um complexo de inferioridade que lhe é sócio-historicamente atribuído devido aos efeitos dessas ideologias da branquitude no imaginário social, amplamente difundido e reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019). Ao encontro do exposto, vai a fala do Exú Rei das 7 Encruzilhadas, que, em sua argumentação, destaca o olhar para uma única cultura validada e reconhecida socialmente como culta, a da branquitude, de matriz eurocêntrica. Essas marcas de colonialidade são amplamente difundidas nas instituições de poder que controlam a informação, a Educação e a mídia, que são os mais ativos e eficientes nesse serviço. A reprodução das ideologias da branquitude no sistema educacional moldam as identidades raciais e profissionais de professoras/es, uma vez que há toda uma organização conjuntural que leva à isso, sendo os documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas, os materiais didáticos, os cursos de formação continuada e as práticas sociais e discursivas situadas nesse contexto.

Assim, explorando as relações entre raça e linguagem e vice-versa, são observáveis mecanismos raciolinguísticos pelos quais as interações linguísticas cotidianas e performances desses atores sociais são racializadas e reproduzidas/ transformadas por ordens raciais que determinam a branquitude como norma (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; LADSON-BILLINGS, 1998). Nos excertos seguintes, é observável, na fala de Maria Mulambo, mulher branca de classe média, marcas da ideologia raciolinguística que tratam corpos negros como inferiores quando ela diz:

> “Infelizmente ainda a cor da pele influencia na questão profissional e na capacidade intelectual dos docentes, **os racistas “mais radicais” não acreditam que uma pessoa negra pode se tornar um professor com mestrado ou doutorado, que tenha a mesma capacidade e habilidade intelectual que brancos.”** (MARIA MULAMBO).

A participante representa “os racistas ‘mais radicais’” como envolvidos na ação, de maneira ativa, como grupo, por homogeneização. Segundo Van Leeuwen (2008), a homogeneização produz o efeito de uma identidade coletiva adotada por um grupo específico. No caso deste trecho, a branquitude do contexto de atuação da participante. Isso demonstra que o comportamento racista inerente à branquitude apresenta padrões semelhantes nos contextos em que são reproduzidos, conforme o pensamento de Van Dijk (2018). Nessa situação, é possível identificar o grupo racial das pessoas racistas quando a autora afirma que elas não acreditam que “*uma pessoa negra*”, o que indica a diferença do grupo com relação àquele que é alvo do seu racismo (WOODWARD, 2011).

Em acréscimo, as pessoas negras são novamente representadas como incluídas por passivação e sujeição, relacionadas a valorações negativas de baixa autoestima. Ainda, nesse excerto, estabelece-se um paralelo comparativo com pessoas brancas, que são representadas por passivação e sujeição, mas, por sua vez, associadas a valores positivos de capacidade e intelectualidade. O recurso de se representar por passivação indica que os atores sociais envolvidos não são agentes da ação, ou seja, eles recebem as ações praticadas por terceiros (VAN LEEUWEN, 2008). No entanto, especificamente em *“os racistas “mais radicais” não acreditam que uma pessoa negra pode se tornar um professor com mestrado ou doutorado, que tenha a mesma capacidade e habilidade intelectual que brancos.”,* as pessoas negras e brancas aparecem passivadas, o que as diferencia são as conotações negativas relacionadas à negritude e as positivas, à branquitude.

Isso acontece porque a fala é uma reprodução do pensamento racista, segundo a participante, que o atribui aos “racistas mais radicais” de sua escola, fato que desperta extrema preocupação pelo entendimento de que a Educação comporta grupos de pessoas que disseminam ideologias racistas mesmo tendo consciência dos efeitos nocivos dessas ações para os grupos minorizados e que o discurso

racista permeia as práticas escolares tão abundantemente quanto os de negação do racismo (FERREIRA, 2012; 2021; VAN DIJK, 2018).

Esse trecho conecta-se diretamente com o exemplo mencionado por Almeida (2021) sobre sua amiga, professora de inglês negra, graduada em língua inglesa e com experiência na área, que não é entendida como capaz para ocupar um cargo de professora de inglês do Ensino Médio em uma escola pública. O princípio da Raciolinguística, que concerne às percepções de diferenças raciais e linguísticas, explica as correntes ideológicas que permeiam o discurso de Maria Mulambo. Tal entendimento se justifica uma vez que atrela as habilidades linguísticas e intelectuais de um indivíduo à sua raça (o que ela trata como cor de pele).

Dessa maneira, mesmo que uma pessoa negra tenha um elevado nível intelectual e linguístico, ela continua sendo representada como incapaz devido ao processo de diferenciação e classificação de pessoas negras e brancas que, em razão das ideologias da branquitude, são inferiorizadas e desvalorizadas, mesmo com comprovação legal e documental de sua capacidade intelectual e linguística por meio de órgãos e instituições autorizadas.

Essa manifestação do racismo estrutural é mais evidente na narrativa do Exú Rei das 7 Encruzilhadas, homem branco. Ele conta que

> [...] o fato em questão foi a perseguição **que uma diretora sofreu por negra e ocupar um lugar de poder,** ou seja, as professoras não aceitavam essa situação (era visível mas de uma forma discreta que se você enfrentasse as agressoras você não teria prova). Tal fato ocorreu num centro de educação infantil de Sorocaba **e a diretora em questão sofria muita opressão da equipe de magistério**, praticamente **tinha que ser perfeita** para evitar o ataque psicológico e as cobranças da equipe (situação que posteriormente trabalhando em outras unidades com diretoras brancas não presenciei), era possível também identificar deboches e piadas entre pares sobre as vestimentas da diretora e do uso do turbante, porém de forma velada e quando questionadas eram negadas (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nesse trecho, a pessoa negra representada pela participante, no caso a diretora, foi por envolvimento na ação como paciente, o que significa que ela sofre os efeitos da ação. Dito de outro modo, nota-se a perseguição descrita, na qual ela é representada como indivíduo relacionado à sua função profissional (funcionalização: diretora) e ao seu grupo de pertencimento racial (categorização e classificação:

negra). Sua representação apresenta conotação negativa, tendo a branquitude (as professoras que a perseguiram) como envolvidas de maneira ativa na ação.

A representação descrita provoca o efeito de inferiorização da mulher negra e da negação de sua capacidade de desenvolver atividades intelectualizadas e de exercer um cargo de poder, visto que sua função profissional está fortemente atrelada à sua identidade racial. Isso é bem marcado na representação por categorização, funcionalização e classificação, pois todas as adversidades enfrentadas pela diretora negra se devem ao fato dessas interseccionalidades, somadas a de gênero. Afirmo isso porque acredito que, para efeito comparativo, um diretor negro, não sofreria com o mesmo comportamento das professoras. O racismo existiria, porém em níveis diferentes, como discutido por Kilomba (2019) sobre as diferenças sociais entre a situação do homem negro e da mulher negra na sociedade brasileira.

Nos pressupostos da Raciolinguística, essas representações acarretam a estigmatização dos corpos negros. Sendo a linguagem a principal mediadora das práticas sociais e discursivas, concerne ao seu uso, a situação pode ser apreendida como uma estratégia de racialização e racionalização que classifica determinados corpos como inferiores (ALMEIDA, 2021). Rosa (2016, p. 164) pontua que as ideologias raciolinguísticas “produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviantes linguisticamente, mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados.”

Nessa conjuntura, pela perspectiva da ADC, que tem por prerrogativa que o discurso e as práticas discursivas estão no centro das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2016), quando o participante afirma que a diretora negra “*praticamente tinha que ser perfeita*”, ele demonstra como esse processo de racialização e racionalização funciona na organização social, assim como no caso da professora de inglês negra, mencionada por Almeida (2021). Segundo esse autor, ela pode ser classificada pelo grupo dominante como *languagelessness*[39]*,* nem proficiente na sua língua materna e nem na língua estrangeira/adicional que leciona e, assim, as oportunidades de trabalho são restritas ou, como no caso da diretora, desgastantes e conflituosas.

[39] Sem língua (ROSA; FLORES, 2017).

A questão das vestimentas da negritude, mencionadas em *“era possível também identificar deboches e piadas entre pares sobre as vestimentas da diretora e do uso do turbante [...]*”, é vista pela raciolinguística como mais uma estratégia de inferiorização do Outro. Nesse caso, as ideologias raciolinguísticas tratam também dos mecanismos das linguagem atrelados às paisagens linguísticas, como, por exemplo, as comunidades de imigrantes que mantêm suas identidades culturais nos grandes centros urbanos, e à estética, em que se encaixam as vestimentas e o estilo de grupos étnico-raciais não brancos (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016). Nesse espectro, a raciolinguística procura analisar as relações entre língua, poder e raça e a construção das identidades raciais, considerando os processos de “ser” negra/o (ser posicionado como negra/o pelas/os outras/os e sofrer as consequências do racismo) e de “tornar-se” negra/o (se posicionar como negra/o e desenvolver modos de falar e ser no mundo como uma pessoa negra) (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Nesse caminho, a análise dos aspectos semióticos de como as pessoas negras são representadas pela branquitude e seus efeitos sociais podem impactar a construção da identidade racial desse grupo, em função das interações linguísticas e performances da vida cotidiana que são racializadas e pode reproduzir (ou transformar) ordens raciais, atuando na manutenção do racismo que a inferiorização da negritude (ou produzindo contra discursos que promovam o rompimento com essas estruturas racistas) (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Prosseguindo, retorno ao discurso de Maria Mulambo, especificamente quando ela menciona que *“os racistas 'mais radicais' não acreditam que uma pessoa negra pode se tornar um professor com mestrado ou doutorado, que tenha a mesma capacidade e habilidade intelectual que brancos*”, para aprofundar a discussão sobre uma das estratégias apontadas por Van Dijk (2018) de negação do racismo.

Nesse ponto, relembro que Van Dijk (2018) explana que uma das formas pelas quais o racismo é reproduzido é por meio dos padrões diferenciais de acesso discursivo por grupos majoritários e minoritários, e não apenas por conta dos acessos diferenciados aos direitos sociais básicos como emprego, moradia, Educação ou previdência social. A dominância do grupo majoritário pode assumir duas formas, sendo elas: de um lado, a reprodução discursiva do preconceito étnico e; do outro, o racismo dentro do próprio grupo branco dominante e formas de racismo cotidiano nas conversas entre membros do grupo majoritário e minoritário. Inserida nesses processos está a estratégia de negação do racismo ou da

desracialização da desigualdade através de redefinições em termos de classe, diferença cultural ou consequências especiais, como no caso de imigrantes.

A participante, reitero se tratar de uma mulher branca, em *“os racistas 'mais radicais' não acreditam que uma pessoa negra pode se tornar um professor com mestrado ou doutorado, que tenha a mesma capacidade e habilidade intelectual que brancos.”* reconhece os outros atores sociais de seu contexto como racistas, representando-os dessa forma ao referir-se a um grupo específico, ou seja, um grupo de professoras/es de sua escola é racista e dentro desse grupo ela encontra gradações, em que alguns são mais “radicais”.

Nesse movimento, ela representa esses atores sociais como incluídos por ativação e participação, sendo forças dinâmicas na ação (VAN LEEUWEN, 2008), tendo sua agência evidenciada, o que significa, no escopo desta pesquisa, que eles realizam práticas sociais e discursivas que reproduzem o racismo estrutural, institucional e individual (ALMEIDA, 2019). Os efeitos dessa forma de representação estão associados à constatação de que o racismo é perpetuado na escola não apenas pelos discursos institucionais reproduzidos pelos documentos oficiais e materiais didáticos, como já apontado por Ferreira (2004; 2019) e Ferreira e Camargo (2014), mas também por um conjunto de crenças naturalizadas em muitas/ os profissionais da educação, principalmente professoras/es, que acabam sendo incorporadas às práticas escolares e, consequentemente, à formação das/os estudantes, tendo efeitos diferentes em pessoas negras e brancas. (FERREIRA, 2004; 2012a).

No entanto, mesmo sendo professora no mesmo contexto, ela se representa por exclusão e supressão, ou seja, apresenta um distanciamento entre ela e o contexto que descreve e um movimento linguístico de não ser reconhecida como racista e, por isso, enfatiza isso nos outros. Van Dijk (2018) descreve esse fenômeno como uma estratégia de negação do racismo relacionada à autopreservação positiva do grupo branco, que tem em sua configuração uma dimensão que é individual, que é a representada aqui. Segundo esse autor, a maioria das/os falantes brancas/os sentem-se ofendidas/os ao serem individualmente percebidas/os como racistas (VAN DIJK, 2018). Ele afirma que

> Pode-se presumir que, embora desejem evitar uma imagem negativa em toda e qualquer situação, as pessoas provavelmente estão mais ansiosas em evitar uma avaliação negativa geral sobre sua

> personalidade do que evitar um julgamento negativo sobre um determinado ato, em uma determinada situação. Ser categorizado como racista ou mesmo como “intolerante” pressupõe uma característica mais duradoura, tratando-se, portanto, de um julgamento mais ameaçador das faces. (VAN DIJK, 2018, p. 159).

Por essa premissa, em mais uma passagem de Maria Mulambo, ela relata que:

> “Essas situações [de racismo] sempre ocorrem em nossas escolas, porém como já disse de forma velada, disfarçada e as pessoas que fazem isso não se julgam racistas e usam diálogos para convencer de que não são, como por exemplo: “...eu não sou racista, tenho até amigos negros.” (MARIA MULAMBO).

Ela prossegue em sua representação posicionando os atores sociais de sua escola como racistas e que eles utilizam as estratégias de negação do racismo. Van Dijk (2018) prediz que a negação do racismo assume várias formas, sejam elas derivadas de funções cognitivas, emocionais, sociais, políticas e culturais. As negações podem ser situacionais e gerais, pessoais e grupais. Nesse âmbito, e considerando o contexto de produção de narrativas, que foi um curso para a Educação Antirracista, o discurso da participante pode ter sido configurado de modo a demonstrar sua concordância com o grupo dominante, no caso, antirracista.

É observável em suas narrativas um esforço para aproximar-se da negritude, mesmo sendo uma mulher branca, algumas tentativas de *racial malleability* (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016), quando diz que sua identidade racial será autodeclarada como parda, em partes de seu relato (retomarei esse pensamento mais à frente, quando analisar essa parte da narrativa da participante). Por essa escolhas, ela pode ter assumido esse posicionamento com o intuito de ajustar-se ao contexto, negociando sua identidade racial por estar em um curso de Educação Antirracista, que, por sua essência, trazia a negritude no centro dos processos desenvolvidos. Assim, identificando-se como parte da negritude, seu sentimento de pertencimento poderia ser maior naquele contexto e essa aproximação da negritude poderia ser um movimento de amenizar sua responsabilidade sócio-histórica com as pessoas negras, que é uma dívida de todas as pessoas brancas (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; NASCIMENTO, 2016).

Prosseguindo pela esteira da Raciolinguística, no relato de Exú Tata Caveira (homem branco) abaixo, em que diz:

> "Ao mesmo tempo em que **o professor deve esperar o respeito dos alunos** por ele, **o próprio educador, mutuamente, precisa reconhecer que há tipos diferentes de alunos, possuidores das mais diversas cores, gêneros e posicionamentos sociais.** Assim, vai ser possível a criação de um ambiente sadio e propício para o ensino, **onde as diferenças são deixadas de lado e existe uma busca, um caminho e a criação do conhecimento, sendo estes os elementos mais importantes presentes nos ambientes de ensino."** (EXÚ TATA CAVEIRA).

O participante representa os atores sociais professores como envolvidos na ação de maneira ativa, genérica, por funcionalização atrelados a processos relacionais inerentes à sua necessidade de respeito e de reconhecer as diferenças entre os estudantes. Já os estudantes são representados como envolvidos nas ações, porém como pacientes nesses processos relacionais.

Mesmo ele entendendo que é necessária a reciprocidade do respeito entre professores e estudantes, apenas os primeiros são representados de maneira ativa. Essa representação dos segundos como pacientes e professores como agentes retrata a crença que o participante tem sobre a hierarquia do contexto escolar. Por essa maneira de representar, é possível entender que professores devem conduzir as ações realizadas nas escolas, mesmo que elas envolvam diretamente os estudantes, que devem receber passivamente tudo o que acontece. Na visão do participante, o professor está na centralidade do processo educacional e relacional com os estudantes, indicando agora uma hierarquia funcional nos papeis de professor e estudante na escola e, por isso, cabe a ele realizar as ações descritas. Ainda, ele reconhece a diversidade de "*cores, gêneros e posicionamentos sociais*" apenas entre estudantes, não considerando o contexto escolar como um todo.

Nos aspectos concernentes especificamente à raça, verifico, na fala do Exú Tata Caveira, a tentativa de reconhecimento da diversidade do contexto escolar, quando ele identifica que *"há tipos diferentes de alunos, possuidores das mais diversas cores, gêneros e posicionamentos sociais."* Contudo, entendo que é uma tentativa, visto que, mais a frente, no mesmo relato, ele defende que, em um ambiente sadio e propício para o ensino, *"as diferenças são deixadas de lado"*, o que torna contraditório seu primeiro posicionamento em prol do reconhecimento das "diferenças". Essa fala opera no sentido da negação do racismo, ao propor o silenciamento de questões sócio-históricas que precisam ser debatidas e

enfrentadas por se tratar de co-naturalizações históricas e contemporâneas coloniais de raça e linguagem (ALIM; BALL; RICKFORD, 2016; ROSA; FLORES, 2017).

Essas co-naturalizações produzem representações mentais negativas, as quais são compartilhadas por meio do discurso de maneira inconsciente devido às ideologias que sustentam a hegemonia da branquitude na sociedade brasileira e, por isso, tomam parte em todos os âmbitos da vida social do indivíduo negro: na escola, no trabalho, na universidade etc.

Esse tipo de manobras de negação e silenciamento atuam para a manutenção do racismo estrutural no ambiente escolar por meio da prática docente. O participante, ao ressaltar em seu texto que a busca pelo conhecimento e seus elementos constituintes (o caminho e a criação) são centrais no processo pedagógico, desconsidera a trajetória das/os estudantes construídas no contexto brasileiro de acordo com sua raça, gênero e classe social e entende que todas/os elas/es têm o mesmo ponto de partida nesse caminho e as mesmas condições de "criação do conhecimento" durante essa busca.

Ferreira (2017, p. 51) explica que

> As experiências e narrativas ou as histórias contadas por professores brancos também podem explicar como eles geralmente tendem a não entender seu próprio privilégio de serem brancos e a posição privilegiada de seus alunos brancos em sala de aula.

Isso reitera o exposto por Gomes (2017), Lima (2008) e Munanga (1994) quando evidenciam que os processos de construção das identidades raciais negras são marcados por um passado de escravização e, na contemporaneidade, pela marginalização e exclusão, enquanto as identidades raciais brancas são reconhecidas como a norma.

A construção da identidade racial negra, nos dias atuais, é mediada por vivências que incluem situações de pobreza, miséria, desemprego, abandono governamental, evasão escolar e analfabetismo (GOMES, 2017). No Brasil, ainda prospera uma política de não-representatividade da população negra (LIMA, 2008). Em decorrência disso, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que ensina à/ao negra/o a negar sua identidade racial e ajustar-se aos parâmetros da branquitude desde cedo é um desafio constante na vida das pessoas negras e,

assim, as discussões sobre essa temática precisam constituir as práticas escolares (GOMES, 2017; FERREIRA, 2015a).

Outros conceitos importantes que permeiam as narrativas de Maria Mulambo e Exú Tata Caveira, duas pessoas brancas, são, pelo viés da Raciolinguística, do pós-racialismo (ALIM, 2016a) e do *color blindness* (ALIM, 2016a; b; LADSON-BILLINGS; TATE, 1995) e, da ótica de Van Dijk (2018), a desracialização. Todos esses processos consistem na negação do conceito de raça ou da premissa de não ver cor, estratégias discursivas para negar a existência do racismo, condenando a identidade racial negra à invisibilidade. Analiso, agora, os excertos abaixo, focalizando nos conceitos citados.

> "**Passo a perceber que todos são iguais e respeitados mutuamente**, independentemente de como são e se portam." (EXÚ TATA CAVEIRA).
>
> "Dentro das diversas situações escolares já presenciadas no ambiente escolar, **nunca olhei ou observei qualquer tipo de preconceito.**" (EXÚ TATA CAVEIRA).

Como já mencionado na teorização de Van Dijk (2018), o sistema do racismo é composto por um subsistema social e um cognitivo. Por essa perspectiva, ele é aprendido por meio das práticas sociais mediadas pelo discurso. Nesse âmbito, nos trechos *"todos são iguais"* e *"nunca olhei ou observei qualquer tipo de preconceito"* são identificáveis as manifestações do *color blindness*, do pós-racialismo e da desracialização. São construções sociais que permeiam o imaginário social posto que as pessoas são educadas para reproduzir esses discursos que fomentam a criação da autoapresentação positiva do grupo dominante.

A Teoria Racial Crítica pode explicar esse posicionamento pelo fato de pessoas brancas não se perceberem como racializadas. Consequentemente, reproduzirem inconscientemente as ideologias dominantes (da branquitude) e, no caso do contexto escolar, as práticas eurocentradas naturalizadas como a norma epistêmica na Educação. Além disso, há ainda o fato de entenderem o racismo como uma manifestação invisível, situada em um passado distante que não tem lugar na sociedade brasileira contemporânea (FERREIRA, 2021; LADSON-BILLINGS, 1998). Assim, muitas pessoas têm dificuldade de compreender as dimensões do racismo estrutural, considerando sua existência apenas quando ele é expresso de maneira escancarada, como casos de discriminação ou injúria racial ou,

ainda, pelo fato do Brasil ser um país racista sem cidadãs/os racistas (FERREIRA, 2021; GOMES, 2005; LADSON-BILLINGS, 1998).

Ao não compreender as raças como diversas, todas as não-brancas são pautadas pelas normas e ideais da branquitude. Esses discursos são tentativas sócio-políticas de, ao mesmo tempo, silenciar e apagar as características e os direitos das raças minorizadas e manter as ideologias da branquitude vigentes, com o conforto moral de estar pregando um discurso de igualdade em uma sociedade amplamente estruturada sobre os pilares da exploração e da desigualdade social (GOMES, 2005; 2017; MUNANGA, 2010; VAN DIJK, 2018). É ainda essencial enfatizar que as práticas discriminatórias não são sempre intencionais, mas derivadas de representações mentais "socialmente compartilhadas e negativamente orientadas." (VAN DIJK, 2018, p. 135).

Volto-me, agora, ao seguinte excerto da participante Maria Mulambo, em que ela afirma:

> "**Nunca sofri preconceitos pela cor da pele,** porém já percebi discriminação devido à condição sócio-econômica quando eu era pequena." (MARIA MULAMBO).

É possível identificar um provável efeito do *color blindness* na branquitude, que é a dificuldade de compreender os mecanismos pelos quais o racismo opera, encoberto pelo discurso do "não ver cor". Maria Mulambo, uma mulher branca, diz que nunca sofreu preconceito racial. Esse pensamento pode ser justificado pelo fato de como ela não vê cor, não enxerga a diversidade racial e suas especificidades sociais no Brasil. Desse modo, ela não se reconhece como racializada (OLIVEIRA, 2009) e não reconhece os outros como racializados.

Por não compreender/acreditar que há diferenças sócio-históricas significativas entre as identidades raciais na sociedade brasileira, ela se posiciona no mesmo patamar social que uma pessoa negra, por acreditar nessa condição de igualdade falaciosa (BENTO, 2002a; 2002b; GOMES, 2005; 2017; SCHUCMAN, 2005). Isso porque, por ser uma pessoa branca, pertencente ao grupo dominante, ela não sofreria discriminação racial ou qualquer situação de racismo.

Outro aspecto importante levantado por Ferreira (2017) é a invisibilização do racismo pelas pessoas brancas. Isso acontece quando a branquitude, de modo a manter seus privilégios, ou influenciada pelas ideologias que negam a diversidade

racial no Brasil, tende a desacreditar sua existência, invisibilizando-o, pensando que ele é uma coisa do passado e/ou só se relaciona com atos específicos. A maioria das pessoas brancas não consegue compreender o racismo como algo presente na sociedade e na vida diária.

Prosseguindo com a fala de Maria Mulamnbo, em outro movimento discursivo, ela utiliza a estratégia de negação do racismo que Van Dijk (2018) define como *inversão*, a qual consiste em tentativas de culpar a vítima, ou, expandindo esse conceito, na ação de colocar-se no lugar da vítima, como no caso do excerto. Aqui, a participante branca, por não ter sofrido preconceito/discriminação racial, utiliza-se da inversão para enfatizar uma forma de discriminação social que sofreu, na tentativa de se vitimizar na mesma condição de uma pessoa negra vítima de racismo.

Em contrapartida, direcionando o foco da análise sócio-histórica e discursiva para as falas de Rosa Caveira e Maria Padilha, mulheres negras, apresento os seguintes excertos:

> "**A partir de minhas últimas formações e discussões empreendidas sobre as questões sociais, posso perceber como nuances "sutis" do racismo se (re)fazem nesta cidade interiorana**, que, cada dia mais, vem se projetando em desenvolvimento(s). Também no interior, conforme Devulsky (2021, p. 120), "... o radar racista de instituições ou de espaços públicos e privados", atua embaralhando características que, muitas vezes, passam-se despercebidas no meio de tais avanços. **Se tomarmos como exemplos, as oportunidades de trabalho que mais surgem na cidade, as diferentes condições sociais entre a zona urbana e a rural, os locais que demandam mais serviços, as instâncias que surgem como espaços de lazer, etc, estes refletem também quais são as pessoas que as constroem, constituem e as utilizam.** [...] **Dessa forma, é perceptível como as questões de raça (em intensa interseccionalidade com o social, as de gênero, etc.) encontram-se entrelaçadas, sumariamente, aos nossos saberes e fazeres individuais e coletivos."** (ROSA CAVEIRA).

> "Há 4 anos trabalho como professora de Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, durante esse período, embora vivamos em constantes mudanças**, o tradicional ainda é o primordial, não deve-se falar sobre isso, fazer isso [...]."** (MARIA PADILHA).

Rosa Caveira inicia o excerto de seu relato com a seguinte passagem "*A partir de minhas últimas formações e discussões empreendidas sobre as questões sociais, posso perceber como nuances "sutis" do racismo se (re)fazem nesta cidade*

interiorana [...]." Nela, ela aponta as "formações e discussões" das quais participou como responsáveis pela sua condição de poder perceber as "nuances sutis do racismo" na cidade em que vive. Destaco essa informação porque, ao longo do excerto, a participante demonstrou indícios importantes de Letramento Racial Crítico na análise que faz de como o racismo se manifesta.

Nessa análise, Rosa Caveira problematiza a situação da/o negra/o na sociedade contemporânea e identifica os mecanismos pelos quais o racismo estrutural tem posicionado essa população na estrutura social, visando a conscientização constante sobre as questões sociais principalmente inerentes à população negra. Aqui, relembro que Pereira e Lacerda (2019) defendem que o Letramento Racial Crítico pode "contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos." (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103). Esse é um aspecto importante a ser considerado, no que diz respeito à necessidade da formação e dos espaços de discussões sobre as relações raciais na sociedade brasileira. É possível que, por ter acesso a esse conhecimento, que a possibilitou também compreender situações de sua vivência, a fala da participante destoe dos relatos da branquitude alicerçados pelo *color blindness*, pós-racialismo e desracialização (ALIM; RICKFORD, BALL, 2016; ROSA; FLORES, 2017; VAN DIJK, 2018).

Na verdade, além de entender as pessoas de seu contexto como racializadas, ela enxerga quais lugares sociais e profissionais essas pessoas ocupam na organização social daquela localidade. Além disso, ela ressalta as interseccionalidades como relevantes nesse processo de reconhecimento. Para exemplificar essa reflexão com minha análise, utilizo o fragmento abaixo relacionado aos espaços de lazer.

> "Se tomarmos como exemplos [...] as instâncias que surgem como **espaços de lazer,** etc, estes refletem também **quais são as pessoas que as constroem, constituem e as utilizam."** (ROSA CAVEIRA).

Sua leitura social da realidade em que vive permite a compreensão de que ela identifique as pessoas negras como as que constroem esses espaços e as pessoas brancas como as que os integram e utilizam, majoritariamente. Esse tipo de

representação já foi explicado por Munanga (1994), em que o autor enegrece que o povo negro foi “historicamente excluído da participação na sociedade, para qual construiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente em todos os tempos da História do Brasil.” (MUNANGA, 1994, p. 187).

Assim, é constante no imaginário popular essa imagem da/o negra/o como serviçal, prestadora/r de serviço, construtora/r, etc. Um fator importante na disseminação desses estereótipos é a representação da/o “negra/o boa/bom” relacionada à submissão, como amplamente reproduzido na literatura, na mídia e nos materiais escolares, principalmente, nos livros didáticos (FERREIRA, 2012b; 2019; FERREIRA; CAMARGO, 2014) e por discursos que circulam por todas as áreas da sociedade brasileira.

Outro viés do discurso da mulher negra sobre aspectos sócio-ideológicos atinentes às práticas escolares e ao racismo estrutural está na narrativa de Maria Padilha, que atua em uma instituição privada, na Bahia, reproduzida abaixo:

> “Há 4 anos trabalho como professora de Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, durante esse período, **embora vivamos em constantes mudanças, o tradicional ainda é o primordial, não deve-se falar sobre isso, fazer isso** [...].” (MARIA PADILHA).

Ao usar em seu discurso expressões como “*não se deve falar sobre isso, fazer isso*” para se referir às questões raciais, ação justificada pela escola em que atua para primar por práticas tradicionais. Analisando pela perspectiva da raciolinguística, essa construção discursivo-ideológica faz alusão ao “tradicional”, ou seja, o que é sócio-historicamente produzido e reproduzido pela branquitude e, assim, perpetuado. Isso acarreta, na reprodução de práticas eurocentradas no ensino, o que também caracteriza um processo de naturalização histórica e carrega traços contemporâneos coloniais de raça e linguagem em que uma cultura dominante é vista como superior e reproduzida historicamente sendo situada sobre outras que não são da branquitude (ROSA; FLORES, 2017; ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

Ainda, percebo um dos aspectos da conceituação do medo, proposto por Bento (2002a), como elemento que está na gênese da ideologia da superioridade branca, que a define e mantém como norma na sociedade brasileira. Bento (2002a) refere-se essencialmente ao medo que a branquitude tem de uma possível

ascensão do povo negro por meio do rompimento com os paradigmas impostos historicamente pela branquitude colonizadora; por isso, prima-se pelo modelo tradicional das instituições de ensino, principal reprodutora dos modelos de comportamento vigentes.

Por outro lado, entendo que o medo, incutido na fala da participante que a mantém reproduzindo o tradicional, pode ser o do rompimento com essas práticas eurocentradas de ensino e pelo silenciamento das vozes que procuram tratar da diversidade racial no contexto de atuação dela, explicitado em "*não deve-se falar sobre isso, fazer isso.*" Pode ser por haver a possibilidade de incômodo, de romper com o que é tradicional e de possíveis consequências sociais em seu ambiente de trabalho, como repreensão, formas de exclusão em suas interações sociais ou, até mesmo, um possível afastamento de sua função, considerando se tratar de uma escola particular. Isso resulta na promoção de intervenções nas entrelinhas, quando precisa lidar com conflitos decorrentes de situações de racismo, discriminação ou preconceito racial.

Na próxima seção, volto a minha atenção para os aspectos sócio-discursivos que atravessam as identidades raciais no contexto escolar.

5.3 Representações Sobre Aspectos Sócio-Discursivos Do Contexto Escolar Que Atravessam As Identidades Raciais: Práticas Pedagógicas Relatadas Pelas/Os Professoras/es

Esta subcategoria é destinada à análise dos excertos das narrativas das/os participantes especificamente voltadas às práticas escolares ou ações inseridas no contexto escolar. Por meio desse relatos, é possível estabelecer um panorama de como as ações escolares podem reproduzir o racismo estrutural ou, ainda, como contradiscursos podem ser produzidos a fim de romper com as estruturas de dominação eurocentradas que permeiam as pratica escolares (ALMEIDA, 2019; FERREIRA, 2012b; 2015a; GOMES, 2005; 2017).

No que diz respeito à construção de identidades, considero que elas são forjadas nas interações sociais, por meio do discurso, em contextos sócio-historicamente situados, marcados pelas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001; 2016; GEE, 1999; 2001; RAJAGOPALAN, 1998; REEVES, 2009; SILVA, 2012) e que

são construídas pela linguagem como resultado de um processo de representação (FAIRCLOUGH, 2001; 2016), sendo reveladas nas formas de agir, interagir, representar e ser, estando as práticas discursivas intrinsecamente relacionadas com a criação de identidades (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2016). Desse modo, analisar os aspectos sócio-discursivos atinentes às práticas escolares é fundamental para tratar as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas. Ademais, o conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 1994; 2010) será aprofundado nesta subcategoria, embora perpasse toda a análise.

Passo a apresentar os seguintes excertos das narrativas das/os participantes:

> Ao longo dos meus 26 anos de trabalho já vivenciei isso, assim **como o Dia do Índio, com crianças com rostinhos pintados. Não há uma valorização da pessoa negra nas escolas,** enquanto pessoas que enriqueceram culturalmente nosso país (MARIA MULAMBO).
>
> Pude refletir como, mesmo diante de um aparato legal em que se inclui a Lei **10.639/03, a Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Orientações referente aos Materiais Didáticos** e dentre as diversas pesquisas que confirmam como o Brasil é constituído por uma população de maioria autodeclarada negra, **ainda há uma distância assustadora entre o que dizem as leis e a sua efetiva implantação, na qual muitas escolas continuam a se restringir as datas "ditas" comemorativas como o 13 de maio (Abolição da escravatura) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), tratando inclusive de maneira superficial e caricaturada** (ROSA CAVEIRA).

As falas de Maria Mulambo e Rosa Caveira, mulheres branca e negra, respectivamente, trazem considerações relevantes sobre a maneira estereotipada como as identidades raciais são representadas nas escolas, como tentativas do cumprimento dos requisitos legais prorrogados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Contudo, isso considerando a perspectiva da/o branca/o para a construção dessas representações. O racismo brasileiro utiliza o critério étnico-racial para definir as possibilidades de representação das/os afrodescendentes e indígenas na sociedade por meio das ideologias da branquitude que disseminam a exclusão, as representações estereotipadas e as participações minoritárias na vida social para a produção de material de legitimação e manutenção da identidade racial branca como norma (BENTO, 2002a; MUNANGA, 2004; 2008).

Para Cardoso (2008), as ideologias da branquitude comportam lugares de privilégios simbólicos e subjetivos, mas com materiais que contribuem para a

construção social e reprodução do racismo em suas diversas vertentes. Uma delas é o ato de representar pessoas não-brancas como “fantasiadas” de indígenas ou negras, o que ,neste último caso, caracteriza a manifestação denominada *blackface*. A *blackface* teve origem nos Estados Unidos, em 1840, e consiste na caricaturização de atores brancos em pessoas negras, visto que essas tinham seu acesso proibido às belas artes, como o teatro (SILVA; ROCHA; MARTINS, 2022).

Devido aos processos sócio-históricos de construção das identidades raciais negras no Brasil, as representações de negras/os e não-negras/os no imaginário popular e a autodeclaração identitária em nossa sociedade ainda utilizam como base “a criação discursiva de menosprezo pelos traços fenotípicos e culturais negros, seja africano ou afro-brasileiro.” (SILVA; ROCHA; MARTINS, 2022, p. 149). Todo esse processo consiste em representações negativas das identidades negras reproduzidas por meio do discurso. Silva, Rocha e Martins (2022) enfatizam que

> Essas representações não são meras ações constituídas de neutralidade, o blackface é uma ação que está legitimada, instituída, e, por isso, seus praticantes que foram atravessados por esse discurso o reproduzem. Não é, portanto, uma ação aleatória, mas sim algo constituído de sentido e reproduzido pelos sujeitos. (SILVA; ROCHA; MARTINS, 2022, p. 154)

Nessa via, a prática do *blackface*, assim como a de fantasiar crianças de povos originários ou indígenas, remetem a uma prática racista, reproduzida no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas equivocadas na escola. Como já discutido por Fairclough (2001), Van Leeuwen (2008) e Hall (2016), a representação é essencial para a construção de identidades. Como Silva (2018) enegrece, é por meio da representação que as identidades e as diferenças estabelecerão relações com o sistema de poder, pois “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2018, p. 12). Ao estereotipar a identidade racial negra, essas práticas, ideologicamente orientadas, atuam no sentido de “reforçar preconceitos reforçar preconceitos que desqualificam, ainda que de forma velada, a população negra brasileira” (GOMES, 2012b, p. 30).

Sobre os estereótipos, Hall (2016, p. 193) ressalta que

> Na estereotipagem[40], então, estabelecemos uma conexão entre representação, diferença e poder. No entanto, é preciso sondar mais profundamente a natureza deste. Muitas vezes, pensamos no poder em termos de restrição ou coerção física direta, contudo, também falamos, por exemplo, no poder na representação; poder de marcar, de atribuir e classificar; do poder simbólico; do poder da expulsão ritualizada. O poder, ao que parece, tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa certa maneira – dentro de um determinado "regime de representação". Ele inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica.

Revisitando Fairclough (2001), o autor aloca poder e linguagem como categorias diretamente relacionadas politicamente à estrutura social, já Rosa e Flores (2017) acrescentam raça, ao lado da linguagem e do poder, pois ela também é uma categoria central nesse sentido. Sendo o poder representado discursivamente nos eventos e práticas sociais, e por trás do discurso, através das práticas discursivas veladas, principalmente os discursos institucionais, controladas pelo sistema educacional e pela mídia. O poder representado por trás do discurso é o mais interessante para o uso da violência simbólica contra grupos minorizados. Mais a frente, retomarei a análise sobre o discurso midiático, especificamente.

Na sequência, observarei as narrativas do Exú Rei das 7 Encruzilhadas para discorrer sobre as interseccionalidades mais explicitamente, pois não há como abordar aspectos raciais sem considerá-las. No entanto, aqui ela recebe um aprofundamento maior, devido ao fato do participante se autodeclarar como homem, negro e homossexual e materializar a relevância disso em um de seus textos. Abaixo, analiso as passagens do Exú Rei das 7 Encruzilhadas.

> **Esse momento de isolamento nos possibilita discutir sobre essa temática nos espaços da Educação Infantil, que pouco ou nada vemos, em relação às literaturas oferecidas às crianças, aos lápis que remetem às diversas tonalidades de pele, etc., abordando todas as culturas e raças** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).
>
> **Pouco vejo de ações afirmativas nos espaços da Educação Infantil na perspectiva da cultura indígena, quilombola, africana, oriental, etc., ocorre sempre o estereótipo cristão e europeu, seja através dos filmes, livros e brincadeiras, além da questão de gêneros, onde a criança já se limita ao azul/rosa, feminino/ masculino como construto social de gêneros, na perspectiva**

[40] Estereotipagem e estereotipia nesta pesquisa são termos sinônimos.

> **heterossexual**, o que corrobora para futuros preconceitos com os gêneros subversivos, urgindo a discussão sobre a interseccionalidade que é pensada como uma categoria teórica **que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).
>
> **[...] se referenciarmos a Educação Infantil por exemplo: por que só ter bonecas brancas de cabelos lisos e loiros? Por que só passar desenhos de princesas loiras? Por que só falar/ desenvolver conteúdo pedagógico antirracista no mês da Consciência Negra (isso quando se faz algo)?** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Em se tratando das interseccionalidades, Gomes (2011) escurece que a tarefa de tratar das manifestações do racismo nos meios sociais "torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social." (GOMES, 2011, p. 110). O conceito de interseccionalidade parte de teorizações do feminismo negro e tem em Kimberlé Crenshaw uma de suas principais representantes (HIRATA, 2014).

Crenshaw (1994; 2010) defende que a investigação e entendimento das intersecções de raça, gênero, classe social e sexualidade podem contribuir para estruturar experiências de indivíduos e, ademais, a interseccionalidade leva em conta múltiplas fontes de identidades (HIRATA, 2014). Bilge (2009, p. 70) resume a interseccionalidade em

> Uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.[41]

Não obstante, a Raciolinguística adota "abordagens interseccionais para entender raça como sempre construída em conjunto com classe, gênero,

---

[41] Tradução do original de Hirata (2014, p. 62-63).

sexualidade, religião, (trans)nacionalidade e outros eixos de diferenciação social"[42] (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016, p. 6). Baseada nessas premissas, é verificável que o participante focaliza seu relato na Educação Infantil, sua área de atuação, e aponta para práticas ainda fundamentadas pelo eurocentrismo e que não abarcam as relações raciais ou contemplam as diversidades raciais presentes em sala de aula como é o caso do "lápis cor de pele"[43] (PORTELA; NETO; THIENGO, 2018; SECATTO 2020) e das opções literárias, que, apesar dos trabalhos de várias/os autoras/es negras/os na área como Ferreira (2017b), França (2020), hooks (2018), para citar apenas alguns, ainda permanecem, em grande maioria, eurocentrados. Sobre a prevalência do eurocentrismo nos processos educacionais, Oliveira e Candau (2010, p. 19) enegrecem que

> A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Essas marcas da colonialidade que englobam o poder, o saber e o ser (CANDAU, 2010; MIGNOLO, 2017; OLIVEIRA; RESENDE, 2019) embranquecem os procedimentos e práticas escolares, com o intuito de manutenção do poder do grupo dominante (colonizador).

Outra questão evidenciada pelo participante é a estética. Quando ele indaga *"por que só ter bonecas brancas de cabelos lisos e loiros? Por que só passar desenhos de princesas loiras?"*, esses questionamentos aparecem em sua narrativa como uma reação de indignação à supremacia da branquitude em seu contexto de atuação, que deveria ser permeado pela diversidade, essencialmente a racial, visto

---

[42] No original: "[Raciolinguistics takes] intersectional approaches that understand race always produced in conjunction with class, gender, sexuality, religion, (trans)national, and other axes of social differentiation." (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016, p. 6).

[43] A discussão sobre o lápis cor de pele consiste no fato de que adotar um lápis como "cor de pele" em um país plural como o Brasil "é homogeneizar a população e dizer aos que não se enquadram naquele padrão de tom de pele, que estão fora da normalidade, logo, são "anormais"." (PORTELA; NETO; THIENGO, 2018, p. 3).

que quase 57% das/os brasileiras/os são classificadas/os como negras/os pelas/os dados do IBGE, como já explicado anteriormente; a raciolinguística e aspectos sócio-históricos podem respondê-los.

Devido ao fato da branquitude sempre estar nos espaços de poder na sociedade brasileira, ou seja, constituir a elite, que foi fortemente influenciada pela cultura europeia desde o Brasil-colônia, sócio-discursivamente fora construída a imagem de que o padrão estético aceitável e de beleza é a/o branca/o, de olhos claros e cabelos lisos (principalmente loiros) e a estética dos Outros, refutada (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; MIGNOLO, 2017; ROSA; FLORES, 2017). A estética negra sempre foi atrelada a estereótipos de repulsa e do que deveria ser evitado e subjugado (FANON, 2008; GOMES, 2017; MBEMBE, 2014; NASCIMENTO, 2016).

Como Nascimento (2016) explica, a figura da/o negra/o sempre esteve sujeita ao extermínio da sociedade brasileira, seja em seus saberes, em sua cultura ou em sua estética. Tudo relacionado à estética negra esteve sempre relacionado ao feio e ao impróprio, como mecanismo de exclusão e de inferiorização. Em contrapartida, a estética da branquitude europeia sempre foi valorada e almejada.

Gama e Olímpio (2018, p. 2) salientam que

> Nos dias atuais acontece um processo de naturalização e de imposição do padrão estético branco eurocêntrico que nega a outros grupos raciais, constituintes da sociedade brasileira, o direito a sua identidade. Um bom exemplo é o da população negra, que enfrenta uma situação paradoxal: tem os símbolos e elementos que constituem a sua identidade inferiorizados, estigmatizados e ridicularizados, e ao mesmo tempo, tem que conviver com o processo de apropriação cultural desses elementos, por quem historicamente foi fundamental para o processo de negativação da sua identidade.

Tratando da temática da estética negra, Bento (2003) conduziu uma pesquisa sobre as relações entre a/o negra/o, corpo, estética e o trabalho docente. Sobre a identidade estética da negritude, a autora pontua

> Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das

> faculdades de educação e nas universidades? (BENTO, 2003, p. 173-174).

Nessa tessitura, vale ressaltar que a escola é uma das instituições que mais reproduz o racismo na sociedade (FERREIRA, 2012a; GOMES, 2003; 2005; NASCIMENTO, 2016). Dessa forma, reproduzir práticas que valorizem a estética branca em detrimento às outras serve para perpetuar a hegemonia da branquitude que exclui pessoas não-brancas dos processos sociais.

A Raciolinguística explica que esses modos de ação praticados em ambiente escolares constituem processos históricos e culturais que continuam organizando formas de estigmatização dos corpos negros. É a raça branca moldando os discursos do contexto escolar dentro de uma hierarquia de poder e os discursos de poder sendo construídos e moldados no contexto escolar pelo viés da ideologia dominante da branquitude. Esse fenômeno constitui as co-naturalizações históricas e contemporâneas coloniais de raça e linguagem e ainda, de registro de categorias raciais e linguísticas que posicionam historicamente e hierarquicamente as raças dentro da estrutura social de um contexto situado (a escola), mas que ecoa e é reproduzido por toda a sociedade (ROSA; FLORES; 2017; ALIM; RICKFORD; BALL, 2016).

O participante prossegue questionando *“Por que só falar/ desenvolver conteúdo pedagógico antirracista no mês da Consciência Negra?”*. Ao propor essa discussão, Exú Rei das 7 Encruzilhadas permite que eu olhe para o principal documento curricular nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para apontar uma das possíveis causas dessa situação. Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 preconizem práticas de diversidade étnico-racial na educação, de maneira transversal, isso ainda não constituem as práticas escolares de fato, como está presente no relato do participante.

Nessa via, fundamento minha argumentação com o trabalho de Silva (2020). Nele, o autor descreve os aspectos centrais da política educacional proposta pelo documento citado, identificando se a Educação para as relações étnico-raciais (principal condutor para a construção da Educação Antirracista) está contemplada, visando a averiguar a possibilidade de promoção da Educação Antirracista. O autor conclui que a forma como a Educação para as relações étnico-raciais aparece no texto tem o objetivo de cumprir determinações jurídicas, fundamentalmente impostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Além disso, não promove o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, pois, segundo o autor, “a preocupação do documento é atender as avaliações em larga escala e promover um currículo que pregue pela instrução dos estudantes.” (SILVA, 2020, p. 7). Desse modo, desarticula o processo de formação humana do indivíduo e não promove uma formação crítica.

Outra possível causa é a escassa formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais e o desenvolvimento de práticas antirracistas como já apontado por Ferreira (2012a; 2018; 2014a; 2015b; 2021). Embora existam iniciativas importantes de professoras/es de maneira individualizada e a produção acadêmica crescente sobre a Educação Antirracista seja promissora, ações educacionais de grande porte, que abarquem a formação profissional de todo o sistema de ensino, seja no âmbito federal ou estadual, ainda são pouquíssimas. Mesmo com a emergência das discussões sobre as temáticas raciais em espaços sociais físicos e virtuais e a disponibilização de materiais teóricos e propostas práticas para o trabalho com essa realidade, a Educação Básica ainda se mantém distanciada desses debates em suas práticas cotidianas e na formação de seus profissionais (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) ainda corrobora que, para além da criação das leis antirracistas já mencionadas e das revisões nos documentos curriculares oficiais, é necessário reconfigurar a formação profissional de modo a atender os pressupostos dessas leis para a reorganização e ressignificação dos processos pedagógicos, desde a formação inicial. O autor reverbera que

> Caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizam dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei. De imediato, coloca para os docentes e os sistemas de ensino a dimensão curricular, seus marcos conceituais e os paradigmas epistemológicos que vão consubstanciar esses mesmos conteúdos. O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Por fim, o participante enfatiza a necessidade de discussões sobre as interseccionalidades de raça e gênero no contexto escolar. Ele destaca que

> [...] ocorre sempre o estereótipo cristão e europeu, seja através dos filmes, livros e brincadeiras, além da questão de gêneros, onde a criança já se limita ao azul/rosa, feminino/masculino como construto social de gêneros, na perspectiva heterossexual, o que corrobora para futuros preconceitos com os gêneros subversivos, urgindo a discussão sobre a interseccionalidade que é pensada como uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe. (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nesse relato, ele reafirma os valores da branquitude ainda vigentes na escola, abarcando as interseccionalidades de religião (cristã) e da sexualidade (heterossexualidade) como normas do grupo dominante e discorre sobre os possíveis efeitos futuros que a reprodução desses valores em grupos sociais heterogêneos de estudantes podem causar. Ele trata das interseccionalidades (CRENSHAW, 1994; 2010) para introduzir a questão de gênero, que compõem parte importante das questões raciais, pois não é possível analisar as questões de raça sem olhar para outras interseccionalidades como classe social e gênero.

A Raciolinguística aponta para essa importância ao se voltar para as construções e intersecções raciais e linguísticas, que, no caso desse excerto, são voltadas para contestar as dicotomias resultantes da organização binária dos gêneros em masculino e feminino e de toda a construção sócio-discursiva criada e reproduzida para manter essa divisão binária como norma, como o azul/rosa, coisa de menino/coisa de menina, etc (ROSA; FLORES; 2017; ALIM; RICKFORD; BALL, 2016). Nesse sentido, investigar as interseccionalidades ao tratar das relações raciais “é uma das formas de combater as opressões múltiplas imbricadas, e portanto, como instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69) fortemente atrelada à justiça social, uma vez que é essencial pensar conjuntamente as dominações para não contribuir com sua reprodução (COLLINS, 2014; HIRATA, 2014).

Nesse cenário, ressalto a situação das duas mulheres negras mencionadas na subcategoria anterior (aspectos sócio-históricos e discursivos de construção da identidade racial) que foram profissionalmente subjugadas com relação à sua competência devido às interseccionalidades de raça e gênero e sofrem com os efeitos sociais disso, como já explicitado. Esses elementos atravessam diretamente a construção das identidades dessas mulheres sendo centrais nesse processo, pois

homens/brancos; mulheres/brancas ou homens/negros socialmente são mais valorizadas/os do que a mulher negra (KILOMBA, 2019).

Na próxima subcategoria, analiso o discurso midiático e sua função nos aspectos sócio-discursivos que atravessam a construção das identidades raciais, visto que essa instituição tem função determinante na reprodução do racismo, assim como na produção de contra discursos de resistência, pois tem o poder necessário para romper com as ideologias racistas e produzir/promover a ascensão de novas correntes ideológicas antirracistas (VAN DIJK, 2018).

5.4 Representações Sobre O Discurso Midiático E A Reprodução Do Racismo

Nesta subcategoria, investigo como o discurso midiático atravessa a identidade das/os participantes deixando marcas ideológicas e produzindo efeitos sociais. Procuro olhar para esses aspectos para verificar como a construção das identidades dessas/es participantes pode ter vestígios ideológicos e como eles aparecem no texto, de acordo com os pressupostos da ADC e da Raciolinguística.

Segundo as acepções de Fowler (1991), as notícias midiáticas atuam como um meio de representação do mundo pela linguagem, que, entendida como um código semiótico, “impõe uma estrutura de valores sobre tudo o que representa, criando padrões de valorização sobre os fatos, na medida em que é usada nos jornais formando ideias e crenças.” (NOVODVORSKI, 2013, p. 16). Por esse pressuposto, os discursos construídos nas notícias não configuram a reprodução da realidade social, mas, sim, a construção social da realidade, mesmo que aquelas/es que a produzam acreditem que elas apresentem uma suposta neutralidade/ imparcialidade (NOVODVORSKI, 2013).

Para compreender o impacto do discurso midiático na reprodução do racismo, fundamento minhas considerações em Van Dijk (2018) e Fairclough (2001). Van Dijk (2018) caracteriza a mídia como a principal fonte de conhecimento e opinião étnico-raciais na sociedade. Seja por meio de aparatos tradicionais, como televisão, rádio, jornais e revistas impressos ou pelo meio digital, ela consegue atingir tanto a elite como os cidadãos comuns. No entanto, “em muitos aspectos, exceto quando se envolvem em conflitos ou problemas, as minorias tendem a ser negadas pela imprensa.” (VAN DIJK, 2018, p. 174).

Os grupos mais poderosos e seus membros controlam ou têm acesso a uma gama cada vez mais ampla e variada de papeis, gêneros, oportunidades e estilos de discurso, dentre eles, o discurso midiático, já que constituem as elites simbólicas, controlando, assim, de maneira geral, os modos de produção e distribuição de informações e disseminação de ideologias (VAN DIJK, 2018). Sobre esses fenômenos, verifico nas falas do Exú Tata Caveira, a seguir:

> Desde sempre, a mídia sempre desqualifica no momento em que veicula e divulga as mais diversas marcas, principalmente em relação à identidade das pessoas que são escolhidas para fazerem parte de qualquer divulgação. **A maioria das empresas se acostumou a quando quer vender o seu "peixe" a escolher pessoas com padrões considerados ideias para projeto, principalmente a presença de pessoas brancas** (EXÚ TATA CAVEIRA).
>
> [...] Existem cada vez mais esforços para reforçar a importância dos mais tipos de pessoas no Brasil e no mundo, mostrando que elas têm condições de executar as mais diversas atividades. Entretanto, **a mídia não busca enfatizar essa ideia dentro da área educacional. Quando emissoras de TV querem entrevistar educadores, somente aparecem professores brancos, até mesmo alguns negros são procurados mais de uma forma menor e só quando executam um projeto que impacta a sociedade.** É a própria mídia que esquece de mostrar a diversidade cultural do Brasil, escondendo – a de seu público, impedindo que seja mostrada uma grave realidade que ocorre na área educacional do Brasil (EXÚ TATA CAVEIRA).

Em suas narrativas, no que concerne ao discurso da mídia, observo que ele tem conhecimento da preferência por pessoas brancas pelos veículos midiáticos, quando diz: "*A maioria das empresas se acostumou a quando quer vender o seu "peixe" a escolher pessoas com padrões considerados ideias para projeto, principalmente a presença de pessoas brancas*" e "*Quando emissoras de TV querem entrevistar educadores, somente aparecem professores brancos, até mesmo alguns negros são procurados mais de uma forma menor e só quando executam um projeto que impacta a sociedade. É a própria mídia que esquece de mostrar a diversidade cultural do Brasil.*" No entanto, ao optar pelas expressões *"se acostumou"*, referindo-se às empresas e "*esquece"*, referindo-se à mídia. Ele, como homem branco, não percebe os movimentos ideológicos que sustentam essas decisões, o que caracteriza marcas muito precisas dos efeitos sociais produzidos pelo poder "por trás do discurso", discutido por Fairclough (2001).

Fairclough (2001) caracteriza o poder por trás do discurso como principal elemento dos veículos de comunicação de massa. Isso se deve ao fato da natureza das relações de poder estabelecidas pela mídia não serem claras e existirem razões para entendê-las como relações de poder escondidas. O discurso da mídia é produzido para uma massa populacional, um público geral, desconhecido dos produtores de conteúdo, que idealizam essas/es consumidoras/es e, as/os consumidoras/es reais precisam negociar sentidos dos conteúdos com o indivíduo ideal mentalizado pelos produtores (FAIRCLOUGH, 2001).

No Brasil, o conteúdo veiculado pela grande mídia sempre foi produzido pela branquitude. Desse modo, as relações de poder incutidas nesses conteúdos é nítida, pela forma como posiciona os negros nos discursos que propaga. Fairclough (2001) explica que o discurso midiático atua na reprodução do racismo estrutural promovendo, por meio dos meios de comunicação, a reprodução de estereótipos com relação à população negra que operam mantendo a posição desses indivíduos no tecido social. A esse respeito, Rosa Caveira (mulher negra) relata que

> **Tais aspectos [relacionados ao posicionamento das pessoas negras na estrutura social] também dialogam com as veiculações postas e até mesmo impostas pelas mídias, que cada vez mais nos colocam frente aos "termos de dominação social e da sua reprodução em práticas cotidianas, incluindo o discurso".** (van Dijk, 2018, p. 237) (ROSA CAVEIRA).

Outro elemento importante na disseminação desses discursos marcados pelas ideologias da branquitude são os pactos narcísicos, já discutidos no Capítulo 2, sobre os estudos de Bento (2002a). A autora enegrece que, no discurso dos brancos, há invisibilidade, distanciamento e silenciamento sobre a existência do não-branco para manter um círculo concêntrico em que "a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco" (BENTO, 2002a, p. 47), como a mídia, por meio de seu poder, tem a oportunidade da manipulação das massas e do controle da mente das pessoas, a hegemonia branca se sustenta e se mantem constantemente (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2018).

Analisando os movimentos semióticos e discursivos do discurso midiático, destaco os demais trechos das narrativas dos participantes Exú Tata Caveira (homem branco) e Rosa Caveira (mulher negra):

> **A mídia em todos os seus meios precisa ser a condutora do fortalecimento de uma sociedade igualitária, e ao mesmo tempo, de uma educação onde todos possam se estabelecer diferentemente do seu jeito de ser. Cada vez mais histórias de pessoas negras que superaram desafios para vencer na sua profissão e serem sucesso no que fazem devem ser contadas, inspirando mais as pessoas a seguirem em seus projetos de vida** (EXÚ TATA CAVEIRA).

Na fala de Exú Tata Caveira identifico marcas ideológicas atreladas ao pós-racialismo e ao *color blindness*. O participante enfatiza a necessidade de ações da mídia para romper com a hegemonia branca em seus conteúdos. Entretanto, ele não se refere à raça e nem à cor em seus relatos. Ele utiliza a expressão *"sociedade igualitária"*, que reforça o discurso típico do *color blindness* que defende que todos os seres humanos são iguais e devem ter as mesmas condições sociais, desconsiderando sua raça, gênero, classe social e sexualidade, o que já se mostrou uma falácia da branquitude, heterossexual, que controla os mecanismos de poder.

Nessa falácia, defende-se enfaticamente o conceito de meritocracia, como se pessoas negras, indígenas e brancas tivessem as mesmas situações de vida e condições de acesso aos bens e serviços. O que acontece é que a branquitude não tem a apreensão histórica dos processos de formação racial. Para compreender esses processos integralmente, brancas/os têm que partir da concepção de privilégio racial (ou privilégio branco) e isso significaria se engajar em um processo de compreensão histórica profunda sobre como elas/es vieram a assumir sua posição de poder. A maioria das pessoas brancas resiste a essa compreensão e, ao invés disso, focaliza no mérito individual e no "é só se esforçar que você consegue", utilizando, até mesmo, casos excepcionais de pessoas negras que "venceram na vida."

A esse respeito, Gomes (2005; 2012; 2017) e Ferreira (2012a; 2014a) reiteram que, compreendendo que os pontos de partida e acesso de pessoas negras e pessoas brancas são muito diferentes, a sociedade deve ser equitativa, ou seja, que as pessoas tenham as condições de acesso e oportunidades de acordo com as suas necessidades, que variam muito, considerando as interseccionalidades de cada grupo social.

O Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014b), partindo da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1995), defende o desafio constante às ideologias dominantes reivindicam aspectos como "objetividade, neutralidade, raça,

meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades" (FERREIRA, 2014a, p. 243). Posturas como essa mascaram a divisão e os problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes. São discursos ideológicos da branquitude privilegiada que se entrelaçam com ideologias capitalistas e neoliberais em que o ser humano é avaliado pela sua capacidade de produção[44] (NUNES; NUNES, 2013).

Essa análise superficial relaciona a identidade racial de uma pessoa e seu desenvolvimento social apenas tendo como parâmetro a cor da pele, desconsiderando outras interseccionalidades. Ao mesmo tempo, reforça os discursos que silenciam e descaracterizam o racismo estrutural, principal responsável pelos processos de preconceito e discriminação contra pessoas negras no Brasil (ALMEIDA, 2019). Desse modo, considera-as como as únicas responsáveis por sua situação de inferioridade, visto que parte da premissa que todas as pessoas têm as mesmas condições de sucesso na sociedade brasileira, que depende apenas do esforço individual, o que é uma falácia, como já exposto (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; 2002b; GOMES, 2005).

A reprodução de histórias de pessoas negras bem sucedidas pela mídia poderia fomentar a estereotipia que relaciona a/o negra/o bem-sucedida/o comumente às profissões atreladas à carreira artística ou esportiva, que são representadas como aquelas que tem por requisito central o dom e não a intelectualidade, reforçando cada vez mais esses estereótipos sobre as pessoas negras (FERREIRA, 2014a; 2012b; FERREIRA; CAMARGO, 2014). Outra possibilidade seria produzir o efeito social de responsabilizar unicamente as pessoas negras pela sua condição social. Tal responsabilização decorre de entender que, se uma pessoa negra pode ser bem sucedida, as demais também deveriam ser; o que é uma inverdade, visto que o contexto sócio-histórico precisa ser considerado para qualquer análise sobre as condições sociais da população negra, principalmente das mulheres negras (FERREIRA; CAMARGO, 2014; JOVINO, 2015; VAN DIJK, 2018).

Na sequência, analiso as representações dos atores sociais nas narrativas produzidas.

---

[44] Na atual fase do capitalismo, marcada pela globalização e seus imperativos de liberalização das relações econômicas em todos os países capitalistas, o conceito da produtividade se faz pungente na sociedade ao seguir a lógica de extrair a maior produtividade do trabalho de cada funcionário de modo que todo e qualquer gasto com o pagamento de salários seja compensado por um maior retorno em prestação de serviços (NUNES; NUNES, 2013).

5.5 Representações De Si

A maneira como os atores sociais se representam discursivamente indica muito de suas crenças, valores, maneiras de ser e de agir, o que aponta diretamente para o processo de construção de suas identidades, neste caso, raciais e profissionais. Essas representações “podem indicar posicionamentos em relação a eles e a suas atividades, sua agência ofuscada ou enfatizada, podem ser representados de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem" (RESENDE, 2012, p. 446).

Nesse sentido, inicio a análise das representações das/os participantes da pesquisa considerando a maneira como elas/es se representam em termos de raça e suas interseccionalidades, incluindo também a identidade profissional. Ciente das relações intrínsecas entre linguagem, poder e sociedade que constituem os interesses de pesquisa da ADC, olhar para as representações é uma oportunidade de aferir como as marcas ideológicas aparecem materializadas nos textos e seus possíveis efeitos nas identidades das/os professoras/es de línguas que participam da pesquisa.

Maria Padilha (mulher negra) produziu dois trechos em suas narrativas em que se representa. São eles:

> **Me incluo a esse grupo de professores**, que ainda não tiveram oportunidade na leitura dos documentos (MARIA PADILHA).
>
> **Eu como professora, trabalho nas entrelinhas, nas falas em sala de aula, como dito de maneira superficial**. Às vezes, **me sentia desanimada ao trabalhar uma língua adicional com crianças**, pelo fato de não “conseguir” ir além do conteúdo, uma aula na semana, limitações diversas, possibilidades essas que encontramos na literatura, na história, por que não em um ensino de uma língua na educação básica (MARIA PADILHA).

Em ambos os excertos expostos, observando as categorias estabelecidas por Van Leeuwen (2008) para a representação de atores sociais, reconheço que a participante, em “*Me incluo nesse grupo de professores*” e “*Eu, como professora*”, representa-se envolvida na ação, inclui-se por homogeneização e assume a categoria do grupo profissional por meio também da funcionalização, pela identidade profissional docente. Essa forma de representar-se mostra que a participante,

mesmo sendo uma mulher negra, quando se insere em seu grupo profissional como professora, não faz diferenciação entre si e as/os demais colegas de profissão em função de sua identidade racial. Isso também é perceptível quando, em seu relato, aparecem representações sobre como ela se sentia por trabalhar com as relações raciais nas entrelinhas, pois não encontrava muitos espaços nas aulas de línguas (estrangeiras/adicionais) na Educação Básica, diferentemente de outros componentes curriculares que ela menciona.

Sobre a funcionalização, ela ocorre quando atores sociais são representados em termos de uma atividade ou ocupação, ou seja, em termos do que as pessoas fazem (VAN LEEUWEN, 2008). Essa maneira de representar-se promove o apagamento de aspectos relacionados à sua identidade racial de mulher negra. Isso pode estar relacionado a uma tentativa de adequação aos interesses do grupo, principalmente relacionada à sua autoapresentação positiva (VAN DIJK, 2018). Na esteira do pensamento de Van Dijk (2018) sobre a autopreservação positiva da branquitude, o autor afirma que o discurso social da negação persuasivamente contribui para a construção do consenso branco dominante (VAN DIJK, 2018).

Nessa perspectiva, esse movimento de negação e apagamento é visível em *"Eu como professora, trabalho nas entrelinhas, nas falas em sala de aula, como dito de maneira superficial."* Essa forma de trabalho, pela fala dela, é a mesma adotada pelo grupo de professoras/es de línguas (estrangeiras/adicionais) da escola em que a trabalha, "*que ainda não tiveram oportunidade na leitura dos documentos*", que provavelmente cultuam as premissas do grupo dominante. Na continuidade do excerto, ela diz que essas/es profissionais enfrentam os desafios de "*não conseguir ir além do conteúdo, uma aula na semana, limitações diversas".* Ela ainda destaca as *"possibilidades essas que encontramos na literatura, na história, por que não em um ensino de uma língua na educação básica*", representando-se por supressão, por elisão, pelo uso da construção verbal *"encontramos*"; e é nesse movimento, adotando a primeira pessoa do plural, que ela se insere conjuntamente com as/os demais professoras/es de línguas estrangeiras/adicionais de sua escola na representação.

O efeito da representação possivelmente seria diferente, por exemplo, se ela tivesse iniciado a fala da seguinte forma: "Eu, como professora negra". Aqui, a representação estaria relacionada à diferenciação, categorização, funcionalização. Contudo, a classificação no grupo negro já demarcaria seu lugar de fala e seu

posicionamento, o que poderia apontar para caminhos diferentes desse que a participante tomou ao homogeneizar-se com o grupo de professoras/es em geral, que, na coletividade, segue os interesses da branquitude. Esse apagamento de sua identidade racial negra fomenta o sentimento de pertencimento ao grupo profissional "professores", que tem em sua essência contextual a branquitude. Logo, a participante utiliza a estratégia de autoapresentação do grupo dominante. Consequentemente, ela não encontra possibilidades de aprofundamento para o trabalho com as relações raciais, visto que não é de interesse do grupo dominante do seu contexto de atuação, que, em outro momento de sua fala (excerto já analisado), ela disse que "*o tradicional ainda é o primordial, não deve-se falar sobre isso, fazer isso*."

Na direção do antirracismo, apresento os relatos de Maria Mulambo, mulher branca, e Maria Quitéria, mulher negra, para analisar como elas se representam em suas narrativas.

> [...] **mostro minha posição que sou uma educadora que combate o racismo** que alguns "se soltam mais" e se permitem participar de forma mais ativamente durante as aulas. [...] Por isso sou a favor da política de cotas raciais, como uma das maneiras de corrigir essa crueldade e injustiça feitos ao povo negro (MARIA MULAMBO).
>
> **Dessa maneira, busco, em sala de aula, me inspirar nesta experiência enquanto estudante e relacioná-la a atuação como professora de Espanhol, com temáticas que englobem mulheres, negras e negros, indígenas** [...] (MARIA QUITÉRIA).
>
> **A minha atuação em sala de aula de língua materna**, agora voltada para o *ensino* da mesma [...] também corroborou para meu avanço formativo frente às discussões sobre questões linguísticas, as extralinguísticas e como o social perfaz as constituições de tais questões. **Com essas atuações, pude retornar aquilo que foi visto superficialmente em meu percurso escolar (as ideias sobre identidades raciais, diversidade linguística, transformação social, discursos minoritarizados, abordagens interculturais, etc) de maneira mais profunda, crítica, sensitiva e capaz de elencar indagações pessoais e ao público o qual me direciono**, buscando sempre relacionar aquilo que muitas vezes os próprios documentos curriculares regentes deixam escapar diante da imensa realidade plural que nos formam. Agora, como docente, entendo ser na Educação Básica a oportunidade primordial de debatermos sobre as desigualdades e as estratificações os quais estamos inseridos, levantando o nosso cotidiano como forma de questionamento às materialidades, as não-representações que nos são dadas, e as (im)parcialidades e relações que nos são postas e até mesmo impostas (ROSA CAVEIRA).

Nos excertos apresentados, as participantes representam-se envolvidas ativamente na ação, com enfoque especificamente voltado para suas identidades profissionais. Isso demonstra que elas entendem sua participação na realização das ações em seu contexto de atuação e procuram representar-se como antirracistas, como destacado em (1) *"mostro minha posição que sou uma educadora que combate o racismo"*; (2) *"[...] busco, em sala de aula, me inspirar nesta experiência enquanto estudante [negra] e relacioná-la a atuação como professora de Espanhol, com temáticas que englobem mulheres, negras e negros, indígenas"; (3) "Agora, como docente, entendo ser na Educação Básica a oportunidade primordial de debatermos sobre as desigualdades e as estratificações os quais estamos inseridos [as ideias sobre identidades raciais, diversidade linguística, transformação social, discursos minoritarizados, abordagens interculturais, etc]."*

A maneira como essas participantes se representam, uma mulher branca e duas negras, respectivamente, aponta para maneiras de agir que se relacionam com princípios da Educação Antirracista (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021) e com pressupostos do Letramento Racial Crítico. No entanto, ao analisar os excertos considerando o contexto (um curso de formação de professoras/es para a Educação Antirracista), segundo a perspectiva de Van Dijk (2012), que preconiza que o contexto não é "um tipo de situação social objetiva, e sim, construtos dos participantes, subjetivos, embora socialmente fundamentados, a respeito de propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais." (VAN DIJK, 2012, p. 87), é possível apreender que essas representações de si mesmas podem ter sido ajustadas para produzir uma autoapresentação positiva do grupo (VAN DIJK, 2018), frente ao que era defendido pelo curso.

Entretanto, ao dirigir a atenção para os relatos das mulheres negras, é observável que elas apresentam uma trajetória marcada por vivências do ambiente escolar/acadêmico como estudante ou professora, que as encaminharam para assumir essa identidade de professora antirracista em suas atuações. Esse movimento é verificado nos excertos já apresentados, porém utilizo as falas de Rosa Caveira para ilustrarem com mais ênfase esse movimento:

> Neste último nível, já em um curso de Letras, pude conhecer outros direcionamentos dados com e pela língua, seja por meio de textos mais reflexivos, do contato com pessoas diferentes, o estabelecimento de mais autonomia e responsabilidades, que acabaram por me construir novamente como ser social: **pude me**

> **definir enquanto mulher, negra, baiana e interiorana, professora, capaz de questionar-me cotidianamente e considerar isso em meus percursos pessoais e profissionais (**ROSA CAVEIRA).
>
> Mesmo tendo essa formação, não pude ignorar como o jugo racialista instituiu/institui barreiras implícitas e explícitas. **Ao voltar no tempo do meu curso da Educação Básica por exemplo, venho refletindo continuamente, sobre quem foram as pessoas que compunham tais espaços em que me situava bem como as minhas andanças em tais espaços** (ROSA CAVEIRA).

Nas passagens acima, a participante representa-se envolvida na ação, como agente, com recorrência do verbo modal “poder”, indicando a capacidade de realizar as ações às quais esse verbo se refere, no caso, respectivamente “conhecer”; “definir (se)”; “ignorar” (negativa). Esse movimento discursivo indica os efeitos em suas identidades racial e profissional, pois o verbo “poder” foi utilizado pela participante recorrentemente para mostrar como esse curso lhe deu condições para construir novos conhecimentos, de reconhecer-se e identificar-se como mulher negra e valorizar sua história e suas vivências e a não ignorar as situações de racismo pelas quais passou. Isso fornece evidências de um processo de construção e reconstrução de sua identidade racial e os efeitos de sua trajetória em sua identidade profissional, à medida que ela foi mudando seu modo de pensar, de ser e de agir em decorrência dessas experiências.

Retomando os excertos de Maria Quitéria, em *“busco, em sala de aula, me inspirar nesta experiência enquanto estudante e relacioná-la a atuação como professora de Espanhol, com temáticas que englobem mulheres, negras e negros, indígenas”* e o primeiro de Rosa Caveira desta subcategoria*: “A minha atuação em sala de aula de língua materna, agora voltada para o ensino da mesma [...] também corroborou para meu avanço formativo frente às discussões sobre questões linguísticas, as extralinguísticas e como o social perfaz as constituições de tais questões. Com essas atuações, pude retornar aquilo que foi visto superficialmente em meu percurso escolar (as ideias sobre identidades raciais, diversidade linguística, transformação social, discursos minoritarizados, abordagens interculturais, etc) de maneira mais profunda, crítica, sensitiva e capaz de elencar indagações pessoais e ao público o qual me direciono.*”, destaco o mesmo movimento de (re)construção identitária e explico que o Letramento Racial Crítico, assim como a Teoria Racial Crítica, valorizam esses processos baseados na centralidade do conhecimento experiencial produzido e evidenciado por meio das vivências de pessoas negras, sendo esses conhecimentos refletidos nos modos de

ser e agir dessas pessoas (re)construindo sua identidade racial (FERREIRA, 2014b; 2015a; 2021; LADSON-BILLINGS, 1995).

No que se refere à construção de identidades, Pereira e Lacerda (2019) argumentam que o Letramento Racial Crítico contribui para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação históricas das desvantagens, pois possibilita que os indivíduos entendam como as relações de poder se articulam e se sustentar através do discurso, além de aprender a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscarem uma sociedade mais justa e equitativa.

Considerando a identidade racial na produção das representações aqui analisadas, destaco o excerto da narrativa do Exú Tata Caveira, homem branco, a seguir:

> Entretanto, **não sou um ser agente da mudança que age em defesa da virada da sociedade em defesa dos negros, apenas observo a realidade sem agir para mudar esse jogo. Eu me identifico com uma grande parcela de uma comunidade de estudantes que luta pela igualdade nos mais diversos sentidos**, além de lutar **para serem conhecidos pelo seu nível de conhecimento ao invés de terem a sua qualificação medida pela sua cor** (EXÚ TATA CAVEIRA).

O participante se representa por inclusão, apassivação e sujeição, pois está expressamente no texto relacionado às ações que destaca. Entretanto, ele se desagencializa com o uso do advérbio de negação “não” em “*não sou um ser agente de mudanças*” e da preposição “sem” em “*apenas observo a realidade sem agir*” e apassivando-se devido à essas construções discursivas. Isso indica que o participante não se envolve nas discussões sobre as relações raciais posicionando-se a favor das/os negras/os, como ele evidencia em “*Entretanto, não sou um ser agente da mudança que age em defesa da virada da sociedade em defesa dos negros, apenas observo a realidade sem agir para mudar esse jogo.*” Nessa perspectiva, ele não se representa como um professor antirracista, como as outras participantes.

Enfatizo novamente que essas representações partem das narrativas de um homem branco. Considerando esse lugar de fala, identifico em sua narrativa várias marcas de ideologias da branquitude, principalmente na sequência de seu relato em que ele afirma: “*Eu me identifico com uma grande parcela de uma comunidade de estudantes que luta pela igualdade nos mais diversos sentidos, além de lutar para*

serem conhecidos pelo seu nível de conhecimento ao invés de terem a sua qualificação medida pela sua cor".

Nesse excerto, ele se representa agencializado, incluído por ativação e participação, categorização e identificação por classificação com "*uma grande parcela de uma comunidade de estudantes que luta pela igualdade nos mais diversos sentidos, além de lutar para serem conhecidos pelo seu nível de conhecimento ao invés de terem a sua qualificação medida pela sua cor*." Van Leeuwen (2008) define que a categorização acontece quando os atores sociais são representados em termos do que eles são e a identificação por classificação é a maneira como eles são diferenciados em termos de idade, gênero, raça, classe social, etnia, religião ou orientação sexual.

A representação aqui produz o efeito de que o participante está inserido em um contexto em que os atores sociais não consideram relevantes as relações raciais e que a meritocracia é condutora das ações, visto que a maneira que representa o grupo formado por ele e pela grande parcela de estudantes a que se refere valorizam apenas as questões técnicas (nível de conhecimento técnico academicamente validado pela branquitude). Além do mais, estabelece a falaciosa relação entre a qualificação e a cor da pele, sem considerar os aspectos sócio-históricos e de reparação histórica que envolvem negras/os e indígenas no Brasil (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; 2002b).

Essa forma de representação discursiva de si dos atores sociais da branquitude indica um não-reconhecimento da responsabilidade das pessoas brancas pela luta antirracista. Não obstante, ao representar-se categorizado em um grupo específico, o participante parece recorrer a um movimento de fortalecimento para o argumento que constrói, considerando que seu posicionamento pode ser considerado impopular por outras/os cursistas, devido ao contexto em que sua narrativa foi produzida, que é um curso de Educação Antirracista.

No que concerne às questões sobre os direitos da negritude, suas representações são mecanismos de negação do racismo por meio da invisibilização dos processos sócio-históricos que englobaram a população negra brasileira no decorrer do tempo, privando-a de seus direitos básicos e mantendo os privilégios da branquitude (BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2012; 2014; SCHWARCZ, 2005; VAN DIJK, 2018).

Nos relatos de Exú Tata Caveira, é possível averiguar marcas bastantes profundas das ideologias da branquitude e raciolinguísticas manifestadas pelo *color blindness* (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; LADSON-BILLINGS, 1995), em "*Eu me identifico com uma grande parcela de uma comunidade de estudantes que luta pela igualdade nos mais diversos sentidos […]"*, e do pós-racialismo *(*ALIM; RICKFORD; BALL, 2016), em *"além de lutar para serem conhecidos pelo seu nível de conhecimento ao invés de terem a sua qualificação medida pela sua cor".* Além desses conceitos, existe também a valorização da meritocracia, já discutida anteriormente, em que pessoas brancas reproduzem o discurso falacioso do mérito, sem considerar os entraves sociais e históricos que impedem que pessoas não-brancas tenham as mesmas condições de acesso e de sucesso a determinados espaços sociais e oportunidades (FERREIRA, 2012a; 2014a; GOMES, 2005; 2012; 2017; NASCIMENTO, 2016).

Os efeitos sociais dessas ideologias que constituem o conjunto de crenças e valores do participante apontam para a construção de suas identidades raciais e profissionais não comprometidas com a Educação Antirracista, pelo fato de estarem atravessadas pelas falácias do mito da democracia racial (em todas as pessoas são iguais, independentemente da raça) (BENTO; 2003; BERNARDINO, 2002; FERREIRA, 2004; GOMES, 2005; 2012; 2017; NASCIMENTO, 2016), do *color blindness* (não ver cor, ou seja, desconsiderar que o racismo estrutural existe e opera classificando as pessoas na estrutura social por aspectos dentre os quais está a cor da pele) e do pós-racialismo (que defende a superação do construto de diferentes raças) (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; LADSON-BILLINGS, 1995).

Van Dijk (2018) acredita que o racismo é aprendido por meio de processos mentais e cognitivos que o leva a ser introduzido no conjunto de crenças e valores do indivíduo. Nessa direção, considerando a maneira como o participante se representa no discurso, indica-se a sua convicção com relação ao seu posicionamento. Tal constatação pode direcionar para um desafio ainda maior, que é a desconstrução dessas crenças e a reconstrução de suas identidades por meio da formação e de discussões sobre as relações raciais no Brasil.

Não obstante, as representações produzidas por esse participante podem ser comuns a grande parte desse grupo social, uma vez que indivíduos brancos não se reconhecem como seres racializados e dotados de privilégios devido à sua raça, como já demonstrado por Bento (2002a; 2002b), Cardoso (2008; 2010; 2014; 2020),

Passos (2013), Piza (2005) e Schucman (2005; 2012; 2014). Dessa maneira, mantém-se distantes das discussões sobre branquitude e negritude como estratégia de manutenção de seus próprios privilégios.

5.6 Representações Sobre A Identidade Racial E Interseccionalidades

No cerne das representações, analisar a maneira como as/os participantes da pesquisa se representam e representam outros atores sociais em termos de raça é essencial para investigar a construção das identidades raciais. Assim, passo a tratar dessas representações, por meio dos excertos de Maria Mulambo (mulher branca) abaixo:

> **Me identifico como branca, porém depois de muitos cursos que já fiz sobre cultura étnico-racial percebo que posso me identificar como parda devido a cor da minha pele.** [...] **Eu me reconheço como branca**, **porém acredito que pela cor da minha pele seja parda** (MARIA MULAMBO).
>
> **Minha mãe era bem branca,** como dizem alguns "polaca", porém nem eu e minhas irmãs temos a mesma cor de pele que ela tinha (ela faleceu em 2019); **meu pai é pardo quase pele negra**, e **nós "puxamos" os traços físicos e cor da pele dele**. **Então posso dizer que sou parda, meu filho herdou a cor da pele da minha mãe, bem branco**, "polaco descascado" como chamamos ele em casa. **A cor da pele de uma pessoa para mim é indiferente, o que realmente importa é o caráter.** Tenho alguns alunos negros e sempre quando há alguma relação de discriminação ou preconceito que percebo em sala de aula tento conscientizar para que isso não aconteça mais. (MARIA MULAMBO).
>
> [...] **apesar de que me identifico como branca, mas como já disse em outra narrativa sou parda e irei mudar a forma de como me identificar**. (MARIA MULAMBO).

Os três excertos de Maria Mulambo são importantes para que seja possível compreender mais profundamente alguns conceitos abordados nesta pesquisa. São eles a *racial malleability* (negociação de identidade racial), o *color blindness*, como opera o discurso de negação e/ou invisibilização do racismo, e a representação de atores sociais sobre as identidades sociais.

Nas passagens *"Me identifico como branca, porém depois de muitos cursos que já fiz sobre cultura étnico-racial percebo que posso me identificar como parda"; "Eu me reconheço como branca, porém acredito que pela cor da minha pele seja*

parda"; "Então posso dizer que sou parda" e "apesar de que me identifico como branca, mas como já disse em outra narrativa sou parda.", a participante representa-se incluída por ativação, participação, categorização e classificação, ora representando-se como pertencente ao grupo racial branco e ora ao negro. É observável nas representações que a participante produz de si mesma, o fenômeno entendido como *racial malleability*, abordado por Alim, Rickford e Ball (2016) e na pesquisa de Roth-Gordon (2016). A *racial malleability* consiste em "fazer sentido na raça por meio da linguagem" (ROTH-GORDON, 2016, p. 51), que significa analisar como as pessoas agem cotidianamente considerando aspectos sociais e culturais atrelados à raça. Por exemplo, pessoas negras, brancas e indígenas têm peculiaridades e idiossincrasias que são características de suas identidades raciais e essas especificidades são manifestadas principalmente por meio da linguagem (ROTH-GORDON, 2016).

Ao representar-se como uma força dinâmica na ação, pois está inclusa por ativação e participação e, consequentemente, identificar-se como pertencente ao grupo racial branco, com tentativas de reconhecer-se como parte do grupo racial pardo, a participante procura utilizar a identificação e classificação para adequar-se ao grupo social em evidência no contexto em que o texto foi produzido, no caso, o curso de Educação Antirracista. Ela utiliza a repetição, também uma categoria apontada por Van Leeuwen (2008), para tratar das representações de práticas sociais, a fim de enfatizar uma informação que não se sente plenamente segura para afirmar, que é seu pertencimento ao grupo racial pardo.

Percebo isso porque, ao reconhecer-se como branca, ela usa afirmações "*Me identifico como branca*." e *"Eu me reconheço como branca"*. Ao informar que pode reconhecer-se como parda, ela demonstra certa insegurança na afirmação, pois utiliza repetidamente o verbo modal "posso". Logo, indica que tem essa possibilidade e sempre relaciona um fato à essa possibilidade, como em "*porém depois de muitos cursos que já fiz sobre cultura étnico-racial percebo que posso me identificar como parda"* e em *"meu pai é pardo quase pele negra, e nós "puxamos" os traços físicos e cor da pele dele. Então posso dizer que sou parda."*

Nesse movimento é que a *racial malleability* é evidenciada, uma vez que ela tenta assumir uma identidade racial parda (mesmo tendo os traços e, consequentemente, os privilégios da branquitude, como demonstrado nos excertos de suas narrativas, como quando afirma que nunca sofreu preconceito em função da

cor de sua pele, por exemplo), devido ao fato do contexto antirracista em que está inserida em função do curso. No caso da participante, classificada racialmente como branca, visto que seus traços constituintes pertencem à branquitude, ela acredita possuir características físicas que a possibilitem transitar entre a branquitude e a negritude, devido à sua descendência paterna (homem negro).

Sobre a influência do contexto, que como já preconizado por Van Dijk (2018), ele possibilita a indivíduos criarem modelos mentais subjetivos, embora socialmente fundamentados, a respeito de propriedades que para eles são relevantes em tal situação, neste caso, o curso de formação de professoras/es de línguas para a Educação Antirracista. Isso é evidenciado quando a participante afirma, no terceiro excerto, que *"[...] apesar de que me identifico como branca, mas como já disse em outra narrativa sou parda e irei mudar a forma de como me identificar",* que indica que, mesmo que tenha reconhecido em outros cursos sua possibilidade de autoidentificação racial como parda, durante a participação no que foi realizado para a geração das narrativas autobiográficas, ela decidiu autodeclarar-se parda.

Retomando o segundo excerto, especificamente em que ela fala que *"A cor da pele de uma pessoa para mim é indiferente, o que realmente importa é o caráter. Tenho alguns alunos negros e sempre quando há alguma relação de discriminação ou preconceito que percebo em sala de aula tento conscientizar para que isso não aconteça mais."*, identifico marcadas de ideologias da branquitude e de ideologias raciolinguísticas como o *color blindness*, já que ela defende o discurso do não ver a cor da pele, estratégia naturalizada de negação do racismo muito utilizada no discurso institucional (VAN DIJK, 2018), e a descaracterização de todo o percurso sócio-histórico da negritude de inferiorização, estereotipia, marginalização e exclusão e o da branquitude de privilégios (BENTO, 2002a; 2003; CARDOSO, 2010; CARNEIRO, 2003; LADSON-BILLINGS, 1995; SCHUCMAN, 2005; PASSOS; 2013).

Nesse excerto, em *"Tenho alguns alunos negros*", considerando que as representações podem realocar papeis ou reorganizar as relações sociais entre participantes (VAN LEEUWEN, 2008, p. 32), ela representa os atores sociais "alunos negros" por passivação e sujeição, o que produz o efeito de objetificar as pessoas negras, visto que o verbo "ter" transmite a ideia de posse, ainda mais quando ela utiliza o pronome indefinido "alguns", que demonstra se tratar de um contexto majoritariamente branco. Nessa mesma via, é identificável a exclusão por supressão da identidade racial das/os demais estudantes, que, presumo, sejam da branquitude.

A inclusão e a exclusão são igualmente importantes para a representação. Atores sociais podem ser incluídos ou excluídos para atender aos interesses do grupo de leitores ao qual o texto é direcionado (VAN LEUWEEN, 2008). Nesse caso, a representação da participante pode se relacionar com estratégias de negação do racismo, pois evidencia seu papel ativo na ação, ofusca a agência das pessoas negras, posicionando-as como pacientes no contexto em que descreve. Ao omitir a identidade das pessoas brancas, aponta que apenas trata das relações raciais devido às pessoas negras (presentes em número bem menor) em sala de aula, omitindo as discussões sobre racismo estrutural. Esse fenômeno, por sua vez, é um problema bem mais complexo e que deve ter pessoas brancas também no centro do processo de construção da Educação Antirracista (BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; PASSOS, 2013; SCHUCMAN, 2012; 2014).

Esse posicionamento reconhece apenas o preconceito e a discriminação racial como problemas, descaracterizando o próprio racismo estrutural que opera cotidianamente na vida de pessoas negras e não somente em situações pontuais. Ainda, Van Leeuwen (2008) ressalta que a exclusão por supressão é um mecanismo utilizado na representação para mascarar situações de opressão, violência, intimidação e exploração, principalmente visando a eliminação do problema social e do conflito e da responsabilização pelas ações. Aqui, a representação transmite a ideia de que só se deve tratar das relações raciais quando houver pessoas negras no contexto, eximindo as brancas de sua responsabilização sócio-histórica de conhecimento e envolvimento com a pauta racial.

Em continuidade, ainda observando a asserção: “*sempre quando há alguma relação de discriminação ou preconceito que percebo em sala de aula tento conscientizar para que isso não aconteça mais.”*, indica-se que a professora faz intervenções pontuais em situações individuais de racismo, principalmente em situações de preconceito e discriminação racial. No entanto, ao tratar a discriminação e o preconceito como eventos individualizados, situados dentro de uma realidade, que podem ser solucionados por meio da intervenção pontual, que, no caso relatado, foi a conscientização, a participante sinaliza para uma visão reducionista do que é o racismo e seus desdobramentos na vida das pessoas negras. Restringir os efeitos do racismo estrutural apenas à situações de preconceito e discriminação racial é uma estratégia de negação do racismo no ambiente escolar, visto que desconsidera toda uma trajetória de sofrimento e

cerceamento de oportunidades do povo negro e de favorecimento e privilégios do povo branco (BENTO, 2002a; 2003; CARDOSO, 2010; CARNEIRO, 2003; 2005; MUNANGA, 1994; 2010; VAN DIJK, 2018).

Retomando o uso do verbo “ter”, outro elemento que deve ser discutido é sua utilização pela branquitude relacionado a pessoas negras. Não intuito polemizar a questão, mas é necessário explicar que isso pode representar aspectos sócio-históricos que remetam à posse, à objetificação e à pertença de negras/os às/aos brancas/os, como uma possível marca da colonialidade, uma herança linguística do colonialismo e da escravização (ALIM; RICKFORD, BALL, 2016; MIGNOLO, 2017; RESENDE, 2019). Nesse cenário, é relevante que as pessoas brancas entendam que seu lugar de fala implica também em responsabilidades sócio-discursivas sobre suas escolhas linguísticas para tratar de pessoas negras, uma vez que as representações advindas dessas escolhas podem ser reprodutoras do racismo estrutural.

Em complemento, revisito a informação sobre dissociar a cor da pele do caráter das pessoas é um movimento válido. No entanto, não há como desconsiderar as diversas representações negativas sobre o caráter das pessoas negras reproduzidas historicamente por meio das ideologias da branquitude e raciolinguísticas, com a finalidade da exclusão social dessa população e de destruir a credibilidade desse grupo social. Desse modo, essas ações pontuais atingem apenas manifestações do racismo individual, mas o que mais afeta as pessoas negras é o racismo estrutural, principalmente o racismo institucional (ALMEIDA, 2019).

No próximo excerto, do Exú Tata Caveira, também identifico marcas ideológicas que reproduzem o mito da democracia racial brasileira e do pós-racialismo. Essas evidências das ideologias da branquitude e raciolinguísticas atravessam todas as narrativas produzidas pelo participante, assim como o *color blindness.* Segue o excerto mencionado:

> Racialmente, **eu sou um ser humano que sabe da importância e da existência de pessoas dos mais variados credos e etnias**, também reconhecendo a influência que esses povos possuem para a formação da multiplicidade cultural característica da sociedade brasileira (EXÚ TATA CAVEIRA).

O que mais chama a atenção na representação desse participante é o que ele não diz. Ressalto que Exú Tata Caveira é um homem branco. Nessa temática em que a instrução da narrativa era discorrer sobre sua identidade racial, o excerto acima resume uma postura que ele adota em todo o corpo textual de seu escrito que é não definir-se racialmente. Ele se representa por inclusão, ativação e participação, isso significa que ele se entende em um papel ativo e em primeiro plano na representação e, por isso, reconhece sua agência e a utiliza para recorrer à generalização, para representar-se no grupo “ser humano”, ou seja, um único grupo racial.

Nesse movimento, ele demarca sua posição como crente na ideologia da braquitude da raça única. Isso me reporta, conjuntamente com as outras marcas ideológicas da branquitude abundantes em seus textos, a estratégias de negação do racismo adotadas por pessoas brancas de não se reconhecerem como racializadas (FERREIRA, 2015a; 2015b; VAN DIJK, 2018). Nessa premissa, desacreditam na existência do racismo, que é sustentado pelo entendimento do conceito de raça como construção discursiva, social e performativa, que classifica os indivíduos na estrutura social (ALMEIDA, 2019; 2012a; 2014a; ROSA; FLORES, 2017). Dessa maneira, o Exú Tata Caveira representa-se como “ser humano” como estratégia de negação do racismo.

Ao representar-se como “ser humano”, o participante demonstra acreditar na corrente ideológica que defende a existência de uma raça única (SCHWARCZ, 2005) e não considerar o conceito de raça como uma construção social, discursiva e performativa (MUNANGA, 1994; 2004), mas sim, relacionada apenas a aspectos biológicos (SCHWARCZ, 2005). Verifico também, ainda amparada pelos pressupostos de Munanga (2008), que o participante utiliza eufemismos para evitar o uso da palavra raça. Ele opta por “credos e etnias” e, mais a frente, “multiplicidade cultural”, para tratar de uma temática diretamente relacionada às identidades raciais.

Os movimentos discursivos desse participante, incutidos nas formas de se representar e representar os outros racialmente, indicam para a construção de sua identidade racial fortemente atravessada pelos discursos de silenciamento para as questões raciais e para ideologias da branquitude e raciolinguísticas que não permitem que ele vislumbre com nitidez como o racismo opera socialmente e os efeitos disso na via de pessoas não-brancas. Assim, ele não considera o conceito de raça como socialmente construída para classificar indivíduos e, em decorrência

dessa classificação, pessoas são privilegiadas ou marginalizadas (MUNANGA, 2004; 2008). Como ele não reconhece esse conceito de raça, também não percebe a existência do racismo em sua realidade e utiliza estratégias de negação para continuar não percebendo suas manifestações.

No que diz respeito às identidades raciais negras, analiso os relatos de Maria Quitéria e Rosa Caveira abaixo:

> **Sou negra, mas não sou retinta.** Tenho cabelos crespos/ cacheados. Sobrancelhas e cílios com cabelos considerados "rebeldes". Nos espaços públicos **geralmente me sinto deslocada, sei me reconhecer como negra nos locais a partir de "simples" olhares**. Sou facilmente confundida com a vendedora, mas não me recordo de serem tão assertivos quanto ao meu papel de cliente." (MARIA QUITÉRIA).
>
> **Filha única de pais negros**, estes atualmente aposentados, mas que exerceram serviços públicos durante suas vidas profissionais. (ROSA CAVEIRA).

No primeiro excerto, Maria Quitéria se representa como incluída por ativação, participação, categorização, identificação e classificação, sobre o que Van Leeuwen (2008) escurece que atores sociais podem ser representados em termos de identidades que eles partilham com outros, isso caracteriza a categorização, quando a participante se reconhece como pertencente à identidade racial da negritude. Já a classificação define os atores sociais em termos do que eles "mais ou menos, ou inegavelmente são" (VAN LEEUWEN, 2008, p. 42) e a classificação se refere aos atores sociais em termos das principais categorias por meio das quais uma determinada sociedade ou instituição os diferencia considerando raça, etnia, classe social, religião, sexualidade, etc (VAN LEEUWEN, 2008). A maneira como ela se representa pode indicar que ela reconhece sua identidade racial negra. Contudo, produz o efeito de que ela enfrenta momentos conflituosos em relação a isso. Isso é perceptível em seu relato, pois ela utiliza a ressalva, por meio da conjunção "mas", para explicar que não é retinta. De acordo com o pensamento de Van Dijk (2018) sobre a negação do racismo, essa construção discursiva da participante, ao utilizar a conjunção adversativa "mas" para explicar que não é retinta, pode estar associada a uma estratégia cognitiva e social relacionada a algum grau de negação de sua identidade racial negra.

Para tratar desse fenômeno, recorro ao conceito de colorismo, amplamente discutido na atualidade. Santos (2021) conceitua-o como um

movimento em que “traços morfológicos do rosto, do cabelo, ou da cor da pele continuam a ser usados como marcadores da discriminação racial, e em muitos países determinam as variações na discriminação que têm por alvo vários grupos sociais racializados” (SANTOS, 2021, p. 29). Segundo esse autor, a cor da pele assume significado insidioso ao determinar diferenças sistemáticas de tratamento dentro do mesmo grupo racial, ou seja, aqueles que partilham a mesma identidade racial ou comunidade de cor (SANTOS, 2021). Ainda, é fundamental entender que

> Não há colorismo sem racismo nem colonialismo. O colorismo potencia a complexidade e a gravidade das narrativas e das práticas racistas e reitera a violência epistêmica e ontológica do projeto colonial, uma violência ainda mais cruel quando ocorre no interior dos grupos racializados. O código colorista estabelece que quanto mais "branca" é a cor da pele, maior é a probabilidade de alguém ser candidato aos privilégios da branquitude, mas, tal como acontece com a identidade racial, a definição da cor da pele é uma construção social, cultural, económica e política. (SANTOS, 2021, p. 29).

Pela perspectiva raciolinguística, a ideologia por trás da diferenciação de tratamento baseada na gradação na tonalidade da pele negra, da mais clara para a mais escura, em uma sociedade racista, determina que “as diferenças de cor de pele entre pessoas consideradas da "mesma raça" determinam diferenças de tratamento” (SANTOS, 2021, p. 29). Isso ainda permite a negociação da identidade racial negra em contextos sociais racistas e excludentes, visando o indivíduo a aproximar-se da branquitude e, assim, usufruir de seus privilégios em algum nível (ROTH-GORDON, 2016; ALIM; BALL; RICKFORD, 2016). Santos (2021) acrescenta que razões políticas e lutas de poder orientam a instrumentalização social da cor da pele, “do mesmo modo, só elas explicam que o provável incremento da multiplicidade de tonalidades de cor de pele decorrente da miscigenação ou crioulização não se traduza no fim do racismo e da violência e injustiça que ele causa” (SANTOS, 2021, p. 29).

O exposto pode explicar porque a participante reconhece sua identidade racial como negra com ressalvas, ao passo que demarca discursivamente que não é retinta, ou seja, é uma “negra de pele clara”. Como definiu Carneiro (2004), ao tratar da insistência das ideologias disseminadas pela branquitude em classificar as pessoas negras, advindas de relacionamentos interraciais, como brancas ou pardas, com o intuito de enfraquecimento da identidade racial da negritude. São diversos mecanismos sociais pelos quais esse fenômeno acontece, como no exemplo citado

pela autora, no registro de nascimento de sua filha de pele clara como “branca”, mesmo sendo a mãe uma mulher negra (CARNEIRO, 2004).

No entanto, como já abordado nessa tese, não há diferenças relevantes da situação social entre negras/os e pardas/os. Consequentemente, ambos precisam ser reconhecidos como o grupo social negro para fortalecimento dessa identidade racial e, principalmente, para que as políticas públicas sejam repensadas para os problemas enfrentados por essa população, mesmo que a branquitude insista em enfraquecer esse movimento identitário por meio do racismo impregnado na sociedade brasileira (GOMES, 2005; BENTO, 2002a; 2002b; CARNEIRO, 2004).

Um exemplo que corrobora a falácia dos supostos privilégios da/o negra/o de pele clara é apresentado na continuidade da fala da participante, quando diz: *“Nos espaços públicos geralmente me sinto deslocada, sei me reconhecer como negra nos locais a partir de “simples” olhares. Sou facilmente confundida com a vendedora, mas não me recordo de serem tão assertivos quanto ao meu papel de cliente.”* Pelas lentes da Abordagem de Atores Sociais, retomando marcas de conflito com sua identidade racial em função do racismo, Maria Quitéria relata o que pode ser um dos indícios desse fenômeno, quando afirma: *“Nos espaços públicos geralmente me sinto deslocada, sei me reconhecer como negra nos locais a partir de “simples” olhares”.*

No excerto, ela se representa incluída por ativação, participação e identificação, categorização por classificação com o grupo social negro. No entanto, sua representação está relacionada a processos mentais caracterizados pelos verbos “sentir”, “saber” e “recordar”. Van Leeuwen (2008) explana, que diferentemente dos processos materiais, comportamentais e verbais, os processos mentais não são constatados pelo que os atores sociais fazem, mas pelo o que eles sentem no momento em um determinado contexto. Os processos mentais geralmente são caracterizados pela reação dos atores sociais (que precisam ter a capacidade de realizar processos mentais, ou seja, seres humanos e, em alguns casos, animais de estimação) à situação vivenciada.

Como as discussões com centralidade nas questões de raça e racismo estão diretamente atreladas às vivências das pessoas negras, essas representações normalmente serão carregadas de processos mentais devido às situações experenciadas (FERREIRA, 2014a; LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999). No caso da participante, pelos sentimentos relacionados a

esses verbos e sua reação à situação, ela relata que geralmente sente-se deslocada em espaços públicos em função de sua identidade racial negra por causa do racismo presente nos contextos sociais em que circula. Ainda, ressalta como é posicionada nos locais sociais devido a essa identidade por recursos semióticos, no caso aqui, por olhares. Devido a sua vivência de mulher negra em uma sociedade racista, a participante desenvolveu as lentes que a permitem compreender esses olhares como excludentes e inferiorizantes. Isso porque facilmente é representada em funções sociais e profissionais normalmente atribuídas às mulheres negras, que são aquelas relacionadas ao servir.

Já Rosa Caveira, em "*Filha única de pais negros, estes atualmente aposentados, mas que exerceram serviços públicos durante suas vidas profissionais",* ela se representa excluída por supressão e substituição pelo termo "filha", tratando de si mesma em terceira pessoa, com o intuito de ofuscar sua participação na representação e enfatizar a negritude de seus pais, que aparecem representados por inclusão, ativação e participação. Esse movimento discursivo na representação pode indicar uma forma de ofuscar sua própria identidade racial. Ela atribui a negritude aos seus pais expressamente, ao representa-los como forças dinâmicas na ação, por meio da ativação enquanto a encobre, ao representar-se a si mesma, em um movimento em que a/o leitora/r precisa inferir as informações sobre sua negritude. Nessa via, a supressão de que pertence ao grupo racial negro pode indicar uma hesitação em autodeclarar-se negra em uma sociedade que sempre promoveu e reproduziu ideologias que promovem o branqueamento populacional e a valorização das identidades raciais brancas (BENTO, 2003; CARNEIRO, 2003; FANON, 2008; NASCIMENTO, 2016).

A forma como os atores sociais representam os outros em termos de identidades raciais também revela muito sobre as ideologias que forjam suas identidades e são reproduzidas por meio do discurso. Desse modo, analiso, nos próximos relatos, como os atores sociais representam os outros no contexto educacional com relação às suas identidades raciais. Isso é relevante para a minha compreensão quanto à maneira como as/os participantes percebem como o conceito de raça e, consequentemente, o racismo estrutural opera no cotidiano escolar/ acadêmico. Também, como a racialização dos diferentes grupos sociais posicionam os indivíduos em determinadas atribuições e funções em seu contexto profissional.

> **Na escola em que trabalho a maioria das pessoas é branca, temos apenas duas professoras negras, uma pedagoga e um funcionário negro. A maioria dos nossos alunos são brancos, pardos e uma minoria negra** (MARIA MULAMBO).
>
> [...] **e no ambiente de trabalho a maioria dos/das funcionárias são brancas, na escola onde trabalho apenas uma funcionária é negra, que atua como auxiliar de educação também**, no quadro de magistério (professoras e gestão) a **predominância é branca. Em relação às crianças que ocupam esses espaços, a maioria são brancas, uma pequena porcentagem é de crianças negras e imigrantes asiáticas** (EXÚ 7 ENCRUZILHADAS).
>
> Na maioria das posições de poder, tanto na universidade quanto na escola onde atuo como bolsista, **os professores, gestores e pedagogos são majoritariamente brancos. Existem alguns profissionais pretos e pardos, mas ainda em um quantitativo pequeno dentro das referidas instituições de ensino** (EXÚ CAVEIRA).
>
> Acredito que também pelo caráter do pré-vestibular, pelo baixo pagamento oferecido aos professores, e também pela oportunidade de contribuir para o acesso de jovens de escola pública a ingressar na universidade, tarefa árdua para estudantes negras/os e pobres**. A raça predominante em posições de poder (professores/as, pedagogos/as e gestores/as) nestes espaços são homens e mulheres brancos/as. Mais homens do que mulheres. Os homens brancos estão nas posições mais altas, são coordenadores e gestores. As mulheres brancas aparecem, mas não mais que os homens brancos** (MARIA QUITÉRIA).

Analisando passagens de quatro participantes de pesquisa, todas/os elas/es representam outros atores do contexto escolar por inclusão, ativação, participação, categorização e classificação, uma vez que associam esses atores majoritariamente ao grupo racial branco. Um número contável de profissionais negras/os é mencionado nos excertos. O que indica que as/os participantes da pesquisa percebem os outros de seu contexto profissional como racializados e conseguem perceber objetivamente quais posições os diferentes grupos sociais ocupam na estrutura educacional.

As pessoas negras são representadas por inclusão, categorização, funcionalização (profissão) e identificação por classificação (grupo racial), como funcionárias ou estudantes (essas/es majoritariamente de contextos sociais menos favorecidos economicamente), com exceção apenas do primeiro excerto (de Maria Mulambo). Nele, ela representa por inclusão e funcionalização duas professoras e uma pedagoga como pertencente ao grupo racial negro. Majoritariamente, a funcionalização relacionada ao grupo racial negro está associada a atividades não relacionadas às posições de poder mais altas na hierarquia institucional escolar

como gestoras/es, pedagogas/es e professoras/es, ao contrário do grupo racial branco. Essas representações ilustram perfeitamente o que é discutido por Almeida (2019) sobre o racismo estrutural e institucional.

Tratando das representações das pessoas brancas, elas acontecem por inclusão, categorização, funcionalização, classificação. No entanto, a funcionalização aqui refere-se aos cargos de poder do contexto educacional, elas são, majoritariamente, professoras/es, pedagogas/os e gestoras/es. Os efeitos dessas representações são a manutenção das pessoas brancas nas posições mais altas na estrutura social, neste caso, do contexto institucional que é a escola, e as pessoas negras, em posições não tão prestigiadas, relacionadas à manutenção, ao servir (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; PASSOS, 2013).

Considerando o racismo institucional e as relações de poder que permeiam as relações sociais nesses espaços sociais, é observável como a hierarquia do poder constrói a hierarquia racial no contexto educacional (FERREIRA, 2017; NASCIMENTO, 2016; SCHWARCZ, 2005). Essas representações que identificam pessoas brancas como professoras/es, pedagogas/os e gestoras/es, e pessoas negras como funcionárias/os e estudantes como advindas/os de classe sociais menos favorecidas atravessam a construção das identidades raciais de todos os atores do contexto educacional, principalmente das pessoas negras. Isso ocorre especialmente quando entra em cena o discurso da meritocracia, amplamente disseminado pelas ideologias da branquitude, que não reconhecem o racismo estrutural e desconsideram a necessidade da reparação histórica por meio de políticas afirmativas como os elementos que realmente podem promover a transformação nessa ordem hierárquica alicerçada pela injustiça social (BENTO, 2002b; 2002c; CARNEIRO, 2005; CARDOSO, 2022; LADSON-BILLINGS, 1995).

Tratando ainda da representação das/os estudantes negras/os, trago o excerto do Exú Tranca Ruas que diz:

> Atuo, geralmente, com alunos de periferia, cuja sua **grande maioria é constituída por afrodescendentes.** (EXÚ TRANCA RUAS).

Nesse trecho, o Exú Tranca Ruas (homem branco) faz uso do advérbio “geralmente”, o que indica que realiza a ação a que se refere com frequência. Ele ainda classifica as/os estudantes com as/os quais exercem a função de “atuar” por

generalização, classificação, englobando-as/os, em sua maioria, no grupo racial “afrodescendentes”. Essa opção terminológica de utilizar “afrodescendentes” ao invés de “negra/os” corresponde a um eufemismo, o uso de um termo “mais suave” e politicamente correto. Entretanto, Luz (2012, p. 18) explicita que “tendo em vista que nomear é um processo que se liga à memória de dizeres, penso que poderia haver a tentativa de silenciar, não só os sentidos de negro, pardo e mulato, como também um apagamento das memórias desses dizeres.”

Por outra perspectiva, a mulher negra, Maria Quitéria, utiliza a estratégia contrária em sua fala abaixo:

> Eu lido, na maioria esmagadora das vezes com estudantes negras e negros (MARIA QUITÉRIA).

A participante representa as/os estudantes incluídas/os por categorização, funcionalização (estudantes) e classificação (negras/os), respeitando as interseccionalidades de raça e gênero ao optar pelos termos “negras” e “negros”, ao invés da regra da gramática normativa de utilizar o termo apenas no masculino. Aos representar as/os estudantes como pertencentes ao grupo racial negro, ela reconhece suas identidades raciais e demonstra conhecer a importância de considerar o conceito de raça e suas implicações políticas e sociais (MUNANGA, 2004; 2008). Isso aponta para evidências de Letramento Racial Crítico, que tem dentre suas prerrogativas a conscientização sobre as questões raciais (FERREIRA, 2014b).

5.7 Representações Sobre A Identidade Racial Interseccionada Com A Identidade Profissional

Analisar as representações produzidas pelas/os participantes da pesquisa sobre as relações sobre as identidades racial e profissional pode ajudar a entender como essas e outras interseccionalidades podem contribuir com o desenvolvimento de práticas antirracistas na escola. Por meio dos dados gerados pelas narrativas, é possível investigar como professoras/es de línguas percebem essas relações e como elas se manifestam (ou não) em suas práticas docentes. Sobre essas representações, abordo os relatos abaixo, referentes à mulheres negras:

> Enquanto professora, acredito que a identidade racial pode ter efeitos em dois momentos, inicialmente. Primeiro, enquanto professora, seja na sala de aula presencial ou nos encontros mediados por videochamada, me reconhecer enquanto professora negra também me permite reconhecer as especificidades dos alunos, me aproximar destes alunos e alunas, e isso só é possível graças à sensibilidade de entender que estes estudantes também são afetados pelo fator raça. Enquanto professora de um pré-vestibular, que é executado pela parceria entre universidades estaduais da Bahia e Secretaria de Educação da Bahia, e atende estudantes concluintes ou egressos do ensino médio da escola pública, eu lido, na maioria esmagadora das vezes com estudantes negras e negros. Portanto, me permito fazer uma viagem no tempo e relembrar os problemas de uma autoestima em conflito nesta fase da vida, muitas vezes atravessada pela raça (MARIA QUITÉRIA).

Maria Quitéria representa-se no texto por inclusão, categorização, funcionalização (quando ela se representa em termos de sua profissão), categorização e classificação (quando ela se inclui no grupo racial negro). Essa maneira de representar-se me permite interpretar que ela constrói seu argumento partindo das vivências que traz de sua realidade profissional, ou seja, ela é uma força dinâmica na ação (RESENDE, 2012). Ao incluir-se na representação, identificando-se como professora negra e relatando os efeitos positivos dessa postura perante às/aos estudantes, quando afirma que desse lugar de fala consegue reconhecer suas especificidades e que isso causa uma aproximação entre elas/es, ela revela uma manifestação positiva desse reconhecimento da identidade racial para o fortalecimento das identidades raciais de estudantes negras/os, por meio do desenvolvimento de aspectos sócio-afetivos na relação professora/estudantes. Em seu relato seguinte, a saber:

> **Além disso, um professor e uma professora que são negros, neste espaço que convivo, discutem relações etnico-raciais com muita frequência e acabam levando estes conteúdos pra sala de aula de diversas maneiras**, nos personagens dos videos, nos assuntos comentados, entre outros (MARIA QUITÉRIA).

A participante representa dois atores sociais, “um professor” e “uma professora”, por inclusão, ativação, categorização (professores), funcionalização e classificação (grupo racial negro). Nesta passagem, a participante representa-se como observadora, representando-se por exclusão, redução e elisão, por meio da construção “convivo”. Isso demonstra que ela não participa das ações que menciona, visto que relata, como observadora, as práticas desenvolvidas por

terceiras/os. Através das representações de Maria Quitéria sobre si mesma como professora negra no primeiro excerto e de seus pares, professoras/es negros, fica evidente que essas/es professoras/es compreendem o caráter endêmico do racismo por meio de suas experiências e vivências de enfrentamento ao racismo, um lugar de fala que pessoas brancas nunca ocuparam (FERREIRA, 2017; LADSON-BILLINGS, 1998).

Dessa maneira, a categorização e classificação pela qual as/os professoras/es negras/os são representadas/os nas narrativas de Maria Quitéria me permite identificar marcas significativas de Letramento Racial Crítico, que se refletem em suas práticas profissionais, principalmente pela conscientização sobre as situações sociais e iniciativas de promover discussões sobre as relaçõe raciais (FERREIRA, 2014a; 2015b). Dito de outro modo, a interseccionalidade entre a identidade racial e profissional, promove o trabalho com práticas antirracista no contexto escolar.

Olhando para o relato de outra mulher negra, Rosa Caveira, que diz:

> **Todos esses pontos nos interligam a pensar nossas identidades, como a racial e a profissional.** As premissas sobre a relação linguagem – identidade(s) – construção de discursos – sociedade **proporcionaram-me costumeiramente refletir sobre como minha prática pedagógica pode desvelar pensamentos em torno de uma educação antirracista,** ações que privilegiem a construção e promoção da igualdade racial na escola, problematizações em torno das normas tidas clássicas e das ideias preconcebidas, reconhecimento e inferências das presenças e ausências em nossa sociedade, entre outros (ROSA CAVEIRA).

A participante, na primeira oração, representa-se incluída por ativação, personalização e generalização, com o uso do pronome objeto “nos” relacionado ao verbo “interligar” e do possessivo “nossas”, possivelmente racial, pelo contexto da narrativa. Já na segunda oração, não acontece a generalização, visto que ela se dirige especificamente a aspectos subjetivos sobre sua prática pedagógica, agora com delimitações sobre sua inclusão e marcada pelo pronome objeto “me” e o possessivo “minha”, referindo-se a manifestações individuais. Ela começa tratando dos processos mentais no coletivo “*pensar nossas identidades*” (como professoras/es) e passa para os processos mentais individuais em “*refletir sobre como minha prática pedagógica pode desvelar pensamentos em torno de uma educação antirracista*”. Esse movimento da representação coletiva para a representação individual provoca o efeito de destacar a importância do pensar coletivo sobre as

identidades raciais e profissionais e no agir individual, cada profissional dentro de sua realidade com suas/seus estudantes, para que as ações de fato possam ser viabilizadas.

Novamente no relato de uma mulher negra, a Teoria Racial Crítica possibilita compreender que a maneira como ela se representa mostra uma trajetória marcada por experiências, no caso de Rosa Caveira, experiências formativas em que ela teve contato com as premissas sobre a relação linguagem – identidade(s) – construção de discursos – sociedade (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) que a permitem refletir sobre a Educação Antirracista. Outro ponto relevante é que seu lugar de fala, marcado por suas vivências e experiências formativas, a permite compreender a importância das ações que elenca no sentido de privilegiar a promoção da igualdade racial e construir equitativamente condições de acesso, permanência e sucesso na escola, por meio de problematizações sobre normas e padrões naturalizados da branquitude e das ideias preconcebidas, reconhecimento e inferências das presenças e ausências de pessoas negras em nossa sociedade (FERREIRA, 2017; LADSON-BILLINGS, 1998). Nesse ponto, analiso os excertos de pessoas brancas, iniciando por Maria Mulambo, abaixo:

> **Acredito que a forma como me identifico racialmente não interfere na minha identidade profissional,** apesar de que **me identifico como branca**, **mas como já disse em outra narrativa sou parda** e irei mudar a forma de como me identificar (MARIA MULAMBO).
>
> **Acredito que um professor negro pode trabalhar com mais propriedade a educação antirracista nas escolas, pois ele enfrenta desafios todos os dias devido a cor da sua pele.** Não que isso isente os outros professores de trabalharem o tema com seus alunos. Todos devem trabalhar juntos para erradicar de vez o preconceito racial em nossas escolas e, por conseguinte no Brasil (MARIA MULAMBO).

A participante representa-se incluída por ativação e participação e posiciona-se com relação às interseccionalidade de identidades racial e profissional. Utiliza o verbo “acredito” indicando processos mentais, para se referir a sua crença de que sua identidade racial não interfere em sua identidade profissional. Essa maneira de se representar, enfatizando sua agência perante a ação de identificar-se racialmente demonstra que ela, supostamente, faz suas opções para autodeclarar-se branca. Entretanto, ao também reconhecer-se como negra, por também classificar-se como parda, ela produz o efeito de *racial malleability* em sua representação,

representando-se racialmente de acordo com o contexto em que estava inserida naquele momento, que era mais favorável à negritude.

A Teoria Racial Crítica pode explicar esse posicionamento pelo fato de pessoas brancas não se perceberem como racializadas e, dessa maneira, não compreenderem as implicações de se identificarem com a branquitude (no caso, privilégios) ou com a negritude (racismo estrutural) (LADSON-BILLINGS, 1998; FERREIRA, 2021).

A seguir, no trecho *“apesar de que me identifico como branca, mas como já disse em outra narrativa sou parda e irei mudar a forma de como me identificar.”*, ela se representa por inclusão, ativação, categorização e classificação (branca) e após, se representa novamente utilizando as mesmas categorias, porém, representando-se como “parda”. Esse movimento, como já explicado anteriormente, pode ser uma maneira da participante se adaptar ao contexto em que estava inserida durante a produção das narrativas que era o curso para a Educação Antirracista. Van Dijk (2018) explica que as pessoas podem se ajustar de acordo com o contexto para atenderem às expectativas sociais daquele grupo.

Prosseguindo, no segundo excerto, ela representa-se excluída por redução e elisão por meio do verbo “acredito”, relacionado a processos mentais, referindo-se às suas crenças sobre o trabalho com a Educação Antirracista. Por essa maneira de se representar, mesmo recorrendo à supressão e à elisão, pelas marcas verbais e contextuais é possível inferir que ela aloca-se na centralidade das ações e, mesmo representada por exclusão e supressão, a elisão do pronome “eu” é marcada pela conjugação do verbo “acreditar” na primeira pessoa do singular, o que reverbera sua agência e expõe seu posicionamento de acordo com seu conjunto de crenças.

Em contrapartida, representa o ator social “professor negro” por inclusão, ativação e categorização por classificação. A maneira como ela se representa no texto indica um distanciamento da ação mencionada. Ainda, o uso do verbo modal “pode” indica a capacidade do professor negro “trabalhar com mais propriedade a educação antirracista nas escolas” ou uma possibilidade situada no campo da abstração da participante.

Sobre a percepção de Maria Mulambo, Ferreira (2017, p. 49) argumenta que

> as experiências de professores negros também parecem ser diferentes das experiências dos professores brancos, porque eles parecem experienciaram as questões de raça e racismo diferentemente. As experiências diferem porque os professores vêem o mundo através das experiências que eles tiveram, experiências que diferem com sua própria etnia [raça], algo que os professores brancos tendem a não experienciar.

Dessa forma, relatos de professoras/es de línguas sobre raça e racismo tendem a ser diferentes, pois seus lugares de fala são diferentes. Na sequência de sua fala, ela diz que “Todos devem trabalhar juntos para erradicar de vez o preconceito racial em nossas escolas e por conseguinte no Brasil”, representando os atores sociais por ativação, inclusão e generalização, para excluir a ideia de que a responsabilidade pela erradicação do “preconceito racial” não é só das/os professoras/es negros. Sobre a opção terminológica por “preconceito racial”, Gillborn (1995) enegrece que “preconceito” e “discriminação” são uma reação à diferença e o racismo é uma característica persistente que reflete e recria a desigual distribuição de poder na sociedade. Nessa tessitura, o preconceito e a discriminação estão inseridos no âmbito do racismo, que é um problema social bem mais complexo (ALMEIDA, 2019).

A maneira como Maria Mulambo se representa demonstra que sua identidade racial interseccionada com a profissional não promove a adoção de práticas antirracistas em seu contexto de atuação. Ela representa a obrigatoriedade desse trabalho ser realizado por meio do verbo modal “devem”, porém não aparece incluída nas ações, que são mantidas no campo da abstração e do plano teórico.

No relato seguinte, do Exú Rei das 7 Encruzilhadas, ele diz:

> Pensar no reconhecimento da identidade racial na perspectiva da identidade profissional da docência requer uma reflexão acerca de todo o cenário na qual os sujeitos se inserem, se partimos, por exemplo, da realidade da comunidade que eu atendo [...] em relação a minha branquitude acredito sim que sou inserido num status quo dessa clientela específica, porém se acrescentarmos à identidade racial a relação de gênero acredito que por ser um ser masculino, homossexual atuando numa educação infantil essa condição corrobora para o estranhamento de uma grande massa, visto que para esse público o aceitável deve se aproximar do feminino e da branquitude, remetendo à maternidade (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

O participante representa-se incluído por inclusão, ativação e categorização por classificação como branco, masculino e homossexual. Por essa representação,

ele destaca a necessidade de se considerar outras interseccionalidades, além das identidades racial e profissional para perceber efeitos sociais. Ele ainda conta como enfrenta a estereotipia existente na Educação Infantil que, no imaginário popular, representa professoras/es como mulheres, brancas e heterossexuais. Essa representação produz o efeito do participante reconhecer-se também como oprimido pelo grupo dominante, pois, embora seja branco, destoa da heterossexualidade e da heteronormatividade imposta pelo grupo dominante. Em síntese, ele ressalta que é essencial olhar também para as interseccionalidades ao se tratar de situações de opressão.

Escureço que, como já apontado por Alim (2016a), Crenshaw (2010), Ladson-Billings e Tate (1995), é essencial considerar as demais interseccionalidades, além de raça e gênero (que são as mais comuns) e a profissional (que é a tratada na narrativa produzida). No entanto, no que concerne às relações entre a identidade racial e a profissional, o participante muda o foco da discussão e não evidencia em seu relato seu posicionamento sobre o tema. Essa é uma estratégia de negação do racismo já identificada por Van Dijk (2018) como *ressalva*, destacada em "em relação a minha branquitude acredito sim que sou inserido num status quo dessa clientela específica, *porém* [...]." A ressalva consiste em uma negação que pode ser classificada como aparente, pois não é apoiada em evidências de que o falante não tem nada contra "eles" (VAN DIJK, 2018, p. 171). No caso do participante, ele utiliza a *ressalva*, por meio da conjunção adversativa "porém", como um "movimento de negação de faces para introduzir uma asserção negativa" (VAN DIJK, 2018, p. 171), que quer dizer que ele trouxe à discussão outro assunto que também carece de reflexões sobre para encobrir a discussão principal que era tratar das identidades raciais interseccionadas com a identidade profissional docente (VAN DIJK, 2018).

Esse movimento pode ser explicado também pela dificuldade das pessoas brancas de compreenderem o racismo, partindo da compreensão de seus privilégios e da necessidade da invisibilização do racismo. A maioria das pessoas brancas não vê raça ou racismo como uma preocupação, e se constitui identitariamente pelas ideologias da branquitude que atravessam as práticas sociais e, consequentemente, as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas (FERREIRA, 2017; LADSON-BILLINGS, 1998; 1999).

Com relação às interseccionalidades entre identidades raciais e profissionais, as narrativas das mulheres negras apontaram para efeitos importantes em sua

prática docente resultantes do reconhecimento de sua identidade racial, relacionados a aspectos sócio-afetivos, de conscientização e desenvolvimento de práticas que contemplem a diversidade racial em sala de aula. Já as pessoas brancas não percebem essas interseccionalidades como relevantes para sua prática profissional.

5.8 Representações Sobre Aspectos Socioemocionais

As narrativas autobiográficas, por abarcar vivências, experiências e histórias da vida das pessoas, comumente têm seu conteúdo atrelado a aspectos socioemocionais significativos (LADSON; BILLINGS, 1998; FERREIRA, 2017). Ao recontar, e consequentemente reviver situações passadas, as pessoas podem remeter às emoções do momento da ação. Esse aspecto justifica a importância de se considerar a tridimensionalidade proposta pela Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1999). Para tratar dos aspectos socioemocionais, uso as lentes da Abordagem de Atores Sociais e da Teoria Racial Crítica. Os excertos que explicitam aspectos socioemocionais são produzidos pelas participantes Maria Padilha, mulher negra, e Maria Mulambo, mulher branca, que atuam na rede pública de ensino.

> Não basta, só isso no estágio que um aluno foi chamado na coordenação a referir ao meu cabelo e quando deparo em frente a mãe – mulher negra de cabelo crespo, chora ao ver a atitude do filho. São narrativas que machucam e formam nossa história. (MARIA PADILHA).

Maria Padilha relata uma situação que vivenciou em seu contexto de atuação. Ela se representa por exclusão, redução e encobrimento, por meio do pronome possessivo “meu”. Van Leeuwen (2008) pontua que o encobrimento é utilizado para atender interesses específicos ao ofuscar a agência do ator social envolvido na ação ou, até mesmo, sua responsabilização por essas ações. Nesse caso, Maria Padilha utiliza esse recurso para tirar de si a centralidade das ações e destacar a figura da mãe do aluno, evidenciando também tratar-se de uma mulher negra e de cabelo crespo que sofria com o racismo assim como ela. Assim, ela representa a mulher por inclusão, ativação, participação, categorização e classificação no grupo racial negro. Ela especifica também características físicas dela em “de cabelo crespo”.

Já com relação a si mesma, ela não se descreve em termos de aparência física, deixa isso implícito, assim como representação que faz do estudante, que representa por inclusão, passivação, sujeição, visto que ele “foi chamado”, porém ela não o representa em termos de raça. Essas opções para a representação servem para reproduzir no leitor a mesma surpresa que teve ao ver a mãe do estudante. Como ele estava fazendo comentários pejorativos sobre o cabelo da professora negra, quando sua mãe também é uma mulher negra, é possível equivocadamente inferir que se trata de uma pessoa branca, até ser apresentada a representação sobre a mãe.

A Teoria Racial Crítica possibilita compreender a postura do estudante como permeada por ideologias da branquitude e falta de reconhecimento de sua identidade racial negra. Ao não compreender-se como pessoa negra, o jovem indica a negação dessa identidade racial por “desejos de ser (branco), desejos de não ser (negro), desejos de aparentar (branco)” (FERREIRA, 2012e, p. 195). Isso porque, no Brasil, “a/o negra/o para ser aceita/o precisa negar-se a si mesma/o, é um desafio enfrentado pela/o negra/os brasileiras/os” (GOMES, 2017, p. 43). Há todo um movimento social e ideológico que opera para que estudantes negras/os construam suas identidades raciais negando a negritude e tentando aproximar-se da branquitude, principalmente no caso de pessoas advindas de relações interraciais (GOMES, 2017).

Em acréscimo, no contexto escolar, as práticas pedagógicas euro-eua-centradas, que reconhecem apenas esse eixo como produtor de conhecimento validado e cientificamente conhecido, orientando quase a totalidade de materiais de ensino contribuem para a falta de reconhecimento das pessoas negras como intelectualizadas e, o apelo à estética desse eixo como padrão de beleza vigente também leva jovens e adolescentes negros a negarem a própria estética (FERREIRA; CAMARGO, 2014; GOMES, 2003; 2017).

Nesse aspecto, Gomes (2003), ao tratar da estética negra, enfatiza a relação entre cultura e educação, enegrecendo que a educação não é reduzida apenas à escolarização, mas é “um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros” (GOMES, 2003, p. 170).

Por esse caminho, a mãe, que na representação da participante demonstra reconhecer-se como mulher negra e ter consciência das implicações sociais dessa identidade racial, “chora ao ver a atitude do filho”, devido ao fato dele negar sua identidade racial, ancestralidade e pertencimento ao grupo racial negro (GOMES, 2017) e ainda insulta mulheres negras que apresentam características físicas semelhantes às dela. Isso pode tê-la feito reconhecer em seu filho, os opressores com os quais ela teve que lidar a vida toda devido à sua raça e isso fez emergir emoções as quais ela não pode controlar. Bell (2003, p. 4) escurece que histórias sobre raça e racismo “utilizam e refletem o que é construído culturalmente e historicamente, temas esses que reconstroem, frequentemente inconscientemente, em indivíduos lembranças individuais”. Assim, reconhecer-se na professora negra insultada por seu filho pode ter feito com que ela revivesse sofrimentos enfrentados em suas vivências como mulher negra.

Na sequência, analiso os excertos de Maria Mulambo, mulher branca. A participante conta uma situação vivenciada com um estudante negro, que frequentemente era encaminhado para a sala da direção por uma professora branca. Maria Mulambo, à época, ocupava o cargo de diretora. Abaixo, ela relata suas intervenções.

> Lembro que na época eu nunca chamava a mãe dele, sempre conversava com ele **tentando amenizar o problema que a professora achava ser muito importante**, **sempre conversei com ele de forma carinhosa.** (MARIA MULAMBO).
>
> E sempre que ela levava eu conversava com ele tentava acolhê-lo, repreendia sem ser agressiva para trazer material didático, prestar atenção nas aulas, enfim **conselhos para que ele “melhorasse” enquanto aluno**, nunca gritei com ele, **pois sentia que havia algo errado, porque outros professores não traziam ele para a sala da direção** (MARIA MULAMBO).
>
> **Mas eu sinto que deveria ter conversado com a professora, pois ela era minha amiga, deveria ter mostrado a ela, sutilmente, que se tratava de uma situação de racismo**, ou para ela se indagar se não seria uma situação de racismo. **Confesso que falhei com esse aluno enquanto diretora, talvez por medo da reação da professora, não sei, eu poderia ter agido nessa situação e não fiz.** Tentava levantar a autoestima dele cada vez que vinha a minha sala, mas sempre ocorria a mesma coisa, talvez se tivesse interferido ela teria parado, nunca vou saber infelizmente (MARIA MULAMBO).
>
> **Sinto que sou querida para ele, mas falhei nessa situação e ele percebeu muito bem que tratava-se de uma situação de racismo** (MARIA MULAMBO).

Nos excertos apresentados, a participante se representa por inclusão, ativação e participação, pois ela é responsável pelas ações que descreve. Já o estudante é sempre representado por passivarão e sujeição, relacionado muitas vezes à preposição “com” e substituído pelo pronome “ele”. Na passivação, os atores sociais são representados como “submetendo-se à atividade ou como sendo receptores dela” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145). Resende (2012) reitera que a questão é “verificar se a agência em eventos é clara ou ofuscada, se a passivação de atores na representação discursiva ofusca sua responsabilidade em eventos ou seu papel em relações sociais” (RESENDE, 2012, p. 446).

Na representação mencionada, a passivação posiciona o ator social “estudante” como aquele que apenas recebe as ações realizadas pela participante de pesquisa, ou seja, ele apenas escuta as falas (conselhos) dela. Isso produz o efeito da pessoa negra ser posicionada de maneira passiva, sem ser ouvida, tendo sua voz cerceada por aconselhamentos e orientações, sendo considerada apenas a voz da professora branca como referência para as ações posteriores. Um exemplo disso é que a professora nunca foi questionada por suas ações; já o menino negro sempre era retirado da sala de aula baseado apenas no que ela falava, visto que a representação transmite a impressão de que ele não era ouvido e, se era, seu relato não era levado em consideração.

Ela também utiliza com frequência os advérbios “nunca” e “sempre” de maneira a enfatizar as ações que relata. Todas as escolhas na representação posicionam a mulher branca no centro das práticas sociais relatadas, sendo ela a mediadora do conflito entre professora e estudante. Já no caso do estudante, pela maneira passiva como ele é representado, majoritariamente por meio objeto, pela preposição, o que marca o processo de sujeição, indica que ele não se manifestou sobre a situação, que sua voz não foi ouvida, que a escuta de sua versão dos fatos não foi realizada.

Os excertos centralizam as ações na participante, pela maneira que ela se representa e desfoca a centralidade do estudante negro em suas representações, já que descreve um monólogo e não um diálogo entre ela e o estudante. Ainda, as intervenções que descreve acontecem apenas no caso do estudante. Importante destacar que, quando se referiu às intervenções com a professora, utilizou o verbo modal “deveria”, implicando em uma obrigação que não foi realizada no campo acional, já que não foi conversado com a professora. Isso pode ser explicado pelo

fato de que “a branquitude é um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, e acaba por definir a sociedade (FERREIRA, 2015c, p. 32).” Nessa via, “os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça (ALMEIDA, 2019, p. 64).

Por essa premissa, a branquitude se protege, protege seus valores e seus interesses por meio dos pactos narcísicos, que Bento (2002a) define como um pacto silencioso de fortalecimento entre pessoas brancas que implica na negação e no evitamento de problemas com vistas à manutenção de privilégios raciais. Exemplifico tal reflexão com o excerto da participante sobre sua relação com a professora branca, quando ela diz: *“Confesso que falhei com esse aluno enquanto diretora, talvez por medo da reação da professora, não sei, eu poderia ter agido nessa situação e não fiz.”*

A Teoria Racial Crítica, ao contemplar narrativas autobiográficas, considera os aspectos socioemocionais nas relações entre pessoas brancas e não-brancas, principalmente no que se refere às pessoas negras (LADSON-BILLINGS, 1998; 1999). Nas falas de Maria Mulambo, destaco: “*sempre conversei com ele de forma carinhosa*”; “*Sinto que sou querida para ele*” e *“Tentava levantar a autoestima dele cada vez que vinha à minha sala, mas sempre ocorria a mesma coisa*”. Mediar situações de racismo com sensibilidade para compreender os impactos do racismo para a autoestima e a vida das crianças e adolescentes negras é um fator essencial para gerenciar situações de preconceito e discriminação na escola (FERREIRA, 2014a; 2017; hooks, 2013; LADSON; BILLINGS, 1998).

Nas representações produzidas por Maria Padilha, mulher negra, ela não se inclui como força dinâmica na situação e tampouco se posiciona como mediadora, realizando intervenções. Ela se representa por exclusão e fica em segundo plano, não se posicionando na centralidade da situação que relata, mas lançando luz à mãe negra, que é posicionada como central, incluída por ativação e participação, ao reagir ao comportamento do filho através do choro. Ainda, quando Maria Padilha afirma que situações como a descrita por ela “*São narrativas que machucam e formam nossa história*.”, ela se representa por exclusão, redução e encobrimento, recorrendo ainda ao pronome de possesivação “nossa”, que possibilita inferir, assim

como pelas marcas contextuais, se tratar de representações sobre identidades raciais, que ela está inserida na representação conjuntamente com o grupo racial negro. Por essas opções que realiza ao construir as representações, ela ofusca a sua agência e a das pessoas negras, atribuindo a participação ativa nas ações às narrativas, que exercem as ações de “machucar” e “formar”.

Em contrapartida, nas representações produzidas por Maria Mulambo, mulher branca, ela se posiciona sempre por inclusão e participação, assumindo as ações realizadas. Nessa via, o estudante negro recebe as ações (as intervenções realizadas mediante a situação de racismo que sofreu), sendo representado por passivação e sujeição, que indica que ele não teve participação ativa, apenas ouviu os conselhos e orientações da diretora.

Essas representações dizem muito sobre as situações de racismo do cotidiano escolar, os aspectos socioemocionais que elas carregam e sobre quem deve estar na centralidade das ações de intervenção. Pessoas negras, quando passam por situações de racismo, precisam de espaços de fala e de escuta, esses movimentos são necessários para a criação de mecanismos de consciência racial e superação (HOOKS, 2013; LADSON-BILLINGS, 1998). No entanto, o contexto escolar ainda é um espaço em que pessoas brancas procuram “ensinar” pessoas negras como devem agir em situações de racismo (GOMES, 2002a; 2002b; 2013).

5.9 Representações Sobre A Educação Antirracista E A Formação De Professoras/es

Para a análise das representações sobre a Educação Antirracista e a formação de professoras/es, os pressupostos da Teoria Racial Crítica serão basilares, visto que ela centra-se nas relações sociais hierarquizadas por meio da raça e, no contexto educacional, procura compreender as vivências de pessoas não-brancas, de modo a valorizá-las, utilizando as narrativas autobiográficas e situações do cotidiano para mostrar como pode ser difícil a vida para alguns grupos e como as relações raciais importam para essas pessoas (LADSON-BILLINGS, 1998; WESCHENFELDER, 2018). Nessa perspectiva, analisar as representações de professoras/es de línguas brancas/os e não-brancas/os sobre a Educação Antirracista é um ponto importante para investigar sobre suas identidades raciais. Maria Padilha, professora negra, em seus relatos, pontua que

> **Uma educação antirrascista nas escolas, pausava tantos constrangimentos que passamos pela vida** [...]. (MARIA PADILHA).

Ela representa a Educação Antirracista como incluída por ativação e agente na ação de pausar os constrangimentos na vida. Ao optar pela construção verbal, ela se representa por exclusão, redução, elisão e assimilação, para agregar-se ao grupo, no caso racial, por classificação, para tratar das situações vivenciadas pelas pessoas pretas em função do racismo. Essas opções permitem compreender que a participante reconhece que a Educação Antirracista importa na vida das pessoas negras. Esse reconhecimento acontece já que o racismo marca as experiências do cotidiano da maioria das pessoas não-brancas, e a escola é um dos contextos em que as relações sociais são profundamente marcadas por várias formas de racismo, o que promove experiências negativas para as pessoas não-brancas (LADSON-BILLINGS, 1998).

No entanto, no que se refere à construção da Educação Antirracista na Educação, e digo construção porque é um processo lento e conflituoso, Ferreira (2004) constatou que a formação docente pode ser vista como um elemento propulsor da mudança por meio do Letramento Racial Crítico das/os profissionais da Educação, ou um reprodutor do racismo estrutural através da manutenção dos preceitos eurocentrados que suleiam a prática pedagógica. Isso porque a pesquisadora verificou que o entendimento que professoras/es têm de uma Educação Multicultural e Antirracista é associado pelo mito da democracia racial brasileira e pelo *color blindness*, o que não permite que elas/es compreendam como a cor da pele pode trazer privilégios ou dificuldades. Pela visão de Maria Padilha, ela afirma, em seu texto, que

> Acredito que **para haver mudanças significativas na educação**, precisa ter **capacitação e conscientização dos profissionais que atuam na área**, essas **discussões e leituras deveriam ser obrigatórias nas reuniões bimestrais** (MARIA PADILHA).

Dessa forma, ela representa a capacitação e a conscientização dos profissionais da Educação por inclusão, relacionada à construção verbal “precisa ter”, que indica a necessidade, a obrigatoriedade dessas ações, atribuídas a processos relacionais representados pelas discussões e leituras e, por meio dessas,

as mudanças poderiam acontecer. A participante opta também pelo verbo modal “deveriam”, que reforça o caráter de obrigatoriedade com o qual ela representa a formação docente para a Educação Antirracista.

Esse relato da participante vai ao encontro da pesquisa de Ferreira (2004), que demonstrou que, na formação inicial, muitas/os professoras/es não recebem uma formação crítica sobre raça e etnia. Infelizmente, assim, não são preparadas/os para lidar com as relações raciais no cotidiano profissional e, na formação continuada, a implementação sistemática e efetiva de uma Educação Multicultural que promova a Educação Antirracista não acontece devido a diversos fatores como os contratos por tempo determinado de muitas/os professoras/es, a falta de apoio da SEED/PR, dos NRE e das escolas.

No excerto seguinte, Exú Tranca Ruas também aborda a formação docente dizendo:

> **Na escola, mesmo com a lei 11.645/2008 que garante a inclusão da cultura Afro-brasileira e indígena no currículo oficial, pouco se tem de representatividade** ou da própria inclusão cultural, prevalecendo a cultura hegemônica europeia. Nessa perspectiva, a **formação docente e dos/das demais profissionais da educação para uma Educação Antirracista corrobora para fortalecer a igualdade nesses espaços**, situação que na contemporaneidade não ocorre, logo temos uma reparação histórica a cumprir (EXÚ TRANCA RUAS).

Ele representa a formação docente para a Educação Antirracista como incluída por ativação e participação, com atributos positivos relacionados ao fortalecimento da igualdade. Nesse mesmo excerto, ele representa a escola por ativação e participação, porém com atributos negativos, em que, mesmo com as leis, não há a inclusão racial de maneira efetiva. O participante ainda utiliza o termo “inclusão cultural”, tratando os aspectos raciais dentro de toda a abrangência compreendida em processos culturais, que, como discutido por Ferreira (2004), essa abrangência compromete a objetividade com a qual as questões inerentes à raça e ao racismo, as quais precisam ser tratadas.

> **Pensar na educação antirracista requer necessariamente a discussão sobre essa questão, onde estão as demais culturas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, se analisarmos que as culturas negra, indígenas, orientais,** etc., também se utilizando do idioma ensinado, portanto são produtoras

> de conhecimento, costumes, artes e outras linguagens tão importantes quantos as outras e muitas vezes, senão quase sempre, são depreciadas, desvalorizadas e diminuídas (EXÚ 7 ENCRUZILHADAS).

Já o Exú 7 Encruzilhadas representa a Educação Antirracista por inclusão, passivação e sujeição, ao mesmo tempo em que apresenta por exclusão e supressão os atores sociais responsáveis pela "discussão sobre essa questão", que seriam as demais culturas no processo de ensino-aprendizagem. Van Leeuwen (2008) relaciona a exclusão e suas subcategorias, como a supressão e o encobrimento, diretamente relacionadas às questões de interesse e de responsabilização. Nesse caminho, ao iniciar sua representação sobre a Educação Antirracista com o verbo "pensar" sem determinação de sujeito, suprime da representação quem seria(m) (o)s responsável(is) pela discussão requerida sobre a Educação Antirracista no contexto escolar. Essa indeterminação acaba por produzir o efeito de não apontar quem seriam os agentes nas discussões requeridas para "*pensar na Educação Antirracista*."

Sobre a indeterminação de atores sociais, Van Leeuwen (2008) prerroga que ela acontece quando o ator social não é especificado na representação e isso ocorre de diferentes maneiras, pelo uso de pronomes indefinidos, pelo uso do pronome pessoal na terceira pessoa do plural e, nesse caso especificamente, pelo uso gramatical da oração sem sujeito. Esse movimento discursivo pode apontar para o fato da pessoa branca (relembrando que o participante é um homem branco) não se reconhecer como parte essencial das discussões sobre raça e racismo e, dessa maneira, a branquitude ter dificuldade de assumir sua responsabilidade na Educação Antirracista, pois, não se percebe como racializada (FERREIRA, 2021; CARDOSO, 2010; KILOMBA, 2019).

Outro ponto fundamental quando se trata de Educação Antirracista é a formação de professoras/es (FERREIRA, 2004; 2012a). Em se tratando das representações sobre ela, destaco os excertos de Maria Quitéria e Rosa Caveira.

> **Outro ponto que reforço é a não formação de professores para lidar com as temáticas das Leis 10.639/03 e 11.645/08**, ao menos nas instituições que conheço de maneira mais próxima, o que leva apenas uma parcela destes profissionais a buscarem formações complementares a respeito destas temáticas (MARIA QUITÉRIA).

> **Talvez a formação docente a que tais professores tiveram, não proporcionaram aos mesmos maiores debates em torno de tais reflexões,** mas creio que se eu tivesse mais contato com tais assuntos “embarcaria” de maneira mais crítica e incisiva no Ensino Médio e no Ensino Superior (ROSA CAVEIRA).

Maria Quitéria representa a formação de professoras/es como incluída por passivação, relacionada ao advérbio de negação “não”, que incute caráter negativo à ação descrita. A passivação é importante para a compreensão do papel que o ator social desempenha na representação, principalmente com relação à sua agência, que é ofuscada nessa categoria (VAN LEEUWEN, 2008). No entanto, mesmo que o ator social apareça representado por inclusão, ativação e participação, como acontece no texto de Rosa Caveira (segundo excerto), a maneira como ela constrói a representação acaba por atribuir caráter negativo à ação descrita. Explico que ela representa a formação docente como incluída por ativação e participação, o que indica que a formação docente tem um papel ativo na representação. Contudo, ao relacioná-la com os advérbios “talvez” e “não” e com o verbo “proporcionar”, ela denota um caráter também de passivação a esse ator social.

Em síntese, as representações das participantes provocam o efeito de não reconhecer a formação de professoras/es como espaços de discussão e preparação profissional para o trabalho com as relações étnico-raciais e a Educação Antirracista. Esse efeito vai ao encontro das conclusões de Ferreira (2004) sobre a formação docente em que a pesquisadora constatou que tratar da Educação Multicultural e Antirracista é um tabu no Brasil, de acordo com as percepções de várias/os professoras/es, negras/os e brancas/os, e que, devido a isso, muitas/os sentem medo e/ou não se sentem preparadas/os para realizar esse trabalho.

Nesse sentido, as falas do Exú Tata Caveira (homem branco) e da pombagira Maria Padilha (mulher negra) são consonantes ao tratar da falta de preparo de professoras/es para tratar das situações adversas decorrentes do racismo em sala de aula.

> [...] E quando uma situação que envolva preconceito racial acontece no espaço onde atua, **este [a/o professora/r] fica sem saber o que fazer, passando a estar perdido sobre as ações que deve tomar, e o pior, em alguns casos, não dá bola para o que aconteceu.** (EXÚ TATA CAVEIRA).

> Vivo diante de **professores que não estão preparados para lidar com situações adversas e conscientizar para uma educação emancipatória** (MARIA PADILHA).

Nos dois casos, os atores sociais são representados por inclusão, ativação e participação, no primeiro excerto, ainda por substituição do termo “professor” pelo pronome “este” para evitar a repetição. Essas maneiras de representar apontam para o papel ativo dos atores sociais mencionados na ação. Entretanto, isso é descaracterizado pelo uso da preposição “sem” relacionado ao verbo “saber” (1º excerto) e do advérbio “não” relacionado à construção verbal “estão preparados” (2º excerto).

Além disso, os atores sociais também são representados por categorização e funcionalização, sendo, por essa perspectiva, a representação baseada em termos de sua atividade ou ocupação (VAN LEEUWEN, 2008). Como a representação está atrelada ao momento e ao contexto sobre os quais a representação da realidade da/ o participante é construída (VAN LEEUWEN, 2008), ela permite compreender que a falta de preparo das/os professoras/es é comum aos dois contextos. Em outras palavras, é possível constatar que essa possa ser uma realidade do contexto escolar de diferentes regiões brasileiras, visto que as representações estão alinhadas. Somadas as conclusões de pesquisa de Ferreira (2004), é possível afirmar que é uma situação comum ao contexto escolar brasileiro.

Na sequência, analiso as representações sobre como as/os professoras/es representam colegas de profissão em termos de raça e racismo.

5.10 Representações Sobre As/Os Outras/Os Professores Em Termos De Racismo

Analisar a percepção que os atores sociais têm dos outros atores do seu contexto de atuação é um movimento importante para compreender seus modos de agir e investigar identidades (VAN LEEUWEN, 2008). Assim, esta seção é destinada para a análise das representações que professoras/es de línguas têm das/os colegas de profissão em se tratando de raça e racismo. Evidencio os excertos de Maria Mulambo e do Exú Tata Caveira, duas pessoas brancas.

> [...] pois ao longo da minha carreira **já trabalhei com professores racistas** que ao lerem esse trecho da BNCC não conseguem perceber que se trata de preconceito racial [...] (MARIA MULAMBO).
>
> [...] **alunos e alunas negras são discriminados e sofrem preconceito vindos de professores e colegas**; são tratados de forma inferior devido a sua cor de pele, porém os que fazem não dizem ser isso e sim porque são alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem menos capazes que outros ou dizem ser os mais indisciplinados da turma (MARIA MULAMBO).
>
> Foi aí que minhas suspeitas se concretizaram, **ela era uma professora racista.** (MARIA MULAMBO).
>
> Entretanto, **muitos educadores ainda têm dificuldade de falar sobre o racismo em sala de aula por terem pouco ou nenhum conhecimento sobre esse tema**. **Parte desses profissionais, por serem majoritariamente brancos, não sentem na pele os impactos que o racismo tem em pessoas próximas a ele, e por isso, não focam muito no assunto.** (EXÚ TATA CAVEIRA).

Nas representações advindas das pessoas brancas, são observáveis movimentos sócio-discursivos relacionados às ideologias da braquitude, como (i) o fato do reconhecimento do racismo no Outro, mas não em si mesmo (FERREIRA, 2004; GOMES, 2005; 2011; VAN DIJK, 2018), (ii) a dificuldade da branquitude em compreender como o racismo estrutural opera (principalmente no contexto escolar), visto que não partilham a mesma realidade que as pessoas negras (CARDOSO, 2010; FERREIRA, 2004; MBEMBE, 2014; MUNANGA, 1994) e (iii) a associação das pessoas negras às representações estereotipadas sobre sua capacidade intelectual. A exemplo, cito a fala de Maria Mulambo "*porém os que fazem não dizem ser isso e sim porque são alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem menos capazes que outros ou dizem ser os mais indisciplinados da turma*", como tentativa de mascaramento do racismo institucional.

Amparada pelas lentes da Abordagem de Atores Sociais, em "*já trabalhei com professores racistas"* e *"sofrem preconceito vindos de professores e colegas",* os atores sociais "professores", eles são representados por inclusão, passivação. Em ambos os casos eles são preposicionados, assumindo a função de objeto indireto na frase. Ainda, "professores" refere-se à categorização por funcionalização (professores) e identificação (racistas). Embora no segundo excerto o termo "racistas" não apareça explicitamente, ele está inferido, pois se o preconceito é uma das manifestações individuais do racismo estrutural e ele é vindo de "professores e colegas", entende-se que esses atores sociais são racistas.

Nessa linha de pensamento, Van Leeuwen (2008) caracteriza a identificação quando os atores sociais são representados em termos do que eles são (no caso, racistas). Van Dijk (2018) contribui com a explicação dos efeitos dessas representações ao tratar do discurso racista e das estratégias de negação do racismo, quando afirma que “pode muito bem haver tensões entre opiniões individuais e as opiniões partilhadas pelo grupo” (VAN DIJK, 2018, p. 160). Devido aos aspectos de autoapresentação do grupo dominante (branquitude), o mais comum é que pessoas brancas se protejam visando à manutenção de seus privilégios (BENTO, 2002a; CARDOSO, 2010; 2014).

No entanto, pode haver situações em que os indivíduos neguem práticas racistas e as reconheçam em parte do grupo ou em sua totalidade. Essa negação pode consistir em estratégias de defesa ou de prevenção, como na fala de Maria Mulmabo, em que ela afirma “*mostro minha posição que sou uma educadora que combate o racismo*.” Em ambos os casos, as pessoas podem negar ter participado de ações racistas e, ao mesmo tempo, reconhecer o racismo nos Outros como meio de autoapresentação positiva ou preservação de faces (VAN DIJK, 2018).

Entretanto, na fala de Maria Mulambo “*ela era uma professora racista*”, a representação acontece por inclusão, ativação, participação, categorização (professora) e identificação (racista), aparecendo também a substituição do termo “professora” pelo pronome pessoal “ela”, com o intuito de evitar a repetição. Seguindo os pressupostos de Van Leeuwen (2008), é observável que, ao construir sua representação em termos do que a pessoa faz, ou seja, sua ocupação (professora) e em termos do que ela é (racista), Maria Mulambo sinaliza para processos inerentes à construção das identidades da professora ao representá-la pelo que ela faz (as práticas que realiza na escola que, segundo a participante, podem ser caracterizadas como racistas) e, consequentemente, pelo que ela é de acordo com a representação (racista). Esse fenômeno é evidenciado quando a participante relata que

> “Havia uma professora de Ciências que trabalhava com todas as turmas do ensino fundamental no período da manhã e sendo assim pela lógica teria alguns alunos indisciplinados de todas as turmas, **porém sempre ela me trazia o mesmo aluno para que eu corrigisse ele ou chamasse a mãe, cada vez era uma desculpa diferente: ele havia esquecido o livro didático, ela não conseguia entender a letra dele, demorava copiar do quadro e ficava atrasado porque era preguiçoso...; várias eram as desculpas.”** (MARIA MULAMBO).

Nessa via, a identidade profissional dessa professora pode trazer marcas de atravessamento pelos discursos e ideologias da branquitude e, por meio de suas ações, essas ideologias são reproduzidas no contexto escolar (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; VAN DIJK, 2018).

Na próxima seção, passo a tratar das representações sobre o ensino de línguas e sobre as/os professoras/es.

5.11 Representações Sobre O Ensino E Professoras/es De Línguas

Abordo especificamente nesta seção as relações entre as representações das/os participantes sobre o ensino e sobre professoras/es de línguas que permeiam o imaginário popular e que foram construídas ao longo de suas experiências na escola. Primeiramente, trato das representações sobre o ensino de línguas ao utilizar os excertos das narrativas de Maria Padilha, Exú Tranca Ruas e Maria Quitéria.

> **No caso do ensino de língua estrangeira, trata-se de um ensino voltado à língua, a vocabulário, palavras e não dão importância para a formação integral do aluno, trazendo a valorização do respeito à diversidade.** (MARIA PADILHA).

> **Percebo também que dentro do ensino da Língua Portuguesa e agora da língua Inglesa, há uma preocupação maior em não trabalhar as formas "ditas como" cultas ou padrão e sim as formas mais informais da língua**, defendo que todas as formas das línguas devem ser trabalhadas, mas em muitos casos deixa-se de trabalhar a forma padrão e se valoriza mais as variedades da língua ou a linguagem mais informal, que ao meu ver, deixa nossos educandos cada vez mais longe de uma aprendizado aprofundado da nossa cultura, pois acabam perdendo o vocabulário acarretando a não compreensão de textos mais formais. (EXÚ TRANCA RUAS).

No viés da Abordagem dos Atores Sociais, o ensino de línguas é representado como incluído por passivação e sujeição, sem papel ativo na representação, sendo inseridos em um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para o linguístico e que não contempla a diversidade racial. O processo de representação do ensino de línguas é consistentemente descritivo. Dessa maneira, a

passivação é utilizada, pois as/os participantes posicionam-se como ativas/os na representação, realizando tal descrição.

Embora representado por inclusão, a maneira como a representação é construída apaga a agência do ator social “ensino de línguas” e o posiciona como paciente. Van Leeuwen (2008) destaca que o que fazemos é investigado por meio das opções realizadas em contextos sociais e institucionais, considerando porque essas escolhas devem ser feitas, a quais interesses atendem e quais propostas alcançam. Assim, a representação do ensino de línguas pelas/os professoras/es demonstra críticas com relação à falta da valorização do respeito à diversidade, no contexto de Maria Padilha, mulher negra, e ao trabalho com formas das línguas (materna e estrangeira/adicional) que promovam rupturas nos modelos eurocêntricos sócio-historicamente determinados pela branquitude, conhecidos como “norma padrão ou culta”, pelo homem branco.

Ferreira (2004) já pontuou, em seus estudos, assim como Cavalleiro (2001) e Ladson-Billings (1998), que pessoas negras e brancas têm percepções diferentes sobre as questões relacionadas à raça e à etnia. Em específico, as negras apresentam sensibilidade e conscientização muito maiores em função de suas experiências (FERREIRA, 2004). Essa asserção é perfeitamente ilustrada pela crítica realizada pela mulher negra, que reivindica a valorização da diversidade no ensino de línguas e a realizada pelo homem branco, que defende a valorização da norma culta (padrão) no ensino de línguas, desconsiderando seu caráter euro-eua-centrado e excludente.

Nessa premissa, sigo afirmando que nos dois primeiros excertos, é verificável que Maria Padilha e o Exú Tranca Ruas percebem o ensino de línguas em seu contexto de atuação como voltado ao linguístico e que não abarcam as relações raciais. O Exú Tranca Ruas ainda estabelece uma crítica ao defender o ensino formal das línguas portuguesa e inglesa, valorizando a forma “culta ou padrão”, referindo-se, no caso do inglês, provavelmente aos conceitos trazidos pela BNCC (2017). Essa limitação imposta ao ensino de línguas ao considerar apenas aspectos linguísticos e estruturais como valorativos de aprendizagem é uma falácia já discutida por Duboc (2019) e El Kadri e Gimenez (2013). Isso pode também ser averiguado na fala de Maria Quitéria, mulher negra:

> **No entanto, destaco que durante o meu ensino médio, a disciplina de inglês trabalhou de maneira transversal com temáticas étnico e raciais ligadas aos Estados Unidos da América, fazendo um paralelo com as relações étnico raciais no Brasil, além de trabalhar com Direitos Humanos, Direitos das Mulheres, entre outras temáticas emergentes.** (MARIA QUITÉRIA).

Sua narrativa demonstra possibilidades de integrar os aspectos linguísticos transversalmente e de modo transdisciplinar no ensino de línguas, no caso o inglês, para abarcar temáticas relevantes para a formação integral da/o estudante. Desse modo, os relatos dessas/es participantes vão ao encontro do pensamento de Gillborn (2002, p. 1) que reverbera que "a educação pode ser uma força de libertação e antirracismo; mas, muitas vezes, o próprio sistema educacional aumenta os problemas."

No caso do ensino de línguas, as representações advindas da ideologia da branquitude e o status social promovido pelo conhecimento da língua estrangeira/ adicional são elementos ainda mais excludentes em comparativo com o português (língua materna) (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Isso porque consta no imaginário popular uma construção social de como a/o professora/r de línguas deveria ser e isso sempre remete à branquitude, como evidenciado nos excertos abaixo.

> Logo, em relação ao **ensino de Línguas, acredito que ser homem branco seja um fator de privilégio** pois a sociedade que estamos inseridos está atrasada no que se refere a educação antirracista [...] (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

> Eu descreveria um **professor de inglês com estatura mediana, gordinho e branco, pois é assim que vejo a maioria de meus colegas.** [...](MARIA MULAMBO).

> Nessa perspectiva, ao analisar como seria **a imagem de um professor de inglês na Educação Básica criada no subconsciente coletivo,** não é difícil imaginar que essa pessoa seria **quase que em sua totalidade considerada como branca, em relação a gênero dependendo da região a maioria consideraria que essa pessoa fosse do gênero feminino e em outras regiões do gênero masculino**, onde a associação ao masculino remete a um status de poder a língua inglesa, como algo importante, refletindo sobre as possíveis imagens de como seria esse/ essa profissional no imaginário coletivo, especificamente para mim, as referências que eu tenho de inglês durante o ensino básico **foram de professoras brancas, tradicionais e autoritárias que induziam o inglês como a língua mais importante do planeta e numa perspectiva essencialmente capitalista e segregadora** (EXÚ 7 ENCRUZILHADAS).

> No decorrer das minhas tentativas em compreender esse idioma me deparava com pessoas que não conseguiam adentrar em suas áreas de formação e por terem o idioma fluente perpassavam para a sala de aula no atendimento para com os alunos, porém com pouca didática e sem inclusão, visibilidade e outras ações de equiparação, desse modo minha experiência nesse processo de aprendizado acabou por estigmatizar esses profissionais, criando no meu imaginário essa imagem da docente de língua inglesa. Já **pelas mídias, principalmente as atuais, esses docentes são representados por jovens professores "descolados", "aparentemente elitizados", que inferem um Inglês para uma determinada classe social, principalmente nos comerciais, propagandas e outdoors, parece que são duas concepções; a do/da docente da escola pública (mulher, sofrida, que não deu certo na profissão) e a do/ da docente dos grandes colégios elitizados e das escolas de idiomas famosas nesse cenário (do professor bem sucedido, branco e elitizado)** (EXÚ 7 ENCRUZILHADAS).
>
> Nos espaços que trabalhei, de forma presencial ou remota, em sua maioria, **professores e professoras de língua estrangeira (Espanhol) são mulheres negras ou homens negros homossexuais. Professores e professoras de Inglês são homens e mulheres brancos/as.** Em relação a outras disciplinas a maioria dos professores e professoras são negros e negras (MARIA QUITÉRIA).
>
> **Professores e professoras de Inglês são homens e mulheres brancos/as.** [...] **Inclusive, neste espaço, a figura do professor de inglês é dada por um homem ou uma mulher, mas que sejam brancos, é evidente.** Acredito que isto reforça nos estudantes o distanciamento para o Inglês, pois, eles/as não se veem naquela pessoa e acabam escolhendo o espanhol por proximidade (de idade, de cor, de gênero, orientação sexual, etc) com a/o professor/a mesmo depois que percebem que a língua não é assim tão parecida com o português como parece (MARIA QUITÉRIA).
>
> Com isso, me recordo dos **professores e professoras de Inglês que tive ao longo do Ensino Fundamental e Médio, homens e mulheres brancos/as**. (MARIA QUITÉRIA).

Em todas as representações, professoras/es de inglês são representadas/os por inclusão, ativação, participação, categorização, funcionalização e identificação. Isso significa que elas/es têm papel ativo na representação, que são representados em termos de sua atividade profissional (funcionalização) e em termos do que são (identificação). Essas representações são as mesmas para professoras/es de inglês e espanhol, que são as línguas mencionadas. No entanto, na medida em que professoras/es são representadas/os, a identificação física também é realizada, pois as representações começam a divergir nesse ponto, visto que professoras/es de inglês são majoritariamente pessoas brancas e as/os de espanhol, negras.

Isso se deve ao fato do inglês sempre ter sido considerada uma língua de prestígio e status social e, dessa maneira, seu acesso restrito à elite e a determinados grupos sociais, ou seja, a quem pode pagar (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Segundo a autora e o autor, “pesquisas têm mostrado que o acesso à educação em línguas, em especial a língua inglesa, nem sempre é tratado como direito de todos os indivíduos e todas as comunidades” (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 542). O inglês exerce um papel hegemônico no mundo contemporâneo e tem sido considerado bem simbólico no Brasil, por isso, nem todas as pessoas, principalmente as negras, tem acesso a ele (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016).

O papel da mídia na reprodução desses estereótipos sobre professoras/es de línguas é crucial, devido ao seu poder, alcance e instituição reconhecidamente reprodutora do racismo estrutural e institucional (VAN DIJK, 2018).

Na próxima seção, debruço-me sobre as representações sobre o material didático.

5.12 Representações Sobre O Material Didático E A Reprodução Do Racismo

Os materiais didáticos disponibilizados, principalmente para a Educação Básica, são reprodutores do racismo (FERREIRA; CAMARGO, 2014; SANTA CLARA; FERREIRA, 2017). Nessa perspectiva, é essencial analisar as representações de professoras/es de línguas especialmente sobre os livros didáticos, que são os principais materiais utilizados no ensino de línguas na Educação Básica. Segundo Santa Clara e Ferreira (2017, p. 76), “grande parte das representações presentes no LD fica inscrita nos sujeitos, influenciando o seu modo de ver o mundo, os seus pensamentos e ações, ou seja, transformando as suas identidades.”

A essencialidade de se olhar para essas representações se devem ao fato de pesquisas, como as realizadas por Ferreira e Camargo (2014) e Santa Clara e Ferreira (2017), apontarem problemas com relação ao livro didático e as identidades de raça, gênero e classe social. Santa Clara e Ferreira (2017) procuraram compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o que as pesquisas recentes

revelavam acerca das identidades sociais de gêneros com intersecção de raça e classe representadas nos livros didáticos de língua inglesa.

Os resultados demonstraram que os livros didáticos, no caso, os de língua inglesa, “promovem um apagamento das identidades das/ os alunas/os, uma vez que apresentam identidades fixas e homogêneas que não condizem com as suas realidades.” (SANTA CLARA; FERREIRA, 2017, p. 86). Além disso, as identidades predominantemente apresentadas são aquelas vinculadas à ideologia dominante, ou seja, do homem e da mulher branca/o pertencente à classe social média alta (SANTA CLARA; FERREIRA, 2017).

No mesmo sentido, Ferreira e Camargo (2014) constataram que, para as/os alunas/os negras/os, materiais didáticos sem a reflexão crítica das/os professoras/es de língua inglesa, podem criar nelas/es o desejo de embranquecimento, pois suas identidades não são vistas como positivas, pelo contrário, são representadas de forma estereotipada em todos os segmentos sociais. Em consonância com as pesquisas realizadas, trago o excerto do Exú Tranca Ruas, homem branco, que afirma que:

> Desde meu início na carreira de professor me deparo com **a falta de preparo do material didático em todos os níveis, deixando a quem o trabalho dos professores em sala de aula quando o assunto é racismo ou cultura afro-brasileira e africana**, ou até mesmo por meio a representatividade nos materiais de língua inglesa com fotos e textos, não digo que não há, mas, no entanto, são sempre os mesmos e que não se explora o conhecimento (EXÚ TRANCA RUAS).

Ele representa o material didático por inclusão, passivação e generalização, representando-o de maneira genérica, o que, para Van Leeuwen (2008), é um fator importante para a representação, pois os atores sociais podem ser representados de maneira específica ou genérica, de acordo com os interesses do interlocutor. Nesse caso, a representação por generalização amplia a dimensão do problema, movimento linguístico que é enfatizado também pelo complemento “em todos os níveis”.

O Exú Tranca Ruas se representando por inclusão, ativação e participação ao relatar sua relação com o material didático. Embora a representação indique o material didático como paciente na ação, relacionado ao verbo “deparar”, ação

realizada pela/o professora/r, sua caracterização pela “falta de preparo” a/o posiciona como um ator social envolvido na prática docente em sala de aula. Ferreira e Camargo (2014) apontam que os materiais didáticos para o ensino de línguas, principalmente o livro didático, “não trazem as discussões sobre as questões étnico-raciais, tampouco estão adequados com a proposta da Lei 10.609/03” (FERREIRA; CAMARGO, 2014, p. 198). Atreladas a isso, as imagens das/os negras/os são estereotipadas e não existem reflexões sobre raça e etnia, o que mantém o racismo velado nas salas de aula (FERREIRA; CAMARGO, 2014). Essa constatação demonstra a emergente e gritante necessidade do posicionamento crítico da/o professora/r em sala de aula perante a esses materiais e das discussões sobre raça e racismo no contexto escolar (FERREIRA, 2012a; FERREIRA; CAMARGO, 2014; LADSON-BILLINGS, 1999).

Já sobre as identidades predominantemente apresentadas serem aquelas vinculadas à ideologia dominante da branquitude (SANTA CLARA; FERREIRA, 2017), o Exú Rei das 7 Encruzilhadas assevera é

> Importante destacar que **os materiais didáticos que são inseridos nos espaços escolares destacam apenas uma raça específica, como as crianças loiras**, fato não muito distantes da creche, eu mesmo já presenciei várias decorações de EVA que só tinham crianças brancas, loiras, sem deficiência, daí por conta fiz os enfeites de crianças negras e uma cadeirante (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nesse excerto, o participante representa os materiais didáticos por inclusão, ativação e participação e generalização, destacando-os como inseridos nos espaços escolares. Essa maneira de representá-los pode indicar que o participante nunca teve contato com materiais didáticos que não “destacam apenas uma raça específica” e isso vai ao encontro do que demonstrou a amostragem analisada nas pesquisas de Ferreira e Camargo (2014) e Santa Clara e Ferreira (2017).

Na próxima seção, analiso as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os documentos oficiais curriculares da Educação Básica.

5.13 Representações Sobre Documentos Oficiais

Investigar como as/os participantes de pesquisa representam os documentos curriculares oficiais no que se refere ao trabalho com as relações raciais na escola é um movimento necessário, já que eles são direcionadores das práticas desenvolvidas. Compreender como essas representações podem atravessar a construção das identidades raciais negras e brancas forjadas nesse contexto torna-se relevante para esta investigação, pelo entendimento de que os discursos que compõem esses documentos também refletem nos modos de ser e agir dos atores sociais do contexto escolar. Assim, apresento os excertos relacionados aos documentos oficiais e as representações das/os professoras/es de línguas que apareceram nas narrativas produzidas.

> **Dentro dos documentos oficiais redigidos em vários âmbitos do nosso país** (documentos já mencionados no material de apoio do curso) **há uma falácia muito grande sobre a importância das representatividades étnicos-raciais dentro e fora de sala** e que devemos, como educadores, trabalhar tais assuntos com nossos educandos, porém não há um material adequado que traga os assuntos de forma clara e objetiva, sendo sua apresentação de forma superficial, sem grandes aprofundamentos (EXÚ TRANCA RUAS).
>
> Em relação ao **excerto da BNCC, ele não deixa claro sobre a diversidade e preconceito racial, pois acredito que "fala" de maneira superficial, sem se aprofundar citando combater preconceitos de qualquer natureza** [...] (MARIA MULAMBO).
>
> **O excerto 5 da DCE-LEM comenta sobre a valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação.** Com a criação da Lei nº 10.639-03 torna-se obrigatório o ensino das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Afro-africana nos estabelecimentos de ensino brasileiros. Criou-se no calendário da Seed a Semana Cultural em Novembro, onde todas as escolas trabalham o tema citado e o dia que culminam apresentações culturais é no dia 20 de novembro, **mas o que vejo ao longo da minha carreira é que muitas vezes isso é feito apenas como obrigação, como se diz "só para cumprir tabela".** [...] Para concluir **acredito que os documentos contemplem o ensino da educação étnico-racial como já disse para "cumprir tabela",** pois ultimamente não vejo as escolas trabalhando o tema de forma efetiva e sim como uma mera obrigação (MARIA MULAMBO).
>
> Os excertos [dos documentos oficiais] apresentados falam sobre a importância da variedade étnica e da importância que os estudos sobre ela têm na formação de uma sociedade igualitária. **Entretanto, o que está escrito no papel não está sendo seguido na prática dentro das escolas.** (EXÚ TATA CAVEIRA).

As representações sobre os documentos oficiais produzidas pelas/os participantes são convergentes ao inclui-los por ativação, participação, ora por generalização em “documentos oficiais”, ora por especificação, trazendo o nome do documento a que a representação se refere, como em “BNCC” e “DCE-LEM”. Van Leeuwen (2008, p. 35) explica que “a escolha entre referências genéricas e específicas é outro fator importante na representação de atores sociais; eles podem ser representados por classes, ou como especificamente, como indivíduos identificáveis.” No entanto, o efeito produzido por essas maneiras de representar é o mesmo: apontar que o que está presente no texto desses documentos (de maneira geral, considerando a classe dos documentos oficiais e específica, abordando a BNCC e a DCE-LEM) não está sendo realizado nas práticas escolares.

Sendo o texto a materialização da linguagem como prática social junto aos falantes, que constitui um dos elementos do discurso, intersubjetivamente constituído, e a unidade básica de análise para a ADC e os ECD, principalmente quando se trata das relações entre discurso, poder e ideologia (LOPES et al., 2020), as representações que os atores sociais tiveram com relação aos textos convergem para as seguintes informações:

> **“Há uma falácia muito grande sobre a importância das representatividades étnicos-raciais dentro e fora de sala.”** (EXÚ TRANCA RUAS).
>
> **“Não deixa claro sobre a diversidade e preconceito racial, pois acredito que “fala” de maneira superficial, sem se aprofundar citando combater preconceitos de qualquer natureza** [...].” (MARIA MULAMBO).
>
> **“Acredito que os documentos contemplem o ensino da educação étnico-racial como já disse para “cumprir tabela.”** (MARIA MULAMBO).
>
> **“Entretanto, o que está escrito no papel não está sendo seguido na prática dentro das escolas.”** (EXÚ TATA CAVEIRA).

As informações complementares sobre as representações produzidas pelos documentos oficiais coadunam-se com a pesquisa realizada por Silva (2020) para analisar se o texto da BNCC promove uma Educação Antirracista. O autor concluiu que “a forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC, visa atender as determinações jurídicas”, o que vai ao encontro das falas das/os participantes Maria Mulambo, que diz que os documentos contemplam essa temática apenas para “cumprir tabela”, utilizando da metáfora como recurso, e do

Exú Tata Caveira, que afirma que o que consta no papel não é seguido na prática nas escolas.

Silva (2020) também observou que os textos desses documentos, principalmente a BNCC, objeto principal de seu estudo e da organização curricular brasileira, “tão pouco faz menção às atividades que levem os estudantes ao processo de reflexão e desenvolvimento de uma educação antirracista.” Essa mesma reflexão é evidenciada na fala de Maria Mulambo, em “*Não deixa claro sobre a diversidade e preconceito racial, pois acredito que “fala” de maneira superficial, sem se aprofundar citando combater preconceitos de qualquer natureza*”, e na do Exú Tranca Ruas, em “*Há uma falácia muito grande sobre a importância das representatividades étnicos-raciais dentro e fora de sala*.”

Na verdade, Ferreira (2004) discute a questão dos documentos oficiais, com centralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e afirma que o texto do documento reconhece que há uma dificuldade em lidar com a Educação Multicultural e Antirracista na rede de ensino. Além disso, as políticas e os documentos são elaborados de cima para baixo (*top-down*), por especialistas na área curricular. Assim, a maneira como seu texto foi construído devolve às/aos professoras/es e às escolas a responsabilidade pelo trabalho com as relações étnico-raciais, ou seja, a escola escolhe com qual tema trabalhar e de que forma (FERREIRA, 2004).

O ponto central nessa questão é a falta de preparo das/os professoras/es e da escola para definir as temáticas e organizar os trabalhos pelo viés antirracista, devido à falta de formação específica sobre as relações étnico-raciais (FERREIRA, 2004). Ainda, a autora detecta como uma das principais limitações do documento no que concerne ao trabalho transversal ao currículo, “é que ele é muito abrangente e não dá orientações mais específicas sobre como implementá-lo no nível escolar” (FERREIRA, 2004, p. 35), como o Exú Tranca Ruas relata em sua narrativa sobre a prática na escola em que atua. Ele afirma que, segundo os documentos curriculares, “*devemos, como educadores, trabalhar tais assuntos com nossos educandos, porém não há um material adequado que traga os assuntos de forma clara e objetiva, sendo sua apresentação de forma superficial, sem grandes aprofundamentos.*” A esse respeito, Silva (2020, p. 7) reitera que

> Não se tem a reprodução dos discursos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois o documento reforça a ideia de que os conhecimentos advindos dos componentes curriculares já englobam

> em sua essência estudos sobre a África, povos indígenas e afro-brasileiros. (SILVA, 2020, p. 7).

Devido a essa abrangência, há a concentração de “projetos desenvolvidos no mês de novembro em alusão ao dia da consciência negra, deixando de trabalhar a proposta de forma contínua durante todo ano letivo” (SILVA, 2020, p. 7), como preconizados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, árduas conquistas do Movimento Negro, por meio de muita luta, ao longo da história (FERREIRA, 2004). Esse movimento é visível no relato das/os professoras/es sobre as práticas realizadas na escolas, elencados abaixo.

> “[...] **porém na prática isso não ocorre, pois ainda vemos escolas que trabalham a educação étnico-racial apenas no dia 20 de novembro e com “personagens” estereotipados**, mostrando ainda pessoas escravizadas acorrentadas, muitas vezes em apresentações culturais na própria escola.” (EXÚ TRANCA RUAS)

> “Com a criação da Lei nº 10.639-03 torna-se obrigatório o ensino das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Afro-africana nos estabelecimentos de ensino brasileiros. Criou-se no calendário da **Seed a Semana Cultural em Novembro, onde todas as escolas trabalham o tema citado e o dia que culminam apresentações culturais é no dia 20 de novembro.”** (MARIA MULAMBO)

> “[...] a escola deve incentivar a prática pedagógica de modo que atenda todos os sujeitos nela envolvidos, porém na prática isso não ocorre, **pois ainda vemos escolas que trabalham a educação étnico-racial apenas no dia 20 de novembro e com “personagens” estereotipados,** mostrando ainda pessoas escravizadas acorrentadas, muitas vezes em apresentações culturais na própria escola.” (MARIA MULAMBO)

> “[...] no cenário geral, **o que presencio são práticas estereotipadas dos das docentes no mês de novembro decorrentes da Conscientização Negra, práticas bem rasas e superficiais que não contemplam a proposta de uma educação antirracista**.” (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS)

> “[...] ainda há uma distância **assustadora entre o que dizem as leis e a sua efetiva implantação, na qual muitas escolas continuam a se restringir as datas “ditas” comemorativas como o 13 de maio (Abolição da escravatura) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), tratando inclusive de maneira superficial e caricaturada**.” (ROSA CAVEIRA)

Analisando as representações das/os professoras/es de línguas sobre os textos dos documentos curriculares oficiais e os reflexos que eles têm nas práticas escolares, é fundamental investigar de que maneiras essas representações advindas desses textos impactam na construção das identidades raciais e

profissionais desses atores sociais, entendendo que as identidades são moldadas pelos modos de representar, ser e agir no mundo (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008).

Nesse processo, o texto subsidia materialmente os discursos que permeiam a sociedade e dá vida às ideologias. Assim, os textos dos documentos curriculares oficiais podem impactar sobremaneira a construção das identidades de professoras/ es de línguas, essencialmente por aspectos ligados à representatividade de grupos raciais não-brancos, como demonstrado no excerto de Maria Quitéria, professora negra.

> Percebo ainda que os outros documentos, **DCE LEM e Referencial Curricular, preferem utilizar os termos "etnia" ou "diversidade cultural" e não usam o termo raça.** Percebo a ausência de representatividade plausível em relação a conhecimentos historicamente produzidos, modos de vida, culturas, e outros. Há leis e artigos (Leis 10.639/03 e 11.645/08 , Art. 215 e 216 da CF) que asseguram o acesso a esses conhecimentos que constituem as culturas brasileiras. **Por isso, não me sinto representada, em termos de raça, pelas construções discursivas desses documentos, portanto acredito que eles promovam o silenciamento do trabalho com práticas antirracistas no contexto escolar, uma vez que não as estimulam diretamente.** (MARIA QUITÉRIA).

Maria Quitéria estabelece um posicionamento crítico às opções terminológicas presentes nos textos dos documentos curriculares oficiais, que aqui ela representa por inclusão, ativação, participação, especificação e nomeação, para enfatizar que conhece o conteúdo desses textos e que não se sente representada por eles, pois entende que contribuem para a invisibilização das pautas raciais ou, ao menos, para o mascaramento de sua relevância e seus efeitos na sociedade brasileira.

Com relação ao uso do termo "etnia" para se referir à raça, é um movimento caracterizado como uma estratégia de negação do racismo, uma vez que se trata de manipulação discursiva por meio do uso de eufemismo, para se referir às questões raciais. Esse movimento é discutido por Van Dijk (2018) e por Munanga (1994; 2004). A participante alinha seu pensamento à Teoria Racial Crítica e ao Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a), ao identificar o racismo estrutural, institucional e o silenciamento imbricados em determinadas formas de uso da palavra etnia, principalmente quando tenta-se utilizá-la em função de raça. Observa-se a seguir:

> **Em meu entendimento, etnico é diferente de racial, e no Brasil construído por anos de escravização é preciso encarar as problemáticas socioeconômicas atreladas a raça.** Inclusive, creio que a própria maneira indireta que é usar os termos “etnia” e “diversidade cultural” é uma origem do passado colonial do país, que até os tempos de hoje utiliza de maneiras “suaves”, e ao mesmo tempo profundas, para lidar com o racismo (MARIA QUITÉRIA).

Como dito, identifico no relato da participante manifestações significativas de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014a; 2015b), ao escurecer a discussão sobre as terminologias de silenciamento do racismo, como é o caso do termo “etnia”. Munanga (2008) o reconhece como um mecanismo apaziguador, para amenizar a necessidade de discussões e a responsabilidade incutida no termo raça. O autor entende que o novo racismo se alimenta dessa noção de etnia como um grupo cultural, o que torna mais aceitável essa opção terminológica do que raça, que implica em consequências sociais e políticas. Munanga (1994; 2004) indica que etnia pode sugerir um movimento em prol da construção de uma identidade étnica de pertencimento a um grupo cultural, porém, não de uma identidade racial de reconhecimento como indivíduo da população negra.

Nessa perspectiva, Alim (2016, p. 348) enfatiza o papel da linguagem na manutenção ou contestação do racismo e das estruturas de poder que o mantém, no caso, os documentos curriculares oficiais, emitidos pelas instituições que controlam a Educação nos âmbitos federal e estadual e que são responsáveis pela produção e divulgação desses documentos. Assim, a raciolinguística entende esses silenciamentos, como o apontado por Maria Quitéria, como manifestação do racismo como um sistema de opressão que reproduz as ideologias da branquitude, mantendo o caráter eurocentrado dos processos educacionais e não cria condições de construção e desenvolvimento de identidades não-brancas, pelo contrário, no caso das práticas estereotipadas, elas podem produzir representações negativas dessas identidades no contexto escolar e, consequentemente, na sociedade (ALIM, 2016; GOMES, 2005; FERREIRA, 2012e; NASCIMENTO, 2016; SODRÉ, 1983; 1999).

Em continuidade às categorias de análise, na seção seguinte, analiso as marcas de mudança nas representações de atores sociais sobre as identidades raciais. Investigo nos textos possíveis indícios de mudança ou possibilidade de

mudança nas representações das narrativas 4 e 5, produzidas durante o último mês do curso, no qual os dados para a pesquisa foram coletados.

5.13 Marcas De Mudança Nas Representações De Atores Sociais Sobre As Identidades Raciais

Partindo do entendimento do discurso como ação e representação (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008; RESENDE; RAMALHO, 2019) e de que o uso da linguagem como prática social implica em compreendê-lo como "um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença" (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 26), retomo as discussões sobre identidades e representação para analisar as mudanças discursivas nas representações dos atores sociais, já no período final de participação no curso de Educação Antirracista (novembro de 2021), efeito social desta pesquisa e, por isso, contexto de geração de dados, para identificar possíveis mudanças em suas representações sobre aspectos relacionados as relações raciais.

Tratando identidades pela perspectiva de Hall (2000; 2005; 2006), que entende-as não são fixas, unificadas, completas e coerentes, mas construídas dentro do discurso e produzidas em locais históricos e institucionais específicos e "no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas" (HALL, 2000, p. 109), possíveis mudanças na representação podem apontar para possíveis movimentos iniciais de reconstrução de identidade. Isso porque

> à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 5).

Hall (2000) enegrece que, diante de diferentes sistemas de significação e representação cultural, as formas de representação discursivas podem ser modificadas e isso implicar diretamente na construção das identidades porque as representações têm a ver com "como temos sido representados e como essa

representação afeta a forma como nós podemos representar, surgindo das próprias narrativas do eu" (HALL, 2000, p. 109). Nesta seção, utilizo a Abordagem de Atores Sociais para a análise das representações, a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico para examinar esses possíveis movimentos de mudança nas representações.

A Teoria Racial Crítica encaixa-se perfeitamente nesses procedimentos analíticos para averiguar as representações de atores sociais e as relações raciais porque tem entre um de seus princípios basilares que as "narrativas e histórias das pessoas são importantes para entender verdadeiramente suas experiências e como estas experiências podem confirmar ou contra-afirmar o modo de como a sociedade funciona" (LADSON-BILLINGS, 1999, p. 219).

Desse modo, analisar as narrativas produzidas ao final do curso de Educação Antirracista e investigar os possíveis efeitos nas representações dos atores sociais pode fornecer um valioso material para olhar para as identidades. Nessa perspectiva, apresento as representações do Exú Rei das 7 Encruzilhadas, examinando possíveis mudanças na representação de suas práticas no que concerne a modos de ser e/ou agir. É essencial evidenciar que, dentre os excertos apresentados, há as vozes de três pessoas brancas e uma pessoa negra, porque foram as que produziram as narrativas 4 e 5 e, ainda, nas quais foram encontrados indícios de mudanças nas representações após o curso.

Por essa via, percebe-se que o curso impactou de maneiras diferentes pessoas negras e brancas, sendo as brancas mais compelidas a produzir as narrativas até o final do curso e, principalmente, a posicionarem-se sobre possibilidades de mudança, visto que, como apontado pelas narrativas analisadas, as ideologias da branquitude estão materializadas mais abundantemente nos discursos da branquitude do que da negritude. Isso porque, Ferreira (2017) e Ladson-billings e Tate (1995) explicam que as experiências e narrativas ou histórias contadas por professores brancos também podem explicar como eles geralmente tendem a não entender seu próprio privilégio de serem brancos e a posição privilegiada que ocupam em função disso, por isso, têm dificuldade de entender situações de racismo, de perceberem suas manifestações (neste caso, no ambiente escolar) e a questionar discursos que reproduzem o *color blindness* e o mito da democracia racial.

Quando são observados indicativos de possíveis mudanças nesses padrões de comportamento da branquitude, entende-se que é um movimento importante para a construção da Educação Antirracista. É essencial apurar também que um dos princípios da Teoria Racial Crítica é desafiar as “reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes” (FERREIRA (2014, p. 243).

Diante disso, passo a tratar das narrativas das/os participantes, iniciando pela branquitude, com o Exú Rei das 7 Encruzilhadas.

> [...] e nessa perspectiva já é possível dialogar sobre o início do ensino de línguas com as crianças, visto que na educação infantil o ensino-aprendizagem ocorre principalmente em ações lúdicas e ilustrativas, **claro que ainda há muito o que se fazer, mas já se torna perceptível as mudanças decorrentes do aprendizado no curso** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nesse excerto, o Exú Rei das 7 Encruzilhadas se representa por exclusão e encobrimento, não aparecendo explicitamente na representação, mas, pelos elementos contextuais e temporais, infere-se que está tratando de sua prática docente. Ele utiliza o recurso do encobrimento para ofuscar seu papel na ação e dar ênfase às mudanças possibilitadas pelos aprendizados propiciados pelo curso. Van Leeuwen (2008) indica que o encobrimento é uma exclusão menos radical, pois o ator social excluído pode não ser mencionado no texto em relação a uma determinada ação, mas, é possível inserir com razoável certeza (nunca total) quem eles são.

Entendo ainda, que ele não se representar por inclusão, ativação e participação, o que indicaria papel ativo nas ações de mudança, também pode representar que ele espera envolver mais atores sociais no processo, pois, a representação sem determinação de agente pode incutir que a responsabilidade da ação é partilhada por todos os atores sociais do contexto (VAN LEEUWEN, 2008). Na sequência, o Exú diz que

> **Em relação ao desenvolvimento desse curso, uma das etapas mais importantes que considero essencial no processo de ensino-aprendizagem se refere ao material didático**, na perspectiva de analise do conteúdo, ou seja, da linguagem em geral, seja escrita, imagens e ou indicação de músicas e a relação destas

> com outras culturas não europeias fomentando assim a educação antirracista nos espaços educacionais, **o importante no processo de construção desses espaços é o olhar crítico do/da docente em relação ao material de apoio, na perspectiva da adequação desses materiais a partir da concepção do letramento racial crítico** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nesse excerto, ele já muda a forma de se representar. Ele se representa por inclusão, ativação e participação, relacionado ao verbo “considero”, na primeira pessoa do singular, o que caracteriza uma elisão e a supressão do pronome pessoal “eu”. Assim, ele se posiciona na ação, se reconhece como uma força dinâmica na ação por meio dos processos mentais indicados pelo verbo “considerar”. Nesse caminho, ele representa por inclusão, ativação e participação “*o olhar crítico do/da docente em relação ao material de apoio*”, refletindo sobre a temática que tratava da análise de material didático pelas lentes da ADC e do Letramento Racial Crítico, discutida no Encontro 4 do curso, sendo o Letramento Racial Crítico apontado como elemento importante para esse posicionamento. Ele também foi discutido no Encontro 9, pela professora/pesquisadora negra Aparecida de Jesus Ferreira. No próximo excerto, o participante já relaciona diretamente o Letramento Racial Crítico com o processo pedagógico.

> **Refletir sobre a concepção de letramento racial crítico envolve a capacidade de analisar todo o processo pedagógico**, desde os materiais de apoio, os diálogos, as exemplificações, a escolha dos autores bibliográficos e das referenciais visuais, dentre outras, o que norteia o trabalho realizado pelo pela docente de línguas e ou outras áreas (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).
>
> [...] **nessa perspectiva aprender sobre o letramento racial crítico é essencial para o trabalho docente, seja no ensino de línguas e ou demais disciplinas** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Nos dois excertos, o participante novamente se representa por exclusão e, dessa vez, por supressão, utilizando o recurso da impessoalidade para direcionar a ação a todos os atores do contexto escolar. Van Leeuwen (2008, p. 29) explica que a supressão também pode ser realizada “por meio de orações não infinitas que funcionam como um participante gramatical”, isso pode ter efeitos na responsabilização pela ação (VAN LEEUWEN, 2008). Neste caso, ao optar pelas construções verbais “refletir” e “aprender”, ele possibilita a compreensão de que essa reflexão e aprendizado sobre o Letramento Racial Crítico pode favorecer o

trabalho docente como um todo e, por isso, é responsabilidade de todas/os as/os docentes. Em seguida, quando diz:

> **As narrativas que foram trazidas pelos/pelas palestrantes ao longo do curso possibilitaram um crescimento significativo na temática do curso,** visto que **as experiências possibilitam a construção de novos olhares que perpassam para a revisão de nossas práticas, num processo de dialética** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

O Exú Rei das 7 Encruzilhadas representa-se por exclusão, encobrimento, ativado por possessivação, pelo uso do pronome possessivo “nossas”. Van Leeuwen (2008) assevera que essa maneira de representar, em comparação com a participação, transforma pela ideia de posse, um processo em uma coisa, aqui, no caso, as práticas (escolares). Essa maneira de representar escurece que, nas demais representações anteriormente investigadas, ele realmente estava abrangendo todas/os as/os docentes que participaram do curso. Nesse excerto, ele já pontua a mudança a que se refere, trazendo, além da análise dos materiais e práticas, “*a construção de novos olhares*”, possibilitados pelas narrativas trazidas pelas/os palestrantes do curso. O último excerto que apresento do Exú Rei das 7 Encruzilhadas representa movimentos de mudança mais consistentes em se tratando de sua maneira de pensar e de agir, evidenciado em *“claro que se as mesmas ações ocorrerem na atualidade o posicionamento e as ações serão bem mais direcionadas e concretas, decorrentes do aprendizado.”* Considerando o excerto na íntegra, em que ele relata:

> [...] **comecei** trabalhar musicalização africana, indígena, atividades coletivas de participação mútua sem exclusões, e outras ações que se aproximavam de um possível letramento racial crítico, mas nada tão bem elaborado quanto o do curso, **claro que se as mesmas ações ocorrerem na atualidade o posicionamento e as ações serão bem mais direcionadas e concretas, decorrentes do aprendizado. Acredito também que a própria seleção do material didático que contemple toda ou a maioria da diversidade existe deve ocorrer inerente a presença de um ou outro grupo** (EXÚ REI DAS 7 ENCRUZILHADAS).

Ele se representa por inclusão, ativação e participação, por meio das construções verbais “comecei” e “acredito”, nas duas orações principais. Apesar do pronome “eu” estar excluído e suprimido nos dois casos, caracterizando a elisão nas duas formas verbais, entendo que ele se representa como uma força dinâmica nas

ações que descreve, tendo sua agência acentuada principalmente para evidenciar a mudança proporcionada pelo contato com os pressupostos do curso.

Van Leeuwen (2008) elucida que, nas representações, o que fazemos é investigado pelas opções que escolhemos nos contextos sociais e institucionais e, porque essas escolhas deveriam ter sido feitas, quais interesses são atendidos por elas e quais propósitos alcançaram. Nessa premissa, as escolhas de Exú Rei das 7 Encruzilhadas na representação produzem o efeito de indícios de mudança em sua maneira de pensar sua prática não só individualmente, como nesse último excerto, mas, também coletivamente, ao utilizar a supressão para dirigir sua falar para outras/os docentes do contexto em que atua.

Nos aspectos atinentes ao Letramento Racial Crítico, Ferreira (2015b) explana que ele promove reflexões sobre raça e racismo e nos permite a própria compreensão de como raça e racismo ocorrem na vida cotidiana, principalmente de pessoas negras, porém problematizando também a branquitude e seus privilégios. Nesse caminho, ele ainda permite entender como e o quanto “raça e racismo impactam nossas identidades sociais e nossas vidas, seja no trabalho, na escola, na universidade ou em nossas famílias e em nossas relações sociais” (FERREIRA, 2015b, p. 138).

Prosseguindo pelo caminho da branquitude, examino os excertos de Maria Mulambo.

> **Aprendi através do curso a ter um olhar mais crítico e a ficar mais atenta a todas as situações em que possam ocorrer racismo**. Dessa forma denunciar e intervir em situações que não estejam dentro da normalidade como muitos acham (MARIA MULAMBO).
>
> **Por exemplo no encontro dois, pude compreender mais claramente sobre racismo estrutural, que é uma consequência da escravidão no Brasil, onde sujeitos negros são discriminados e inferiorizados a anos** e não possuem as mesmas oportunidades que brancos, devido essa herança maldita em nossa sociedade, onde pessoas negras foram escravizadas e quando libertas não tiveram ações afirmativas que pudessem inseri-las na sociedade e no mercado de trabalho e dessa forma seus descendentes sofrem até hoje (MARIA MULAMBO).

Nos dois trechos em que a participante trata de mudanças em suas representações após o curso, ela se representa por inclusão, ativação e participação, revelando-se como força ativa nos processos mentais descritos pelas

construções verbais “aprendi” e “pude compreender”. No segundo excerto, o modalizador “pude” aponta para uma condição que o curso lhe propiciou atribuindo-lhe a capacidade de compreender sobre o racismo estrutural. A forma como ela se representa no discurso produz o efeito de caracterizar especificamente as suas mudanças que consistiram em *“ter um olhar mais crítico e a ficar mais atenta a todas as situações em que possam ocorrer racismo” e “*compreender mais claramente sobre racismo estrutural”, o que ampliou seu conhecimento sobre como o racismo opera e sobre o papel no negro na sociedade brasileira.

Segundo Van Leeuwen (2008), as representações podem inclui os atores sociais por ativação e participação de modo a acentuar sua agência em determinadas situações e ações. No caso da participante, essa maneira de representação foi utilizada para evidenciar como o curso de formação contribuiu com sua formação, apresentando valorações positivas sobre esse processo. Nesse sentido, sob os pressupostos do Letramento Racial Crítico, é possível observar alguns de seus princípios mobilizados nas representações da participante, a saber: a conscientização sobre as questões raciais; o conhecimento do papel histórico-cultural e social da/o negra/o para além da escravidão, a problematização do papel da/o negra/o na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica, e, por fim, o planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro (FERREIRA, 2014a).

Ainda na esteira das mudanças nas representações da branquitude, o Exú Tata Caveira, dentre as/os participantes, foi o que produziu mais representações carregadas de ideologias da branquitude e raciolinguísticas durante a análise dos excertos. Nessa via, ele também é quem apresentou maiores indícios de mudança em suas representações, como apresentado a seguir.

> Com base nessas observações, é possível perceber como a sociedade vê os negros e de que maneira acontece o olhar a sua imagem. **Um dos temas dos quais eu me identifiquei foi em relação à observação da análise do discurso crítica, feita em materiais didáticos.** Gostei muito dessa abordagem, sendo ela voltada para a área na qual eu me identifico (EXÚ TATA CAVEIRA).
>
> **Também aprendi muito sobre a representatividade, compreendendo como é importante entender tal temática, visando observar como o negro é visto perante a sociedade, além de perceber como ele é esquecido e não tem os seus direitos atendidos em suas comunidades, buscando refletir**

> **medidas para permitir o acesso das classes mais esquecidas aos recursos básicos.** Além disso, foi possível perceber e entender a trajetória dos negros e do pensamento de sua existência deles como povos. Os seus caminhos são observados, principalmente como eles são perseguidos de diversas formas até hoje (EXÚ TATA CAVEIRA).
>
> A partir das observações das aulas, da realização das atividades propostas e da compreensão dos conteúdos e debates ministrados, **eu sinto que os meus pensamentos sobre identidade cultural e diversidade e preconceito se modificaram.** Agora, **eu me vejo** como um ser humano de raciocínio mais crítico com relação às **identidades de gênero e de etnias existentes**. [...] Assim vai ser possível a realização de uma leitura crítica com relação à maneira como os livros didáticos são produzidos, levados e representados para alunos das mais diversas classes e etnias (EXÚ TATA CAVEIRA).

As representações do Exú Tata Caveira analisadas anteriormente traziam fortes marcas de *color blindness*, do mito da democracia racial e do pós-racialismo. Seus textos continham muitas construções consonantes com os discursos de "somos todos iguais", de não ver cor nem rala e de negação do racismo em vários aspectos. No entanto, nas narrativas 4 e 5, ele apresentou mudanças significativas em seus modos de representar.

No que concerne à Abordagem de Atores Sociais, ele representa-se por inclusão, ativação e participação, relacionado às construções verbais "me identifiquei"; "aprendi"; "sinto" e "me vejo", indicando processos mentais, de subjetividade acentuada, que se referem à reflexões mais individualizadas e não coletivizadas, como apareceu nos relatos de outras/os participantes.

Van Leeuwen (2008) reitera que ele ter se posicionado como ativado na representação de processos mentais, ou seja, na função daquele que sente, produz o efeito do participante perceber as mudanças em si mesmo perante situações que antes ele analisava e compreendia amparado pelas lentes das ideologias da branquitude e que agora foram reconfiguradas e ampliadas pelos conhecimentos compartilhados durante o curso. Ele afirma isso em "*eu sinto que os meus pensamentos sobre identidade cultural e diversidade e preconceito se modificaram."* No entanto, no complemento da oração, ele diz: *"eu me vejo como um ser humano de raciocínio mais crítico com relação às identidades de gênero e de etnias existentes"*, reconhecendo apenas as identidades de gêneros e referindo-se à etnia como ideia de raça, como já apontado por Munanga (1994), possivelmente como um

eufemismo para amenizar as consequências sociais e políticas do uso do conceito de raça em sua essencialidade.

Pelas premissas da Teoria Racial Crítica, considerar apenas as interseccionalidades de gênero e etnia é uma limitação das complexidades das identidades raciais e as demais interseccionalidades, porque ela problematiza todas as categorias de diferenciação social de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. Nessa direção, “esse enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais” (BILGE, 2009, p. 70). Crenshaw (2010) escurece que as interseccionalidades são relevantes para mostrar como as formas de dominação são construídas socialmente e afetam diferentemente os indivíduos em múltiplas categorias grupais que precisam ser consideradas e analisadas.

Já no relato de Maria Quitéria, mulher negra que produziu o único relato referente à negritude, não há grandes mudanças em suas representações como aconteceram nas do Exú Tata Caveira, por exemplo. Na verdade, as mulheres negras que produziram narrativas para esta pesquisa, com exceção de Maria Padilha, demonstraram ter conhecimento do Letramento Racial Crítico e seus princípios, devido a formações anteriores ou às suas vivências e ainda, utilizá-los em sua vida profissional e cotidiana. Considerando isso, Maria Quitéria levantou reflexões sobre sua prática docente por meio de questionamentos muito pertinentes aos conteúdos discutidos durante o curso.

> **O outro ponto é que enquanto professora meu papel é crucial ao escolher materiais para as minhas aulas. De quem são os textos que eu levo pra aula? Quem aparece nas imagens que eu escolho?** Este ponto acaba dialogando com o anterior. **Acredito que nossa auto-estima vai sendo construída a partir dos momentos que nos reconhecemos nos espaços que fogem a subalternidade** (MARIA QUITÉRIA).

A participante se representa por inclusão, ativação, categorização, identificação, pelo uso do termo “professora”, em que ela se representa em termos de sua atividade profissional e representa “meu papel” e “minhas aulas” por inclusão, passivação e possessivação por meio do uso dos pronomes “meu” e “minhas”, objetificando-os segundo Van Leeuwen (2008). Por meio dessa representação, ela enfatiza a sua agência sobre as ações descritas, posicionando-se no centro da

representação. Nas frases "*De quem são os textos que eu levo pra aula?"* e *"Quem aparece nas imagens que eu escolho?"*, ela se representa por inclusão, ativação, participação, fortalecendo esse movimento de se alocar (no papel de professora) na centralidade das ações que descreve.

Esse movimento tem o efeito de intensificar a importância do posicionamento crítico da/o professora/r (representado por ela) na adoção de práticas antirracistas. Posicionando-se no centro do debate, ela levanta os questionamento de modo a promover uma autorreflexão para outros docentes de modo a promover o entendimento de que mesmo que documentos, materiais didáticos, espaços formativos e práticas escolares sejam eurocentrados e falhos no trabalho com as relações raciais e a Educação Antirracista, a/o professora/r tem o poder para direcionar suas práticas para o antirracismo através da reorganização do trabalho docente.

Já em "*Acredito que nossa autoestima vai sendo construída a partir dos momentos que nos reconhecemos nos espaços que fogem a subalternidade*", a participante representa-se também por inclusão, ativação e participação, posicionando-se na centralidade das ações realizadas. Ela ainda indica processos mentais por meio do verbo "acredito", por se tratar de um mecanismo de subjetividade, que é complementado pela representação por inclusão, passivação e possessivação de "*nossa autoestima*". Além disso, representar-se por exclusão, redução e encobrimento na construção "nos reconhecemos". As representações por encobrimento são menos radicais do que as que acontecem por supressão, pois por encobrimento é possível identificar os atores sociais por meio das ações descritas, marcas contextuais ou temporais presentes no texto (VAN LEEUWEN, 2008).

No caso de Maria Quitéria, considerando as representações como um todo, devido aos verbos "acreditar" e "reconhecer" estarem relacionados a processos mentais subjetivos e, até mesmo, emocionais em alguns níveis, conjuntamente com sua identidade racial de mulher negra que historicamente ocupa o lugar de fala do oprimido e utilizar o pronome "nossa" e o verbo "reconhecer" na primeira pessoa do plural, alocando-se dentro de um grupo social que ela não descreve. Contudo, é possível inferir por meio das marcas contextuais, entendo que suas representações produzem o efeito de destacar a agência docente, principalmente de pessoas negras e evidenciar a importância de professoras/es levar para a sala de aula materiais e referências que propiciem condições para que negras/os fujam dos papeis de

subalternidade em que foram sócio-historicamente alocados e sintam-se representados durante as aulas. Ela ressalta o papel da/o professora/r na centralidade desse processo visto que é ela/ele quem escolhe o que levar para a sala de aula.

A fala de Maria Quitéria destoa da fala da branquitude anteriormente exposta, principalmente devido ao seu lugar de fala de mulher negra. Estudiosos da Teoria Racial Crítica já observaram diferenças entre narrativas da negritude e da branquitude em seus estudos. Ferreira (2004; 2017; 2015b) e Ladson-Billings e Tate (1995) foram algumas/alguns delas/es. De acordo com essas/esses autoras/es, essas dissonâncias acontecem devido ao fato das pessoas negras sofrerem o racismo e internalizarem suas marcas, as que são reproduzidas em suas narrativas e as pessoas brancas não perceberem/entenderem/vivenciarem o racismo, o que é materializado em suas narrativas por meio de ideologias da branquitude e discursos de negação do racismo (FERREIRA, 2004; 2017).

Isso pode explicar porque as pessoas brancas apresentaram mais indícios de mudança nas representações e a mulher negra permaneceu na linha que vinha adotando em todas as suas narrativas, de questionar e fomentar discussões evidentemente pautadas por pressupostos do Letramento Racial Crítico. Nesse caminho, no próximo capítulo, apresento as conclusões da análise realizada, aprofundando essas discussões.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, realizei meus procedimentos de análise de dados, investigando os dados gerados com o objetivo de responder as perguntas que conduziram esta investigação.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO SOBRE VOZES E IDENTIDADES

> Identidade representa uma interface entre o pessoal – que é o que está dentro de nossas cabeças, como nós indivíduos nos sentimos sobre o que somos – e o social – as sociedades em que vivemos e os fatores sociais, culturais e econômicos que modelam e tornam possíveis as experiências para as pessoas escolherem algumas identidades e considerarem outras como inacessíveis ou impossíveis. (WOODWARD, 2011, p. 18).

Este capítulo está estruturado em quatro partes. A primeira parte é dedicada responder a primeira pergunta de pesquisa que é: Quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade de professoras/professores de línguas e são reproduzidas discursivamente? Em seguida, retomo os resultados das análises, para responder a segunda pergunta: Quais as representações produzidas pelas/os professoras/es de línguas sobre os atores sociais do contexto escolar e a Educação Antirracista e quais os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente? Na terceira parte, procuro responder a terceira pergunta de pesquisa, a saber: Quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas que apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso? Como isso apareceu nas narrativas? E, na última, concluo a discussão sobre as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas.

Com o intuito de responder a essas indagações, ao longo da tese, tenho discutido sobre vozes para tratar das identidades raciais, para, especificamente, traçar um percurso sobre as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas no Brasil e suas interseccionalidades. Esse percurso foi necessário para que o entendimento de como essas identidades são construídas sócio-histórico-discursivamente e como elas podem apresentar movimentos de mudança e possíveis marcas de (re)construção em cursos de formação docente para a Educação Antirracista pudesse ser evidenciado por meio dos dados gerados, organizados e analisados.

Para isso, meu objetivo geral foi delineado em compreender quais identidades raciais podem ser construídas e/ou indicar movimentos de reconstrução por meio de espaços de formação docente voltados para a Educação Antirracista. Este objetivo

maior teve três objetivos específicos, respectivamente relacionados com as perguntas de pesquisa, que foram:

(1) Examinar quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude, reproduzidas discursivamente, atravessam a construção da identidade racial de professoras/es de línguas.

2) Analisar quais representações esses atores sociais produzem em se tratando da construção de identidades raciais e profissionais em espaços de formação voltados para a Educação Antirracista.

(3) Investigar quais mudanças nas representações dos atores sociais indicam possíveis indícios de reconstrução da identidade racial por meio do curso de formação de professoras/es para a Educação Antirracista. Nesse caminho, escureço novamente que as categorias de análise estão diretamente relacionadas a essas perguntas e objetivos, que propiciaram que a análise sobre as identidades raciais das/os participantes. Nessa trajetória, as categorias e perguntas de pesquisa estavam relacionadas da seguinte forma: Representações de Ideologias Raciolinguísticas/Branquitude que Atravessam a Construção Sócio-Cultural das Identidades Raciais de Professoras/es de Línguas; Representações Sobre Aspectos Sócio-Históricos de Construção de Identidades Raciais; Representações sobre Aspectos Sócio-discursivos do Contexto Escolar que Atravessam as Identidades Raciais: Práticas Pedagógicas Relatadas Pelas/os Professoras/es e Representações sobre o Discurso Midiático e a Reprodução do Racismo, que forneceram subsídios para responder à pergunta de pesquisa 1, relacionada às representações de ideologias e identidades raciais.

Já as categorias que me ajudaram a examinar as representações dos atores sociais especificamente e responder à pergunta de pesquisa 2 foram: Representações de Si; Representações sobre a Identidade Racial Interseccionada com a Identidade Profissional; Representações Sobre Aspectos Socioemocionais; Representações sobre a Educação Antirracista e a Formação de Professoras/es; Representações Sobre as/os Outras/os Professores em Termos de Raça e Racismo; Representações sobre o Ensino e Professoras/es de Línguas; Representações Sobre o Material Didático e a Reprodução do racismo e Representações Sobre Documentos Oficiais.

Por fim, para responder à pergunta de pesquisa 3, foi criada, partindo dos dados e do referencial teórico-metodológico, a categoria Marcas de Mudança nas Representações de Atores Sociais sobre as Identidades Raciais.

6.1 Ideologias Raciolinguísticas E Da Branquitude Que Atravessam A Construção Da Identidade Racial De Professoras/Es De Línguas

Esta seção está estruturada para responder à primeira pergunta de pesquisa, relacionada às identidades raciais, discurso e ideologias. A análise das narrativas produzidas pelas/os professoras/es de línguas durante o curso de Educação Antirracista para compreender quais ideologias raciolinguísticas e da branquitude atravessam a identidade delas/es e que são reproduzidas por meio das práticas discursivas permitiu observar alguns movimentos recorrentes nos dados investigados. As representações das/os participantes negras/os e brancas/os são bem divergentes, principalmente em função de seus lugares de fala sócio-historicamente construídos, que posicionaram a/o negra/o como a/o oprimida/o. Dessa maneira, como aquela/e que sofre o racismo em sua vida cotidiana e a/o branca/o, historicamente a/o opressora/r, como aquela/e que não percebe o racismo, pois entende o racismo estrutural como algo invisível e/ou coisa que ficou em um passado marcado pela escravidão (FERREIRA, 2004; 2015b; 2017; LADSON-BILLINGS, 1998).

Esses movimentos, discutidos no Capítulo 2, são explicáveis pelos processos sócio-históricos que construíram as representações sobre as identidades raciais no Brasil. Logo, a negritude é marcada por vivências com o racismo e a branquitude, com a opressão e, na atualidade, também com a omissão, para a manutenção de seus privilégios sociais. Assim, a identidade racial da branquitude (grupo dominante) é construída como norma e a da negritude, como aquela que deve ser inferiorizada, marginalizada e negada (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2005; LIMA, 2008; MBEMBE, 2014; NASCIMENTO, 2016; SODRÉ, 1983; 1999).

É preciso retomar essas diferenças nos processos de construção identitária para a compreensão das informações obtidas por meio dos dados gerados. No que se refere às ideologias da branquitude e raciolinguísticas que atravessam a construção das identidades raciais e profissionais das/os professoras/es de línguas,

foi evidenciado que as/os participantes que se identificaram como brancas/os tiveram em suas representações muitos indícios de *color blindness*, pós-racialismo/ desracialização, reproduzindo discursos de negação do racismo, sobre a premissa de suposta igualdade e do mito da democracia racial.

Além disso, as representações sobre as pessoas negras no contexto escolar estavam relacionadas, na maioria das vezes, a valorações negativas, sendo elas representadas de maneira passivada, sendo pacientes nas ações relatadas e/ou sua agência ofuscada por meio das escolhas linguísticas utilizadas, em contrapartida, em grande parte dos relatos, as pessoas brancas apareciam ativadas, como forças dinâmicas da ação, sendo as/os professoras/es brancas/os representadas/os na centralidade das ações e as pessoas negras, de modo secundário.

Essas representações traziam estereótipos da negritude disseminados ao longo do tempo e que provocam consequências sérias na vida das pessoas negras. Dentre essas representações estereotipadas, foram constatadas caricaturizações (*black face*), construções discursivas relacionando a/o negra/o à escravidão, sobre a suposta falta de capacidade de pessoas negras de realizarem com eficiência atividades intelectualizadas, como no caso da diretora negra (mencionada na narrativa do Exú Rei das 7 Encruzilhadas), o discurso de autopreservação positiva do grupo dominante (branco), estratégias de compensação, considerando as interseccionalidades, como no relato de Maria Mulambo em que ela (mulher branca) disse nunca ter sofrido discriminação racial, mas que já sofreu devido à sua classe social na infância.

Foram identificados também no contexto de atuação dessas/es participantes ações de naturalização da estética branca como padrão (as falas do Exú Rei das 7 Encruzilhadas sobre as representações apenas de bonecas/imagens de mulheres brancas e loiras nas atividades da Educação Infantil) e de desvalorização da estética negra (quando professoras de seu contexto tinham uma reação negativa as vestimentas da diretora negra). Além disso, as narrativas das pessoas brancas estavam permeadas por manifestações de *color blindness*, pós-racialismo/ desracialização e, em um dos casos, de uma tentativa de *racial malleability*, de uma professora branca que, devido a aspectos hereditários, afirmava que poderia se reconhecer como parda e, assim, identificar-se racialmente como pertencente à negritude.

Outro ponto relevante em todas as narrativas foi o consenso das/os participantes em reconhecer a mídia como reprodutora do racismo e disseminadora de estereótipos negativos da negritude. Isso por meio da baixa representatividade negra em seus conteúdos e programas, da predominância de pessoas brancas, também pela reprodução de discursos que alimentam o *color blindness* e o mito da democracia racial brasileira, ações que ocasionam a invisibilidade negra e a meritocracia, por meio da construção de divulgação de (poucas) histórias individuais de pessoas negras com trajetórias de determinação e sucesso, transmitindo a ideia de responsabilização do restante da população negra pelo seu insucesso e falta de condições básicas de sobrevivência.

Contudo, explicito que as ideologias raciolinguísticas e da branquitude que atravessam a construção da identidade racial e profissional de línguas no contexto escolar são o *color blindness*, o pós-racialismo/desracialização, aparecendo também nas narrativas de uma das participantes elementos da *racial malleability*. Além disso, foram também identificadas a reprodução de estereotipia nas representações de pessoas negras e do povo negro, o mito da democracia racial brasileira, desvalorização da estética negra e a crença branca na incapacidade de pessoas negras realizarem atividades intelectualizadas com eficiência. Essas ideologias são reproduzidas no contexto escolar por meio dos discursos, sendo os mais presentes o discurso racista e o discurso de negação do racismo, através de estratégias como a autoapresentação positiva do grupo branco, uso de mecanismos como ressalvas, compensação e identificação do racismo apenas no outro (VAN DIJK, 2018). Essa reprodução discursiva pelas práticas sociais é fundamental na sustentação da hegemonia da branquitude.

Os efeitos sócio-pedagógicos dessas manifestações estão profundamente relacionados à construção das identidades raciais no contexto escolar, essencialmente de pessoas negras, que estão em situação de inferiorização constante. A maneira como as identidades raciais negras são representadas pode produzir a falta de reconhecimento e isso leva a pessoa negra a ter desejos de ser branco, como já apontado por Gomes (2005), Fanon (2008), Ferreira (2012e), Mbembe (2014) e Nascimento (2016).

No caso especificamente das/os docentes, as/os que pertencem à negritude podem não reconhecer suas identidades raciais brancas e não constituírem-se socialmente como pessoas negras, conscientes criticamente de seu papel social, do

racismo estrutural e dotado de Letramento Racial Crítico para lidar com o racismo que opera em seu cotidiano. Já no caso da branquitude, o/a professora/r branca/o, ao não entender-se como racializada/o e reconhecer seus privilégios, continuará percebendo o racismo como manifestações individuais e pontuais. Consequentemente, invisibilizando o racismo estrutural por meio de sua reprodução através de discursos do *color blindness* e do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que justificando discursos racistas ou usando estratégias de negação do racismo que está incutido em sua educação, segundo apontado por Van Dijk (2018). As duas situações comprometem o trabalho com a Educação Antirracista, provocando a falta de engajamento das pessoas brancas e de reconhecimento de sua importância e necessidade pelas pessoas negras. Nesse caminho, a falta dela provocará graves efeitos nas vidas das/os estudantes e profissionais da educação negras/os que também integram o ambiente escolar.

6.2 Representações Produzidas Pelas/Os Professoras/Es De Línguas Sobre Os Atores Sociais Do Contexto Escolar E A Educação Antirracista

Esta seção está estruturada para responder a segunda pergunta de pesquisa, relacionada ao discurso, representações e identidades raciais e profissionais. As representações e as identidades estão intrinsecamente ligadas, como já discutido nesta tese (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; HALL, 2006; VAN LEEUWEN, 2008). Assim, a pergunta pesquisa 2 foi direcionada a responder sobre as representações que os atores sociais do contexto social tem de si mesmas/os, das/os outras/os, das identidades raciais e profissionais, das relações étnico-raciais e da Educação Antirracista.

Nessa perspectiva, os dados demonstraram que as representações entre pessoas negras e brancas ainda são muito divergentes em termos de agência e representatividade no contexto escolar. Afirmo isso porque, na maior parte das representações, as pessoas negras aparecem incluídas por passivação, principalmente nas representações produzidas por pessoas brancas. Essa maneira de representar posiciona as/os negras/os como pacientes na ação, ou seja, como subservientes, com a agência ofuscada, ou até mesmo apagada, sendo

recebedoras/es das ações praticadas pelas/os brancas/os, que, normalmente, estão incluídas/os por ativação, posicionados como forças dinâmicas na ação.

Além disso, as/os professoras/es constroem a maioria das representações incluindo os atores sociais por categorização e funcionalização, identificando-os mais pelo que fazem do que pelo que são. As representações por identificação (em termos do que são) comumente apareceram relacionadas à categorização/ funcionalização por meio do uso do termo “professoras/es”. Esse movimento representativo possibilitou constatar que, quando se refere ao contexto escolar, as/ os professoras/es representam-se como a classe/ocupação, o que pode indicar um movimento de força política, de mobilização coletiva ou, ainda, de responsabilização coletiva em detrimento da individual, pois, em se tratando do trabalho com as relações raciais, a representação de maneira coletiva parece amenizar ou, em alguns casos, isentar, de certa maneira, a responsabilidade pelo trabalho individual.

Outro aspecto relevante na maneira como as/os professoras/es de línguas se representaram diz respeito à falta de preparo. A maioria das/os participantes de pesquisa representa-se como não preparadas/os para o trabalho consciente e consistente, de maneira transversal, com as relações raciais. No caso da branquitude, a maioria das/os professoras/es entende-se como antirracistas. No entanto, seus discursos possuem fortes marcas das ideologias da branquitude, principalmente do *color blindness* e do mito da democracia racial brasileira. Já a negritude, apesar de apresentar indícios de Letramento Racial Crítico, não se sente preparada e, dessa forma, realiza o trabalho de maneira implícita (nas entrelinhas). São marcas muito fortes nas representações da negritude suas vivências e experiências com o racismo em seus relatos. Entretanto, nenhuma das participantes negras se representaram expressamente como antirracistas.

Essas marcas são muito perceptíveis nas representações que tratam dos aspectos socioemocionais. Nos excertos relatados, ficou evidente a falta de preparo das/os profissionais da Educação para tratar das duas situações de racismo apresentadas. As profissionais, tanto da negritude quanto da branquitude, realizaram intervenções de maneira intuitiva, orientadas por suas crenças e não por procedimentos adequados para lidar com o que aconteceu. Infelizmente, essa é uma realidade do contexto escolar devido à escassez de formação das/os profissionais da Educação para as relações étnico-raciais e para a Educação Antirracista. Consequentemente, as vidas de pessoas negras podem ser profundamente

marcadas, como no caso da professora e da mãe do estudante (pela narrativa não é possível averiguar se ele teve mudança de comportamento após a situação com a mãe) e do estudante negro, no caso da diretora branca.

Nesse sentido, em se tratando das representações sobre a Educação Antirracista, foi consenso entre as/os participantes que ela é importante. A maioria dos casos a apontou como necessária, porém a formação de professoras/es nessa área, promovida pelas secretarias estaduais de Educação, é quase inexistente. Com relação à Educação para as Relações Étnico-raciais, as/os professoras/es relataram que as leis 10.639/03 e 11.645/08 não são implementadas como a determinação dos documentos oficiais na Educação Básica. Isso porque as ações são centralizadas apenas no mês de novembro, na maioria das escolas. Neste mês, promove-se um conjunto de ações e atividades que, muitas vezes, são realizadas apenas para o cumprimento das referidas leis e, ainda, em muitas situações, reproduzem o racismo e a estereotipia contra o povo negro.

Considerando as representações de outros atores sociais do contexto escolar em termos de raça e racismo, as/os professoras/es representaram a maioria das/os profissionais em cargos de maior prestígio social como brancas/os. As pessoas negras foram representadas como funcionárias/os (em função de auxiliar ou manutenção) e estudantes, que, em grande parte dos relatos, eram da negritude. Um movimento importante nas representações da branquitude foi o reconhecimento do racismo nos outros atores sociais do contexto escolar, como a percepção do racismo na/o outra/o e não em si mesma/o. No que concerne às representações sobre professoras/es de línguas, elas foram condizentes com as do imaginário popular, disseminadas pelo discurso midiático: a/o professoras/r de inglês branca/o, na totalidade das representações e a/o de espanhol, como da negritude.

Além do discurso midiático, há também a visão do inglês como bem simbólico no Brasil e, por isso, tem acesso a ele quem pode pagar (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016), que normalmente é a branquitude. Nessa premissa, a carência de professoras/es negras/os no ensino de inglês pode ser explicado principalmente por dois fatores: a não identificação das pessoas negras devido a falta de representatividade negra, visto que as representações socialmente construídas e disseminadas, principalmente pela mídia, posicionam apenas pessoas brancas como aptas para exercer tal função e a falta de acesso à aprendizagem do idioma que promova níveis de proficiência adequados para o ensino da língua (na

formação inicial e continuada) de modo que pessoas negras possam ter condições socioeconômicas de acesso, permanência e sucesso em sua formação.

Abordando os materiais didáticos, elas/es produziram representações recorrendo predominantemente ao recurso da generalização. Em outras palavras, afirmando que todos com os quais elas/eles tiveram contato não promoviam práticas antirracistas. Pelo contrário, reforçavam práticas eurocentradas, destacando a raça branca na centralidade das representações e reproduzindo o racismo estrutural. Também foi constatada a estereotipia das pessoas negras e a indicação de atividades que abordam as relações étnico-raciais de maneira superficial e descontextualizada.

Na mesma direção, as representações sobre os documentos curriculares oficiais demonstraram que eles contemplam as relações raciais superficialmente, apenas para cumprir aos requisitos jurídicos e as prerrogativas do texto dos documentos não são materializadas nas práticas escolares. Dito de outro modo, o que os documentos direcionados orientam não acontece na prática no chão da escola no que se refere a uma Educação Antirracista e Multicultural.

Diante do exposto, os efeitos dessas representações na construção da identidade racial docente podem ser no sentido delas acontecerem na perspectiva da branquitude eurocentrada, pois os discursos do contexto escolar (atores sociais, práticas de ensino, materiais didáticos e documentos oficiais) mostraram-se reprodutores do racismo estrutural pela maneira como foram representados pelas/os participantes de pesquisa. Nesse caminho, as/os professoras/es negras/os podem ofuscar/negar sua identidade racial da negritude. Consequentemente, elas/es terem suas manifestações advindas da negritude e do Letramento Racial Crítico silenciadas e, até mesmo, apagadas. Isso acontece, também, por elas/eles não se reconhecerem sócio-culturalmente neste lugar de fala e, dessa maneira, adotar a branquitude como norma, em um processo de alienação identitária, principalmente no caso dos pardos, que tem a possibilidade de negociar suas identidades raciais.

Afirmo isso também, além das informações obtidas pelos dados, por minha própria experiência de alienação, em que eu não era consciente de minha identidade racial, como já relatei na introdução desta tese. Logo, não entendia meu papel como professora negra e as implicações sociais de ser uma pessoa negra em uma sociedade racista; sofria as consequências do racismo. No entanto, como as práticas racistas estão naturalizadas, acreditava que fosse normal, mesmo me

sentindo mal, constrangida e prejudicada em determinadas situações. Ainda, reproduzia o mesmo racismo que me prejudicava de maneira inconsciente, uma vez que não tinha uma visão crítica do que acontecia e de meu trabalho docente. Isso me foi possibilitado por meio do da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico.

Nesse sentido, afirmo que os efeitos dessas representações apontam para um cenário desfavorável às pessoas negras na Educação. Isso ocorre tanto na representação de pessoas negras como brancas, devido ao fato dos racismos estrutural e institucional ainda estarem fortemente enraizados no contexto escolar e as ideologias da branquitude eurocentrada serem as reais direcionadoras das ações e atividades escolares. Nessa via, um ponto muito preocupante é que o racismo pedagógico permeia a vida escolar de crianças e adolescentes na Educação Básica, o que remete aos índices negativos desse grupo social no que diz respeito à permanência e ao sucesso na escola, a negação do racismo por meio de discursos de silenciamento permeados pelo color blindness, pós-racialismo/desracialização e mito da democracia racial brasileira, estereotipia das representações da vida e cultura negra e apagamento das identidades raciais negras na escola.

Esse cenário indica três situações com relação à Educação Antirracista. A primeira, remetendo às possibilidades, já que ela é urgente e fundamental para a equidade e a justiça social. A segunda, referente aos desafios, visto que é um processo de construção lento e arenoso, em função da necessidade da desconstrução das ideologias da branquitude naturalizadas nos processos educacionais e a reconstrução das práticas e ações pelos preceitos do antirracismo e da multiculturalidade no chão da escola. A terceira, inclui a formação de professoras/es para a Educação Antirracista, promovendo espaços de construção e reconstrução de suas identidades raciais e profissionais.

Na próxima seção, discuto sobre as marcas e os indícios de mudanças nas representações das/os professoras/es de línguas que podem indicar movimentos de reconstrução de suas identidades raciais e profissionais após o curso de formação para a Educação Antirracista.

6.3 Marcas/Indícios De Mudança Nas Representações Que Possibilitem Movimentos De Reconstrução De Identidades Raciais E Profissionais De Professoras/es De Línguas

Esta seção é destinada a responder à terceira pergunta de pesquisa que se volta para investigar quais identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas apresentaram marcas/indícios de mudança nas representações após o processo de formação docente ofertado pelo curso e como isso apareceu nas narrativas.

Afirmo que as evidências obtidas pelos dados detectaram marcas de mudanças nas representações principalmente nas identidades raciais brancas. Isso porque as construções representativas de Exú Rei das 7 Encruzilhadas, Maria Mulambo e Exú Tata Caveira foram as mais significativas no sentido de mudança, enquanto que nas das participantes negras, apenas Maria Quitéria teve esses indícios encontrados em suas narrativas e, mesmo assim, com um número bem menor de ocorrências.

No caso das identidades raciais negras abordadas na pesquisa, que são de Maria Padilha, Maria Quitéria e Rosa Caveira, apenas a primeira não apresentou evidências do conhecimento do Letramento Racial Crítico e não produziu narrativas no sentido da mudança de representações. Já Maria Quitéria e Rosa Caveira apresentam muitos indícios de Letramento Racial Crítico em suas narrativas. Logo, podem não ter evidenciado muitas marcas de mudança nas representações que indiquem movimentos de reconstrução de identidade racial. Ambas já se reconhecem como negras e estão construindo suas identidades sócio-raciais nessa perspectiva. Assim, o curso enriqueceu uma identidade racial que já vem sendo construída por outras formações e movimentos de mudança. Esse fortalecimento identitário que contribui para que elas desenvolvam práticas que visam o antirracismo no contexto escolar.

No caso das identidades raciais da branquitude, as marcas de mudanças nas representações aparecem principalmente referindo-se ao repensar da prática docente e das ações escolares pela perspectiva da Educação Antirracista; posicionamento crítico frente aos materiais didáticos e documentos curriculares orientadores da prática pedagógica; importância das discussões sobre raça e

racismo; valorização do Letramento Racial Crítico como parte dos processos e procedimentos de ensino e aprendizagem e a ampliação da compreensão do papel da/o negra/o na sociedade contemporânea.

Essas marcas de mudança podem indicar movimentos de reconstrução de identidades raciais e profissionais mais comprometidas/os com a desconstrução do racismo estrutural e a Educação Antirracista. A título de exemplo, em textos que eram permeados pelo *color blindness* e pelo mito da democracia racial, como no caso daqueles produzidos pelo Exú Tata Caveira, após o curso apareceram marcas de mudança apontando para o posicionamento crítico sobre o material didático, entendimento das questões de representatividade negra, pela valorização da diversidade e das identidades do contexto escolar e da compreensão do papel do negro na sociedade. Seus discursos, inicialmente permeados por *color blindness*, nas últimas narrativas, passaram a tratar de diversidade e os que traziam o mito da democracia racial foram substituídos por falas referentes à trajetória de exclusão, injustiças e sofrimento imposta ao povo negro até os dias atuais.

Diante de todas as informações expostas, resumo os resultados obtidos abaixo.

Sobre as ideologias que atravessam as identidades raciais de professoras/es de línguas evidenciei que:

- As narrativas de pessoas negras e brancas apresentam marcas ideológicas e discursivas distintas. As da negritude são marcadas pelo racismo estrutural (vivências e experiências com o racismo) e as da branquitude, pela negação do racismo (color blindness, pós-racialismo e mito da democracia racial);
- As identidades raciais negras são construídas por meio de valorações negativas sobre o povo negro e a cultura afro-brasileira, estereotipia, ofuscamento e apagamento. Em contrapartida, as identidades raciais brancas são construídas como a norma, dotada de privilégios, atravessadas pelas ideologias raciolinguísticas do color blindness (não ver cor), pós-racialismo (não ver raça) ou desracialização e pelo mito da democracia racial, uma das ideologias disseminadas pela branquitude que marca profundamente as narrativas das pessoas brancas;

- Essas ideologias são reproduzidas discursivamente nas práticas sociais e, dessa maneira, sustentam a hegemonia da branquitude. No contexto escolar, o discurso racista e as estratégias de negação do racismo são fundamentais nesse processo;
- Os efeitos sócio-pedagógicos consistem em: identidades negras construídas pelo viés da branquitude; não reconhecimento da identidade racial negra em sua dimensão social, política e cultural; negação do racismo estrututural pela branquitude, restringindo-o à situações individuais e pontuais; falta de engajamento da branquitude na luta antirracista; comprometimento da construção da Educação Antirracista nas escolas.

Sobre as representações das/os professoras/es de línguas, os dados apontaram que:

- As representações são divergentes entre pessoas brancas e negras. A branquitude é representada como agente (força dinâmica na ação) enquanto a negritude comumente é representada como paciente, tendo sua agência ofuscada ou apagada;
- As/os professoras/es são representadas/os em termos do que fazem e não pelo que são, sendo o recurso da categorização recorrente nas representações. Isso produz o efeito do apagamento das identidades raciais de professoras/es e da responsabilização coletiva pela adoção de práticas antirracistas, desfocando a importância do trabalho individual das/os professoras/es;
- A branquitude representa-se majoritariamente como antirracista, porém, seus discursos são atravessados pelo color blindness, pós-racialismo e pelo mito da democracia racial;
- Já a negritude não se representa explicitamente como antirracista, no entanto, apresentam indícios de diferentes níveis de Letramento Racial Crítico. Isso em função de suas vivências e experiências com o racismo;
- Tanto as/os professoras/es negras/os e brancas/os representam-se como despreparados para lidar com as relações /etnico-raciais na escola e realizam intervenções intuitivamente quando enfrentam

situações de racismo em sala de aula. Ainda, relatam que a formação profissional que receberam ao longo da carreira docente foi insuficiente;

- Representam profissionais brancas/os em cargos de maior prestígio no contexto escolar e pessoas negras são vistas como inferiorizadas intelectualmente;
- Professoras/es de inglês são representadas/os de maneira estereotipada, segundo o padrão euro-eua-centrado, como pessoas brancas, loiras, de olhos claros, o que reproduz a estereotipia sobre quem pode ensinar a língua;
- O material didático e a mídia são representados (por generalização) como reprodutores do racismo. Já os documentos oficiais contemplam as relações raciais superficialmente, apenas para cumprir aos requisitos jurídicos e as prerrogativas do texto dos documentos não são materializadas nas práticas escolares.
- Efeitos sócio-pedagógicos:
- Manifestações e práticas eurocentradas promovendo um cenário desfavorável às pessoas negras na Educação;
- Racismo pedagógico permeando a vida das pessoas negras na escolas (índices educacionais negativos, negação do racismo, apagamento das identidades raciais negras, estereotipia das representações da vida e cultura negra);
- Representações negativas sobre diversos aspectos da negritude (cultura, conhecimento, estética, religião, etc).
- As identidades raciais interseccionadas com profissionais que apresentaram uma quantidade maior excertos marcados por movimentos de mudança foram as da branquitude;
- As/os professoras/es brancas/os que participaram da pesquisa produziram narrativas fortemente atravessadas pelas ideologias raciolinguísticas do color blindness e do pós-racialismo e, na últimas narrativas produzidas, apresentaram mudanças discursivas

significativas indicando para possíveis mudanças em suas práticas sociais e docentes.

As marcas de mudanças nas representações aparecem nas narrativas referindo-se principalmente aos seguintes aspectos:

- Repensar da prática docente e das ações escolares pela perspectiva da Educação Antirracista;
- Posicionamento crítico frente aos materiais didáticos e documentos curriculares orientadores da prática pedagógica;
- Importância das discussões sobre raça e racismo;
- Valorização do Letramento Racial Crítico como parte dos processos e procedimentos de ensino e aprendizagem;
- Ampliação da compreensão do papel da/o negra/o na sociedade contemporânea.

Na próxima seção, encerro a discussão alinhando as ideias e argumentos expostos sobre discurso, representação e identidades raciais e profissionais.

6.4 Identidades Raciais E Profissionais De Professoras/Es De Línguas: Representação, (Re)Construção E Educação Antirracista

> Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (DAVIS, 2017).

Investigar as identidades raciais de professoras/es de línguas na Educação brasileira, considerando a construção de uma Educação Antirracista na Educação Básica, foi o que me motivou a todo esse trajeto percorrido durante o curso de doutorado. Entender como professoras/es de línguas se representam e representam outros atores sociais com relação a essas identidades e as relações entre raça e racismo me conduziu a propor um curso de formação para a Educação Antirracista e acompanhar, durante seis meses, o percurso de professoras/es negras/os e brancas/os nas discussões sobre racismo estrutural, Letramento Racial Crítico, branquitude e os outros temas já mencionados no Capítulo 4 desta tese.

No entanto, rememoro que iniciei esse escrito falando sobre vozes de mulheres negras; é nesse sentido que prossigo com essa argumentação. Como já discutido por Viana (2001-2002; 2013), o magistério é predominantemente feminino. Isso não é diferente no ensino de línguas e, nesta pesquisa, quatro participantes (de sete) são mulheres e, dessas quatro, três são mulheres negras. Considerando a importância da mulher na Educação, a situação das mulheres negras na sociedade brasileira e o cenário preocupante que os resultados obtidos por meio da análise dos dados demonstraram, volto a ressaltar a fundamentalidade do reconhecimento de sua voz e de suas identidades raciais. Assim como das/os demais professoras/es de línguas.

Como verificado nesta investigação, a Educação brasileira ainda é conduzida pelo eurocentrismo, que direciona os discursos e práticas sociais do contexto escolar, além de ter as ideologias da branquitude, principalmente o *color blindness*, o pós-racialismo e o mito da democracia racial atravessando fortemente a construção das identidades raciais na escola, movimentos que operam em prol do racismo estrutural e da manutenção da hegemonia da branquitude. Nesse cenário, de injustiças sociais, exclusão e violências simbólicas e físicas contra pessoas negras, a força das mulheres pode ser evidenciada na construção da Educação Antirracista, por meio da adoção de práticas e da mobilização das atores sociais em prol da equidade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar.

Essa é uma mobilização não apenas das mulheres negras, mas de toda a comunidade escolar, iniciando pelas/os professoras/es, que, como apontado nos resultados desta pesquisa, inseridas/os em espaços de formação e discussão sobre as relações étnico-raciais, podem apresentar movimentos importantes da direção de reconstruir suas identidades raciais e profissionais para contribuírem mais incisivamente para a Educação Antirracista. Contudo, essas formações devem ser constantes e contínuas e promoverem espaços em que, de fato, essas/es professoras/es possam discutir, refletir, compartilhar e reconstruir identidades, práticas, desafios e possibilidades. Nesses espaços, as narrativas de pessoas negras, sobretudo de mulheres, são de grande valia, pois são manifestações reais de como o racismo opera e afeta a vida das pessoas.

Fomento essa discussão, porque pude compreender, pelo objetivo geral da pesquisa, que as identidades raciais podem ser construídas e, ainda, apresentar movimentos importantes de reconstrução através da mudança nas representações

que os atores sociais da Educação Básica podem ter por meio de espaços de formação (inicial e continuada) para a Educação Antirracista. Considerando que a mudança discursiva pode promover a mudança social, como já discutido por Fairclough (2001; 2003) sobre o papel do analista crítico do discurso, entendo que as mudanças nas representações de professoras/es de línguas promovidas pelo contato com os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e a Educação Antirracista em cursos de formação podem contribuir com a (re)construção de identidades raciais mais comprometidas com a construção de uma Educação Antirracista, equitativa e multicultural. Esse processo de transformação envolve as identidades raciais negras, por compreenderem sua história, seu valor e a importância do Letramento Racial Crítico e as identidades da branquitude por reconhecerem seus privilégios e entenderem a sua responsabilidade na desconstrução das ideologias da branquitude e seu papel fundamental no combate ao racismo estrutural em todas as suas formas de manifestação.

Diante de todo o exposto, defendo a tese de que as ideologias da branquitude atravessam a construção das identidades raciais do contexto escolar, valorizando a branquitude e apagando/marginalizando a negritude e isso tem efeitos sociais graves na vida das pessoas negras. Nesse processo, os cursos de formação para a Educação Antirracista têm papel fundamental para favorecer a construção de identidades raciais diversas, comprometidas com a Educação Antirracista e Multicultural, substanciada pelos pressupostos da equidade e da justiça social.

No próximo capítulo, apresento minhas considerações finais.

Síntese do Capítulo: Neste capítulo, apresentei as conclusões obtidas a partir dos dados analisados por meio do referencial teórico-metodológico selecionado. Apresentei os resultados da pesquisa que responderam minhas três perguntas de pesquisa e conduzi a discussão sobre as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas, mudanças de representação e indícios de reconstrução. Além disso, alinhei meus objetivos de pesquisa às respostas encontradas e apresentei a tese defendida por meio desta investigação.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: VOZES QUE RESISTEM E QUE REEXISTEM

Neste capítulo, elenco minhas considerações finais sobre a investigação realizada, falo sobre as contribuições sociais decorrentes dela, de minha transformação como professora/pesquisadora/mulher negra, dos encaminhamentos futuros e das limitações detectadas nas ações desenvolvidas.

No Capítulo "*Os dois lados da moeda colonial: a construção sócio-cultural das identidades raciais de quem fala e de quem cala*", apresentei o processo de construção das identidades, pela perspectiva sócio-cultural, discutindo como as identidades raciais da branquitude e da negritude são construídas na sociedade brasileira. Além disso, propus reflexões sobre as identidades profissionais de professoras/es de línguas interseccionadas com as identidades raciais para debater sobre quem pode ensinar uma língua adicional/estrangeira no Brasil.

No Capítulo "*A Raciolinguística, os ECD e a construção ideológica e discursiva das identidades raciais de quem fala e de quem cala",* relacionei os referenciais teóricos da Raciolinguística, dos ECD e da ADC, que conduziram as ações da pesquisa para tratar das ideologias da branquitude e raciolinguísticas que atravessam a construção das identidades raciais e profissionais no contexto escolar da Educação Básica. Abordei as ideologias da branquitude e raciolinguísticas, a construção discursiva das ideologias que operam para a manutenção da hegemonia branca, abarquei os conceitos de discurso, representação e identidades, trazendo à luz também o discurso racista e as estratégias de negação do racismo.

No Capítulo "*Um breve panorama sobre a Educação Antirracista: emersão das vozes silenciadas"*, tracei um breve panorama sobre a Educação Antirracista, a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico, referenciais teórico-metodológicos que embasaram as ações desta pesquisa, sendo essenciais para compreender as identidades raciais. No Capítulo "*Metodologia: investigação das vozes e identidades",* discorri sobre todos os procedimentos inerentes à metodologia utilizada nesta pesquisa. Apresentei a natureza da pesquisa, as informações gerais, as/os participantes, os procedimentos, instrumentos e contexto de geração de dados, o referencial analítico e o percurso ético realizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

No Capítulo “A*nálise de dados: investigação de vozes e identidades”*, realizei meus procedimentos de análise de dados, investigando os dados gerados com o objetivo de responder as perguntas que conduziram esta investigação. No Capítulo “*Considerações Finais: vozes que resistem e que reexistem”*, apresentei as conclusões obtidas a partir dos dados analisados por meio do referencial teórico-metodológico selecionado. Apresentei os resultados da pesquisa que responderam minhas três perguntas de pesquisa e conduzi a discussão sobre as identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas, mudanças de representação e indícios de reconstrução.

No Capítulo *Considerações Finais: vozes que resistem e que reexistem”*, encerro com minhas considerações finais, as contribuições sociais da pesquisa, os conhecimentos que adquiri como pesquisadora e meu processo de (trans)formação, os encaminhamentos futuros e as limitações desta investigação. A seguir, trago as contribuições sociais desta pesquisa.

7.1 Contribuições Sociais Desta Pesquisa

Como já explanado ao longo deste escrito, esta tese doutoral ampara-se na perspectiva do analista do discurso crítico como um agente de intervenção na realidade (FAIRCLOUGH, 2003; 2016; VAN DIJK, 2018). Por essa via, o discurso na ADC é, além de um objeto verbal autônomo, uma interação situada, uma prática social ou tipo de comunicação inserida em uma situação social, cultural, histórica ou política (PEREIRA et al, 2019). Nesse âmbito, o compromisso com a problemática social entrelaçada às questões discursivas visando ressoar vozes de grupos sócio-historicamente oprimidos e silenciados tornou-se meu objetivo primordial como pesquisadora. Isso acontece porque o papel do analista do discurso crítico se torna fundamental para atentar para as vozes historicamente silenciadas/violentadas que pedem mudança (PEREIRA et al., 2019), principalmente na atualidade em que estão emergindo as discussões sobre racismo, homofobia, machismo e outras temáticas relevantes.

Nesse contexto, em que essas vozes urgem por mudanças, os ECD e a ADC fornecem as ferramentas para o entendimento de como esses problemas “são reforçados e legitimados pelo discurso de grupos hegemônicos que naturalizam as

relações de opressão na e pela linguagem" (PEREIRA et al., 2019, p. 17). Alinhado à ADC, amparo-me em todo um referencial teórico-metodológico crítico, como foi apresentado, para conduzir as reflexões, problematizações, ações e transformações aqui propostas. Inserida nesse referencial crítico, retomo os objetivos da pesquisa qualitativa crítica de Denzin (2008), que já foram apresentados no capítulo metodológico, para tratar das contribuições desta pesquisa.

No que concerne a colocar as vozes das/os oprimidas/os no centro da investigação (DENZIN, 2008), destaco que as vozes aqui privilegiadas ecoam da negritude, principalmente de mulheres negras e, para ampliar a compreensão sobre o racismo e o contexto escolar, foram ouvidas as vozes de professoras/es da Educação Básica, contexto de transformação para o qual a mudança proposta por esta investigação é voltada. Os espaços de mudança e ativismo foram evidenciados por meio das possibilidades de (trans)formação apresentadas, tendo a Educação como principal espaço para a mudança, no sentido de contribuir com a (trans)formação de professoras/es para a Educação Antirracista e, consequentemente, com as condições de construção de identidades raciais diversas das/os estudantes.

Com relação a afetar a política social (DENZIN, 2008), foram propostas intervenções nos textos de alguns documentos oficiais, tanto estaduais como da escola onde atuo, que sofreram mudanças discursivas, que promoverão a mudança social. A título de exemplo, a inserção do Letramento Racial Crítico nesses textos, o que pode promover um novo olhar para a forma como as relações étnico-raciais são abordadas na Educação Básica. Já no que se refere às mudanças na vida da pesquisadora, reitero que passei pelo processo de transformação promovido pelo Letramento Racial Crítico. Dessa transformação, decorre minha condução para a escrita desta tese e para a proposição da (trans)formação de professoras/es para a Educação Antirracista. Por todo o exposto, espero que esta investigação possa incentivar processos de transformação em mais pesquisadoras/es, professoras/es e interessadas/os na temática racial. Nesse caminho, destaco, de maneira sucinta, as principais contribuições desta pesquisa, disponibilizadas com mais detalhes na seção "Anexos" deste documento.

- Promoção de curso de formação de Professoras/es de Línguas para a Construção da Educação Antirracista na Educação Básica;

- Prática baseada no Encontro 4 do curso selecionada no projeto de Mapeamento de boas práticas do *British Council Brasil*;
- Contribuições com o texto do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná;
- Contribuições com o texto do Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Aldo Dallago;
- Reelaboração do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Aldo Dallago, acrescentando o Letramento Racial Crítico e pressupostos da Educação Antirracista;
- Envio de documento ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti, para propor às outras escolas que também incorporem o Letramento Racial Crítico em seus documentos oficiais;
- Solicitação formal, após a conclusão da pesquisa e da elaboração da defesa da tese doutoral de revisão do Referencial Curricular do Ensino Fundamental para que contemple o Letramento Racial Crítico e traga explicitamente em seu texto os termos “raça” e “diversidade racial”;
- Envio de documento à SEED/PR com a solicitação de que a proposta de formação continuada Grupo de Estudos Formadores em Ação oferte a Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Organização da Newsletter da APLIEPAR, v. 3, n. 1, de Abril de 2022, sobre a Educação Antirracista;
- Elaboração de princípios de (trans)formação para organização de espaços de formação de professoras/es para a Educação Antirracista;
- Contribuição com a literatura da área, com pesquisas futuras e com a prática docente antirracista na Educação Básica, assim como o incentivo à criação de mais espaços (trans)formativos de professoras/es de línguas da Educação Básica para a Educação Antirracista.

7.2 Os Conhecimentos Que A Preparação E Organização Do Curso Me Proporcionaram, A Auto-Transformação E A (Trans)Formação

A conclusão do curso de formação de professoras/es me suscitou ainda mais reflexões do que aquelas que eu já tinha com relação à organização de um espaço formativo que realmente promovesse mudanças discursivas e acionais nos indivíduos. Além dessas, oportunizou-me condições para identificar discursos racistas e produzir contra discursos principalmente no contexto escolar. Reconhecendo-me como inacabada e em processo de transformação constante, principalmente após o início do processo de reconhecimento e fortalecimento de minha identidade racial negra, esse fato me encaminhou a mais leituras e pesquisas sobre a Educação Antirracista e a formação docente.

As inquietações, fomentadas pelas experiências compartilhadas com as/os participantes, os sentimentos e as emoções demonstrados e a percepção mais aprofundada da imensa lacuna que existe na formação docente no que se refere ao trabalho com a Educação Antirracista que causa efeitos como despreparo, insegurança e apagamento da temática em sala de aula (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2012; 2021; GOMES, 2012; 2013; 2017).

Essas reflexões e inquietações me mostraram a urgência de se promover mais espaços de formação docente que realmente provoquem as discussões sobre raça e racismo (FERREIRA, 2014b; 2015a) e que englobem um referencial teórico que possa, em conjunto com o Letramento Racial Crítico e a ADC, iniciar rupturas, incentivar a rebeldia e a transgressão frente ao racismo estrutural e a subversão às normas da branquitude e às práticas eurocentradas e excludentes que impregnam a Educação Brasileira. Já existe um movimento importante de professoras/es e pesquisadoras/es negras/os nesse sentido, como Aparecida de Jesus Ferreira, Ana Lúcia Souza, Gabriel Nascimento, Glenda Melo, Ione Jovino, Lavini Castro, Kabengele Munanga, entre outras/os.

Na esteira dessas contribuições e ao encontro do raciocínio que aqui desenvolvo, enfatizo que Ferreira (2004) elencou, em sua pesquisa de doutorado, questões importantes levantadas por pesquisadoras/es da área da Educação e do ensino de línguas adicionais/estrangeiras no Brasil sobre as necessidades e desafios de uma Educação Multicultural e Intercultural que englobasse as relações

raciais. A autora também sugeriu pontos importantes para serem considerados nas práticas escolares pela Teoria Racial Crítica e da educação Antirracista.

A professora/pesquisadora observou a questão nos âmbitos organizacional, curricular e pedagógico. Como direciono meu interesse da pesquisa às identidades raciais docentes e à formação de professoras/es, delimitarei minha argumentação ao âmbito pedagógico, embora tenha a compreensão de que essas instâncias sejam complementares e de igual relevância para a Educação Antirracista. Entretanto, é a prática pedagógica da/o professora/r em sala de aula meu ponto de partida e a comunidade escolar como um todo, o caminho a ser percorrido.

Nessa linha de raciocínio, segundo Ferreira (2004), as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para a Educação Multicultural e Intercultural na escola e, ações especificamente por meio da Teoria Racial Crítica e da Educação Antirracista, contemplam as estratégias disponibilizadas no Quadro 13.

QUADRO 13 NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES APONTADOS POR FERREIRA (2004)

Necessidades e Desafios	Pontos a Serem Considerados
Expor o 'mito da democracia racial' que existe no Brasil; O trabalho interdisciplinar; A importância de motivar estudantes para compreender como elas/es são educadas/os e a possibilidade de ampliar a perspectiva intercultural das/os estudantes; A discussão da falta de material didático sobre multiculturalismo; A dificuldade que professoras/es e a universidade tem em discutir as questões pedagógicas por uma perspectiva multicultural; Desenvolver uma abordagem mais crítica para o ensino de língua adicional/estrangeira.	Discussões em sala de aula sobre práticas antirracistas para serem adotadas pelos estudantes; Discussão aberta com estudantes sobre apelidos e bullying relacionados às questões de raça/etnia; Discussão aberta para estudantes compartilharem seus pontos de vista e sentimentos; Organização de algum material preparado pelos estudantes para discutir as questões de raça e etnia; Uso de narrativas autobiográficas para empoderar estudantes negras/os.

Fonte: Tradução de Ferreira (2004, p. 59-63).

A intenção de Ferreira (2004), identificando essas necessidades e propondo ações equivalentes, foi demonstrar com a Teoria Racial Crítica e a Educação Antirracista podem promover transformações no contexto escola no micro nível. Com isso, reconhece-se os limites da Educação Multicultural e Intercultural e muda-

se o foco para abarcar mais especificamente as discussões de raça e racismo em sala de aula.

Nesse sentido, considerando que esse trabalho com estudantes precisa ser conduzido por professoras/es mais preparadas/os (visto que uma das lacunas apontadas na pesquisa de Ferreira (2004) é justamente a falta de preparo de professoras/es e confiantes para enfrentarem essas temáticas (sim, é um enfrentamento constante), a proposição que explano é uma modesta sugestão que vai ao encontro de contribuir para o repensar da formação de professoras/es por um viés crítico, consciente, racializado e com sensibilidade para as temáticas tratadas. Nesse sentido, aponto elementos que podem ser importantes para a organização de espaços (trans)formativos, tendo em mente a experiência que tive com a organização e realização do curso para professoras/es de línguas e da minha experiência pessoal e profissional na Educação Básica.

Nesse percurso, aprendi nas discussões com as/os professoras/es convidadas/os do curso, participantes e professoras/es de línguas com quem tenho contato nas escolas que apenas a formação não é suficiente para o ressignificar da prática pedagógica eurocentrada, a desconstrução de práticas sociais e profissionais que reproduzem o racismo estrutural e operam pela manutenção da hegemonia da branquitude e a promoção da equidade e da justiça social no contexto escolar.

Teço tal afirmação considerando o longo do processo sócio-histórico de marginalização dos povos não-brancos no Brasil e a escravidão simbólica que ainda é visível em vários âmbitos da vida social (ALMEIDA, 2019). Isso deixa marcas profundas na estrutura social e elas são refletidas diretamente nas práticas educacionais. Logo, para além da ‘formação’, o trabalho com a Educação Antirracista e a diversidade racial no contexto educacional requer a (trans)formação dos atores social envolvidos, especialmente, professoras/es.

Considerando meu processo transformativo, minha pesquisa, as leituras de aprofundamento e vivências, a (trans)formação para a Educação Antirracista que proponho tem suas bases alicerçadas, além do Letramento Racial Crítico já discutido, nos seguintes elementos que acredito que podem contribuir para a formação de professoras/es para o trabalho docente crítico e antirracista:

1) A Subversão - abarcando elementos da Pedagogia Decolonial (MENESES, 2010; MIGNOLO, 2017; NETO MOTA, 2016; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2010;

WALSH, 2010; 2013; 2014) para subverter a colonialidade, tendo como fundamento principal “o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 4).

Oliveira (2014) defende que, para abarcar as relações raciais nesse contexto em que a decolonialidade emerge como a força motriz de um movimento de resistência e reconhecimento das raízes culturais e epistemológicas latino-americano, é necessária uma corrente pedagógica que consiga promover, no contexto escolar, práticas de insurgência e o rompimento com o eurocentrismo como único conhecimento validado. Ao mesmo tempo, é crucial que se promovam condições de construção de diferentes identidades raciais, forjadas por meio do reconhecimento de si própria/o de seu grupo étnico-racial, emancipação e autonomia, pelo conhecimento de diferentes saberes, advindos de outros grupos de maioria minorizadas e silenciados pela perspectiva da história única (ADICHIE, 2010), da epistemologia única, da raça padrão.

2) O Conflito - Ele é elemento desencadeador da prática docente quando se tratada da Educação Antirracista. O conflito gerado pela sociedade em trânsito, da analogia para a tecnologia, com a mudança de paradigmas, valores e práticas sociais como já apontado por Freire (1991). É fato notório que as relações étnico-raciais no Brasil sempre foram marcadas pelo conflito e é esse movimento que alimenta a luta que resultou em direitos adquiridos historicamente pelo Movimento Negro (CARNEIRO, 2003). Mesmo no período de escravização, havia vozes de resistência que se levantavam contra as forças dominantes.

Na atualidade, mesmo após tentativas históricas e discursivas de silenciamento e apagamento das vozes das maiorias minorizadas, elas se fortalecem, principalmente, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Movimentos como o Black Lives Matter são visibilizados mundialmente e acaloram os debates sobre as relações raciais não só no contexto brasileiro.

Nessa direção, discorro sobre a Pedagogia do Conflito, que contribui com a Educação Antirracista abarcando duas formas de tensão da atualidade referentes ao sistema educativo: o conflito epistêmico, proposto por Santos (2019), que traz a proposição sobre um projeto educativo emancipatório e o conflito essencialmente

pedagógico, proposto por Gadotti (1998), abarcando as práticas escolares, concebendo ações transformadoras e revolucionárias. A realidade atual é permeada por conflitos de toda a ordem, étnico-racial, cultural, epistemológico, pedagógicos, sociais, políticos, religiosos, entre outros.

> É um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objectivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjectividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento [...]. (SANTOS, 2019, p. 528).

Por essa perspectiva, a educação não se fundamenta apenas em ideias, mas também em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos e possibilidades inesgotáveis (SANTOS, 2019). Isso possibilitaria utilizar imagens desestabilizadoras do passado (como da escravização de povos, por exemplo) que alimentem o inconformismo em um presente que se repete (como a escravização moderna resultante de relações de poder opressoras em que maiorias minorizadas que não possuem os mesmos direitos que o grupo dominante, são subjugados e mantidos à margem de uma sociedade exploradora, principalmente pelos meios de trabalho, etc).

Gadotti (1995, p. 17) acredita que a dúvida é “um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual o homem se empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela”. Desse modo, ele pressupõe que duvidar é agir como sujeito no mundo, que o ato de duvidar é inerente à própria existência humana, por meio da dúvida é possível superar a consciência ingênua (FREIRE, 1991) desenvolvendo a consciência crítica para a ação consciente e transformadora no mundo. A dúvida é o primeiro passo para a mudança e para a libertação, pois ela significa o reconhecimento do indivíduo como pertencente a uma organização social com autonomia para questionar relações opressoras e de submissão (GADOTTI, 1995). Nessa perspectiva, a dúvida é o centro da Pedagogia do Conflito (GADOTTI, 1995) e do agir pedagógico emancipatório.

3) A Rebeldia - Para a Educação Antirracista, a Pedagogia das Encruzilhadas surge como uma “proposta para desenvolver a crítica e propor outros caminhos no que tange à problemática do racismo, colonialismo e da Educação” (RUFINO, 2018, p. 71). Nessa concepção, a educação “é um fenômeno que, além de tão diverso quanto às formas de ser, estar e interagir no mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/responsabilidade com o outro” (RUFINO, 2019, p. 275).

Destarte, a centralidade do processo pedagógico é voltado à figura de Exú, orixá da cultura iorubana, que emerge como símbolo de um projeto político/poético/ educativo, que visa a confrontar as fronteiras da razão dominante e operar nos vazios deixados, nas frestas, considerando a Educação como caminhos que conduzem a possibilidades de “reinvenção dos seres, uma resposta responsável e comprometida com a justiça cognitiva/social e coma vida em sua diversidade e imanência” (RUFINO, 2018, p. 71).

A figura de Exú nesse processo circula por todo o processo pedagógico sendo sua essência e o caminho para as possibilidades. Rufino (2019) o compreende como dínamo, como força motriz, como comunicador dos Orixás, é domínio e potência da linguagem como um todo, não restrita apenas às formas discursivas, mas como a própria existência e em sua diversidade.

A principal força desse projeto é trazer Exu como disponibilidade, matriz / motriz /política /ética /estética /epistemológica /teórica /metodológica. Nesse sentido, ressalto que Exu foi, ao longo do tempo, invisibilizado/descredibilizado por parte da colonialidade/modernidade-ocidental, pois é um princípio que confronta suas lógicas de dominação e violência (RUFINO, 2019, p. 265).

Assim, segundo Rufino (2018), são princípios atinentes à Exú a mobilidade, o dinamismo, a transformação, a imprevisibilidade, as trocas, as linguagens, a comunicação e toda forma de ato criativo. Na esteira dos saberes de terreiro, ele é o dínamo do universo, o linguista, o tradutor do sistema mundo, ainda, é aquele que representa o inacabamento, assim, é o senhor de todas as possibilidades. A Pedagogia das Encruzilhadas é uma resposta urgente, transgressora e subversiva ao racismo/colonialismo que sempre tem estado estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes por meio das pedagogias marcadas pela colonialidade. Essa presença, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados, que

apresenta como evidência os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/ cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para a reprodução e manutenção do ideário colonial (RUFINO, 2019).

Assim, a Pedagogia das Encruzilhadas opera diretamente no alargamento de possibilidades explicativas de mundo e consequentemente no cruzo dessas possibilidades, transgredindo os preceitos da colonialidade. Por essa lógica, ao tratar das questões de raça e racismo o autor explica que

Raça, racismo e todas as suas reverberações são efeitos castradores da vida em sua diversidade.

> A lógica colonial atenta contra a vida, uma vez que desperdiça as experiências possíveis e propaga a escassez. Sendo elemento de vitalidade transmitido, trocado, compartilhado e multiplicado, o axé emerge como o fundamento que rasura a lógica perpetrada Ocidente-europeu /branco /heteropatriarcal /capitalista. Ainda, dinamizado por Exu, sendo ele o seu portador e aquele que permite o devir, outras lógicas se inscrevem a partir de sua atuação. Dessa forma, onde há desperdício, se cruza a pluralização, onde há ausência, se cruza a mobilidade, onde há conformidade, se cruza a rebeldia, onde há normatização, se cruza a transgressão, onde há escassez, se cruzam as possibilidades (RUFINO, 2019, p. 269).

Rufino (2017; 2018; 2019) advoga que a encruzilhada aponta para múltiplos caminhos/possibilidades que levam a diferentes rumos e perspectivas, fugindo à lógica exclusivamente Ocidental e aos arranjos epistemológicos e culturais monoracionalistas, esculhambando a linearidade e a pureza dos cursos únicos, trazendo em suas esquinas e entroncamentos fronteiras, que são “zonas pluriversais, em que múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber, [...] os cruzos operam praticando rasuras e ressignificações conceituais” (RUFINO, 2018, p. 78).

4) A Transgressão - hooks (2013) apresenta a Pedagogia Engajada como uma mistura complexa e única de perspectivas que partem das pedagogias anticolonialista, crítica e feminista. Em uma interação em que cada uma delas ilumina as outras, possibilitam-se maneiras envolventes e poderosas de trabalho e desenvolvimento de práticas escolares antirracistas, feministas e que considerem as interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe social como inerentes aos processos educativos. Além do mais, práticas que questionem as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e confrontem os privilégios dos grupos

mais favorecidos e proporcionem novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de estudantes.

Sua premissa essencial consiste no entendimento da Educação como uma “prática de liberdade, ou seja, ensinar de um jeito que qualquer um pode aprender.” (hooks, 2013, p. 25). É uma pedagogia que não acredita na cisão de corpo, espírito e mente dos atores sociais envolvidos no processo educativo. Pelo contrário, defende que essa visão holística de reconhecimento do ser humano em sua integralidade é o que enriquece as práticas em sala de aula. Ela valoriza a participação da/o professora/r, mas também a expressão da/o aluna/o. A autora aponta que “toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento do professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo.” (hooks, 2013, p. 35).

Ao propor essa pedagogia, hooks (2013, p. 21) ressalta que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se opõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que [...] caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar”. Assim, a pedagogia engajada não propõe modelos de trabalho, porque considera o fato de que “cada sala de aula é diferente, que as estratégias precisam ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.” (hooks, 2013, p. 22).

Por essa visão, hooks (2013) assevera que o papel da/o professora/r é teatral, é de interação com o público e de reciprocidade. Assim, seu trabalho deve ser um catalisador que incentive cada vez mais o engajamento de todas/os as/os estudantes no processo educativo, que as/os instiguem a se tornarem parte ativa da aprendizagem. Nesse processo, a linguagem é instrumento essencial que permite a comunicação com as diferentes plateias que compõem a sala de aula, assim, a/o docente precisa adequá-la a cada situação comunicativa.

O paradigma primordial da Pedagogia Engajada de hooks (2013) consiste em abordar o entusiasmo como um motivador essencial aos processos de ensino e de aprendizagem, ao contrário do pressuposto defendido nos ambientes escolares e acadêmicos de que a seriedade é intrínseca às práticas escolares e que estudantes só podem aprender em salas de aula em que ordem e a ausência das subjetividades sejam determinantes. hooks (2013) assume o estímulo ao entusiasmo como um ato de transgressão. Dentre as ações elencadas pela autora dentro da Pedagogia

Engajada, estão a desconstrução de modelos tradicionais de ensino, ressignificação da prática docente, discussões sobre raça, racismo, sexismo e justiça social, construção do conhecimento partilhado, compreensão do papel da língua em sistemas de dominação, construção de uma comunidade antirracista na escola, formar professores críticos, engajados e trangressões, dentre outras.

5) A Transformação - Em se tratando do trabalho com as relações étnico-raciais no Brasil, por uma perspectiva pedagógica de ensino de línguas na Educação Básica, sendo consideradas a dimensão e as intempéries do desafio, as teorias educacionais defendidas por Paulo Freire, constituem um arcabouço riquíssimo de pesquisa e aprofundamento teórico e prático para instrumentalizar docentes para o desenvolvimento de práticas antirracistas. A práxis pedagógica, ou seja, a capacidade do ser humano de ação e reflexão crítica visando transformar a realidade, agrega os princípios essenciais da Educação Antirracista. Isso porque fornece as condições necessárias para que as ações sejam realizadas, repensadas, reestruturadas e, por esse caminho, ganhem a consistência necessária para serem conscientizadas e propagadas no contexto escolar. Logo, Freire (1991; 1994; 2000) é a principal referência que fundamenta este capítulo que trata de transformação, atravessado por pensadoras/es que partiram dele, em sua maioria, para discutir e propor ações transformativas para a Educação.

Um dos aspectos essenciais para a construção identitária do indivíduo e da reformulação de suas práticas pelo viés da Educação Antirracista é o desenvolvimento da consciência racial crítica, que permita que ele enxergue os atores sociais com os quais convive como seres humanos sócio-historicamente racializados e a razão pela qual isso acontece. Freire (1991) entende que, toda vez que o homem é dissociado de uma consciência crítica, ele cede ao processo de acomodação ou ajustamento, oprimindo-se. Assim, cabe às práticas escolares o desenvolvimento dessa consciência crítica por meio da Educação como uma prática de liberdade.

Para esta discussão sobre formação de professoras/es, direciono o conceito de consciência crítica de Freire (1991) para tratar da consciência racial crítica, ampliando sua dimensão para abarcar as relações raciais, a construção das identidades raciais, as marcas da modernidade/colonialidade na sociedade atual, principalmente nos grupos oprimidos, os níveis da opressão considerando as interseccionalidades de raça, gênero e classe social.

Com relação aos grupos oprimidos, cultuo o pensamento de Freire ao defender que

> A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1994, p. 16-17).

Por esse exposto, Freire (1991; 1994) acredita na importância de todos os saberes, especialmente dos grupos dominados, fomentarem seu anseio de liberdade, de justiça, de luta e, assim, criarem possibilidades de aprendizagem e de (re)construção de suas identidades no mundo e com o mundo. Nessa direção, a Educação Antirracista se entrelaça perfeitamente aos pressupostos de Freire (1991; 1994) ao acreditar que, por meio da voz das/os oprimidas/os, as/os opressoras/es historicamente delimitadas/os podem refletir criticamente a partir de um lugar de escuta e, assim, desenvolver a consciência racial crítica sobre sua função social nos conflitos raciais da atualidade e seu papel na Educação Antirracista para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Na esteira da (trans)formação de professoras/es, então, é essencial compreender que a dialogicidade é o principal elemento para promovê-la, uma vez que Freire (1994, p. 44) defende que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa visão, o diálogo é o caminho da transformação, pois, para compreender a Educação como prática de liberdade, educadoras/es e educandas/os precisam aprender em comunhão, reconfigurar seus papeis delimitados pela educação bancária e reorganizar os espaços de aprendizagem para que a educação problematizadora e transformadora possa acontecer. Esse pensamento não se direciona apenas para a sala de aula, mas fundamentalmente para os cursos de formação de professoras/es, que, por vezes, servem como reprodução das concepções bancárias de ensino, que são transmitidas aos estudantes livre de reflexões ou criticidade.

Nessa conjuntura, a reconstrução da prática educativa proposta passa inicialmente pela (trans)formação de professoras/es para lidar com os novos

desafios que constituem cotidianamente seu trabalho em sala de aula, em um contexto cada vez mais heterogêneo, marcado pelas novas formas de acesso ao conhecimento possibilitadas pelas novas tecnologias e pelas pautas sociais que vem emergindo com o advento das mídias de comunicação digitais, como é o caso do antirracismo. Nesse contexto, “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1994, p. 44).

Em se tratando dos aspectos necessários para o trabalho com a Educação Antirracista, que contemplam muito mais que a formação técnica da/o professora/r de línguas, pontuo que o conhecimento transdiciplinar estabelecendo conexões com a História, Sociologia e a Antropologia para compreender as questões histórico-sociais e a Psicologia, para tratar do lado psicoemocional envolvido. A transdisciplinaridade é importante uma vez que o trabalho é realizado com pessoas que já passaram por tipos variados e diversos de vivências e experiências com o racismo e isso precisa ser relevado nas práticas educacionais. Nesse sentido, o campo do Direito também tem sua contribuição ao abarcar os saberes jurídicos, dentre outras áreas que podem contribuir para a construção de espaços (trans)formativos de professoras/es de línguas e não apenas de formação ou aperfeiçoamento línguistico ou de aprendizagem de novas formas de aplicação de conhecimentos hegemônicos validados como norma científica.

Por esse pensamento, o diálogo na (trans)formação de professoras/es de línguas para a Educação Antirracista tem papel central como elemento transformador, visto que “ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro”, muito menos discussões ou trocas vazias, mas sim, “um ato de criação [...], a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.” (FREIRE, 1994, p. 44). Pelo exposto, a Educação Transformadora / Libertadora de Freire (1991; 1994) possibilita uma base sólida para viabilizar propostas de (trans)formação de professoras/es para o trabalho com a Educação Antirracista.

O conhecimento desses elementos e das correntes pedagógicas que os substanciam me possibilitaram estabelecer alguns princípios suleadores, além dos já compartilhados por Ferreira (2014b; 2015a) no Letramento Racial Crítico e por hooks (2013) na Pedagogia Engajada. Esses princípios também podem ser úteis

para o repensar epistêmico, estrutural e prático da organização de espaços/cursos/momentos de (trans)formação de professoras/es. São eles:

1) O diálogo como elemento transformador da Educação Antirracista (FREIRE, 1967);

2) A visão holística de reconhecimento do ser humano em sua integralidade para enriquecimento das práticas em sala de aula (hooks, 2013; RUFINO, 2018);

3) O comprometimento socioemocional com o Outro. Ser-com-o-outro para a recriação de si no mundo (MATEUS, 2009);

4) As questões raciais como centrais no processo pedagógico (FERREIRA, 2014b; 2015a);

5) A Decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade (RUFINO, 2018);

6) O rolê epistemológico como alternativa para o trabalho com a Educação Antirracista pelas frestas, desviando-se de possíveis opressões coloniais do contexto escolar e o Ebó epistêmico como recurso para promover mobilidade, dinamismo e transformações no processo educativo que desmantelem as estruturas dominantes (RUFINO, 2018);

7) A validação de novas formas de produção e construção do conhecimento considerando vivências e experiências, entendendo a realidade como construída por saberes diversos que compõem uma paisagem epistemológica rica e variada, contemplando as diversidades;

8) A promoção de práticas de insurgência e rompimento com o eurocentrismo como único conhecimento válido, ao mesmo tempo em que promova condições de construção de diferentes identidades raciais, forjadas por meio do reconhecimento de si próprio de de seu grupo étnico-racial, emancipação e autonomia, através do conhecimento de diferentes saberes, advindos de outros grupos de maioria minorizadas e silenciados historicamente (OLIVEIRA, 2014);

9) A dúvida e o conflito como forças motrizes da mudança para a transformação. O conflito promovendo o embate de forças desiguais entre o conhecimento dominante, amplamente disseminado pelas instituições escolares e formas de conhecimento dominadas, marginalizadas e suprimida. Esse conflito

precisa ser discutido na (trans)formação de professoras/es, visto que o reconhecimento dessa assimetria é, contudo, constitutiva da experiência pedagógica e a partir dele podem-se imaginar estratégias para reduzir, no campo pedagógico, essa assimetria (GADOTTI, 2010);

10) A transgressão, o inconformismo e a rebeldia como parte de uma prática emancipatória que leve ao questionamento, à contestação de verdades naturalizadas e que promovam a desconstrução de ideologias hegemônicas dominantes para a reconstrução ideológica pautada na equidade e na justiça social (RUFINO, 2018);

11) A desconstrução sócio-discursiva de estereótipos referentes à raças não-brancas que organizem modos de estigmatização de pessoas negras e indígenas;

12) A transformação de educadores em subversivos, transgressores, progressistas, democráticos e críticos (FREIRE, 1967; hooks, 2013; MATEUS, 2009; RUFINO, 2018);

13) A valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência ao longo da história (conhecimentos e memórias que apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade teimam em resistir e serem transmitidos de geração em geração) (RUFINO, 2018);

14) O fomento de reflexões sobre quais formas de conhecimento, de aplicação desse conhecimento e de culturas são validados na academia e nas escolas brasileiras e quais processos sócio-histórico-discursivos permeiam as construções ideológicas por trás dessa validação (GADOTTI, 2010);

15) A análise e discussão dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico e dos materiais didáticos utilizados pelas lentes do Letramento Racial Crítico, para romper com cadeias de reprodução de estereótipos e do racismo estrutural (FERREIRA, 2012; 2014a; 2014b);

16) A identificação e análise crítica de práticas sociais e discursivas que operem para a manutenção ou reprodução do racismo estrutural e do sexismo na escola e na sociedade, visando a produção de discursos contra hegemônicos e de desconstrução de ideologias dominantes da branquitude (hooks, 2013);

17) A compreensão das múltiplas relações das culturas com os tempos/ espaços e a suas ecologias de pertencimento, as perspectivas trans-locais das

culturas negras e suas cosmo-políticas, produtoras de contra-culturas e contra-narrativas em relação à modernidade (RUFINO, 2018);

18) O entendendo o caráter transdisciplinar e interdisciplinar da Educação Antirracista e suas práticas, tenho a consciência de que não é possível desenvolver práticas antirracistas de maneira isolada, dentro do quadrado limitador da organização de um componente curricular. São necessárias relações e conexões com diferentes áreas do conhecimento para abarcar a complexidade e a dimensão das ações de combate ao racismo estrutural (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2012);

19) A valorização da cultura, memória e ancestralidade de povos não-brancos. Considerando as práticas escolares saberes e práticas linguísticas/ discursivas como não padronizadas, ou seja, proõe-se valorizar as interações que se estabelecem em sala de aula, as identidades dos sujeitos no exercício cotidiano da construção de conhecimentos, por meio da música, da poesia, da Arte, do grafite, de narrativas autobiográficas e outras formas de manifestações (SOUZA, 2016);

20) A instrumentalização para criar espaços territoriais e simbólicos e condições favoráveis para a construção e fortalecimento da identidade racial negra (e indígena) e do desenvolvimento da consciência racial crítica (RUFINO, 2018);

21) A identificação e o posicionamento crítico frente às instituições que reproduzem discursos que sirvam à manutenção do racismo estrutural e institucional por meio de representações estereotipadas ou da falta de representatividade de pessoas negras em seus contextos (FERREIRA, 2012; 2021; GOMES, 2013; 2017);

22) A adoção do Letramento Racial Crítico como referencial teórico-metodológico para as práticas escolares (FERREIRA, 2014b; 2014a);

23) Para a branquitude: Reconhecimento de seus privilégios e responsabilização pela luta antirracista, assumindo seu papel político na Educação Antirracista favorecido por ser o grupo que ocupa as esferas de poder na sociedade brasileira (CARDOSO, 2010; PASSOS, 2013).

Concluo, defendendo que a (trans)formação de professoras/es deve ser marcada pela subversão, pelo conflito, pela rebeldia, pela transgressão e, por fim, pela transformação em professoras/es mais críticas/os, questionadoras/es, conscientes e sensíveis às questões raciais no contexto escolar e esse processo

poderá ter efeitos imprescindíveis na vida de professoras/es e, substancialmente, de estudantes negras/os.

7.3 Encaminhamentos Futuros

Sempre me considerei uma boa professora de inglês. Tive minha identidade profissional construída pelas experiências de estudante e pelos espaços formativos por onde transitei, como a graduação e a especialização, por exemplo. Entendia-me como uma mulher negra, porém nunca parei para pensar que essas interseccionalidades identitárias exercessem algum impacto nas minhas formas de ser e de ensinar. Utilizava indiscriminadamente o livro didático em sala de aula, contextualizando-o, promovendo conversas e debates entre estudantes, relacionando os conteúdos do livro com suas vivências, com sua vida cotidiana. Com a vida que eu acreditava que era a das/os minhas/meus estudantes, baseada em minhas representações sobre elas/es. No entanto, nunca havia imaginado que o livro didático poderia conter discursos racistas e promover estereotipia do povo negro.

Considero a minha narrativa autobiográfica como uma narrativa de (trans)formação, pois o Letramento Racial Crítico, so ECD e a ADC me proporcionaram as lentes para que pudesse enxergar como o racismo opera na minha vida de mulher negra e em minhas práticas como professora de línguas negra. Ainda, ocupar a função de diretora auxiliar em uma escola pública me possibilitou maior contato com a realidades das/os estudantes e com a prática docente de outras/os professoras/es, o que antes passava despercebido. Até então, eu refletia apenas sobre a minha prática docente e não das práticas realizadas na escola como um todo. Nesse cenário, passei a considerar que o não reconhecimento de minha identidade racial negra e as implicações sócio-culturais que ela traz poderiam ter reflexos em minha prática em sala de aula no que concerne à adoção de práticas antirracistas. Isso porque, se eu não enxergava o problema, eu não precisava intervir e não precisava repensar minhas práticas pelo viés antirracista, ou seja, continuaria negligenciando as/os estudantes negras/os, assim como fui negligenciada durante minha vida escolar.

Partindo desse pensamento e do reconhecimento de minha identidade racial negra, iniciei o processo de construção da minha identidade racial pelo viés da negritude, o que provocou transformações significativas em minha vida pessoal e profissional. Reconfigurei minha pesquisa de doutorado, passei a adotar elementos da estética e cultura negras em meus modos de ser e agir e, ainda, passei a valorizar as epistemologias, a religião e os saberes de meus antepassados. Nessa via, repensar e ressignificar minhas práticas tanto de ensino quanto de gestão foram consequências naturais de um processo de desenvolvimento de consciência racial crítica e de relações de empatia e respeito com minhas/meus semelhantes, trabalhando para o rompimento (promovendo, ao menos, arranhões) com a ideologia da branquitude como norma e operando na produção de contradiscursos e contranarrativas que combatam o racismo estrutural e promovam condições de equidade de acesso e de condições para a construção positiva da identidade negra no ambiente escolar. É um processo lento, árduo, complexo e, muitas vezes, doloroso. Contudo, libertador.

No sentido da transformação, esta pesquisa mobilizou referenciais teórico-críticos para tratar de um problema social brasileiro, que produz graves efeitos na sociedade e, consequentemente, no contexto escolar, uma das principais instituições reprodutoras do racismo na sociedade. Assim, promover o reconhecimento de identidades raciais sócio-historicamente marginalizadas e inferiorizadas na escola, por meio de práticas antirracistas, é pauta urgente e emergente nas discussões acadêmicas. Repensar o ensino de línguas pelo viés decolonial e antirracista é um desafio incipiente, que tem despertado adeptas/os do sono induzido pela branquitude eurocêntrica por meio de falácias como o mito da democracia racial, o *color blindness* e a negação do racismo e tem movido pesquisadoras/es negras/os cada vez mais para o centro dos embates epistemológicos.

Diante desse cenário, essa pesquisa contribui com a literatura da área e com pesquisas futuras ao articular esses referenciais de maneira a expandir a compreensão sobre os processos sócio-histórico-discursivos e ideológicos de construção das identidades raciais no Brasil. Contribui, também, ao explicitar como o discurso está incutido e opera na manutenção e reprodução do racismo e das ideologias da branquitude que atravessam a construção identitária de pessoas negras no Brasil. Por fim, ao apresentar o conceito de (trans)formação, alinhado com os princípios orientadores das práticas de (trans)formação. Todas essas vantagens

favorecem o entendimento de como a aprendizagem de professoras/es para a Educação Antirracista precisa romper com práticas eurocêntricas que estão enraizadas nos currículos escolares e, ainda, reconhecer aspectos como a afetividades e as interações sócioemocionais como intrínsecas ao trabalho docente.

Nesse caminho, o Letramento Racial Crítico figura como elemento primordial das práticas de ensino e subsidia as intervenções práticas, bem como a reorganização da prática pedagógica, promovendo espaços (trans)formativos favoráveis para a construção positiva da identidade racial negra e, consequentemente, da identidade social de raça comprometida com a pauta racial e a com a Educação Antirracista, o que permite a criação de vínculos com estudantes negras/os, para que essas/es também tenham condições de desenvolver suas potencialidades identitárias pelo viés da negritude, desconstruindo as ideologias que instauram a branquitude como norma. Nessa via, esta pesquisa pode fornecer subsídios teórico-metodológicos para ampliar o conhecimento sobre a identidade racial de professoras/es de línguas e a aprendizagem de professoras/as para a Educação Antirracista, além de servir como material de consulta e investigação para pesquisas futuras sobre a temática abordada.

Além disso, a proposição do curso de formação de professoras/es de línguas para a construção da Educação Antirracista na Educação Básica e sua implementação pode servir de incentivo à criação de mais espaços (trans)formativos de professoras/es para a Educação Antirracista, considerando as representações e percepções das/os participantes de pesquisa sobre ele, o que pode expandir os princípios e práticas antirracistas para contextos sociais diversos, para além das brechas do contexto escolar.

Ademais, resultaram das ações desta pesquisa a participação, a convite, em rodas de conversa, palestras, seminários, mini cursos, entrevistas e outros eventos, para tratar das temáticas aqui desenvolvidas, além da produção de materiais como artigos científicos, capítulos de livros e comunicações orais. Por fim, esta investigação doutoral me possibilitou a conscientização e os aprendizados que me conduziram para a resistência e a reexistência.

Em síntese, os encaminhamentos futuros decorrentes deste escrito consistem em:

- Promover outras ações que incentivem professoras/es à (trans)formação por meio de vivências e narrativas autobiográficas compartilhadas por meio de estudos, artigos e eventos acadêmicos;
- Fomentar discussões que conduzam ao repensar de práticas educacionais, epistemológicas e materiais de apoio;
- Incentivar a criação de mais espaços de discussão sobre as questões étnico-raciais na Educação Básica;
- Mobilizar reflexões sobre o ensino de línguas por perspectivas decoloniais, multiculturais e antirracistas;
- Aprofundar a investigação sobre as identidades raciais de professoras/es de línguas;
- Promover a Educação Antirracista na Educação Básica e outros contextos educacionais;
- Enfatizar ações que envolvam a branquitude e seu papel social na Educação Antirracista;
- Contribuir com a literatura da área por meio desta tese e de produções sobre a temática;
- Tratar de cursos de (trans)formação de professoras/es para a Educação Antirracista e Multicultural.

A seguir, trato das limitações desta pesquisa.

7.4 Limitações Da Pesquisa

Considero como limitações alguns aspectos importantes, como a falta de representatividade da Região Norte, única região brasileira que não teve participante. Além disso, a falta da voz do homem negro nas narrativas autobiográficas, visto que, entre os 7 participantes da pesquisa que produziram as narrativas, 3 eram mulheres negras, 1 mulher branca e 3 homens brancos. A ausência da voz do homem negro nos dados gerados inviabiliza a compreensão ampla das questões abordadas nesta investigação, pois essa voz é essencial para a compreensão mais aprofundada das representações e da construção/reconstrução

das identidades raciais, abarcando as interseccionalidades de gênero e classe social. Como já dito por Kilomba (2019), o locus enunciativo do homem negro é diferente do da mulher negra e do homem branco, isso porque suas vivências consistem em práticas sociais constituídas por processos específicos.

Esse fenômeno aponta também para uma limitação relevante desta investigação que foi o baixo número de participantes que finalizou o curso (entendendo como finalização a participação até último encontro e a realização de, pelo menos, cinquenta por cento das atividades propostas no Google Classroom). Dos mais de 100 participantes que realizaram a inscrição, 44 responderam ao contato inicial e foram inseridos na sala de aula virtual e em torno de 20 participantes estiveram efetivamente participando dos Encontros via Google Meet. Desses, apenas 8 produziram as narrativas autobiográficas e 5, a proposta didático-pedagógica.

Ademais, explico que das/os 8 participantes de pesquisa, 1 foi desconsiderado por ser professor universitário e, desse modo, fugir dos requisitos para a participação nesta pesquisa que tem como participantes as/os professoras/es da Educação Básica. Consequentemente, ficaram definidas/os 7 participantes válidas/os para esta investigação.

Destarte, ressalto o fato de alguns participantes, 3 em número exato, não terem produzido todas as narrativas autobiográficas, principalmente as que se referiam ao curso de formação, o que limitou a análise para as percepções de 4 participantes, sendo duas mulheres, uma branca e uma negra e dois homens brancos, o que pode ter reduzido as possibilidades de compreensão sobre a importância do curso para a reconstrução das identidades raciais e o comprometimento com a Educação Antirracista na Educação Básica.

Por fim, reconheço também limitações em minhas tentativas da decolonialidade e aproximação com o público que não integre o contexto acadêmico, por meio de uma linguagem mais acessível, pois, em muitos momentos, pude extrapolar as normas canônicas que constituem a cientificidade imposta pela academia. No entanto, em outros, tive que reproduzi-la integralmente, como na análise de dados, por exemplo. Isso porque, como expliquei em minha introdução, encontro-me em processo de transformação e romper com anos de educação formal para seguir o que é academicamente validado é um exercício que exige prática contínua e constante. A seguir, finalizo este trabalho com o Epílogo.

EPÍLOGO: SOBRE VOZES E RESISTÊNCIA

Iniciei a escrita desta tese doutoral tratando de silêncio, silenciamentos e vozes. Aprofundei-me na discussão de Orlandi (1995) para ressaltar a importância de vozes historicamente silenciadas de pessoas não-brancas, nesta investigação, especificamente de pessoas negras, ressoarem no silêncio e fazerem-se ouvir, em um movimento anacrônico e contínuo que promova a mudança social através da mudança discursiva, como também proposto nas palavras iniciais deste texto. Contudo, no caso deste estudo, para tratar dos silenciamentos aos quais as pessoas negras foram submetidas ao longo do tempo.

Entretanto, prossigo ressaltando também que se faz necessário sempre ser resistência frente às situações de injustiça e opressão. Logo, um movimento fundamental é também ouvir as vozes de pessoas brancas. Nessa encruza de vozes e perspectivas é que esta tese doutoral se fundamenta e se estrutura. A branquitude também tem papel essencial na Educação Antirracista. A sua responsabilidade é ainda mais pujante devido ao seu lugar de privilégio ocupado até a atualidade.

Por outro caminho, no encerramento do processo de construção desta tese doutoral, tendo sempre em vista a transformação pela qual passei por causa dela, concluo com reflexões sobre uma frase que ecoou em meu pensamento durante toda a sua concepção desde que decidi investigar identidades raciais: “Tu és o sonho de todos os teus antepassados.” (HELLINGER, 2018, s-p). Assim como hooks (2013), ficou incomodada com o ressoar das palavras de Adrienne Rich que diziam “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você!” (hooks, 2013, p. 224), essas palavras me acompanharam em cada linha escrita deste texto. Tive contato com essas palavras de Hellinger (2018) ao procurar uma citação para colocar em uma rede social. Nessa busca, conheci seu poema que, não coincidentemente, mas, possivelmente uma peripécia de Exú, era intitulado “As “ovelhas negras””.

Essa ação corriqueira, até mesmo fútil, proporcionou-me um longo período de reflexão, que se aprofundava a cada novo referencial teórico que eu trazia para esta investigação para tratar das questões de raça e racismo e de identidade racial e transformação. “Tú és o sonho dos teus antepassados.”, tendo em mente que nunca conhecerei ao certo a linhagem de meus antepassados negros além de meus avós,

e conhecendo a trajetória do povo negro na sociedade brasileira, principalmente da mulher negra, impedida de ser, de agir, de viver, mas não de sonhar. Essas palavras sempre me motivaram a persistir, por mais difícil que estivesse o contexto. Isso porque, mesmo nos porões das senzalas, nas casas grandes, nos quartinhos de empregadas domésticas, a mulher negra sempre sonhou. Sonhava com as futuras gerações, com o acesso à escola, ao trabalho, às oportunidades, à universidade.

E é pelo sonho de minhas antepassadas negras e de minhas irmãs mais experientes, que bravamente lutaram para terem suas vozes ouvidas e reconhecidas nos mais difíceis contextos, que, na atualidade, a minha voz pode ser ouvida através desta tese doutoral. Não é uma voz individual, é a voz coletiva do feminismo negro defendido por Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e outras tantas de relevância; é a voz que não mais se cala, não mais pode ser silenciada; é a voz das gerações atuais e futuras, pelas quais Evaristo (2008) sonhou que se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade.

REFERÊNCIAS

ALIM, H. S. Introducing Raciolinguistics: Racing Language and Languaging Race in Hyperracial Times. *In:* ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. F. (Eds.). **Raciolinguistics**: how language shapes our ideas about race. New York: Oxford University Press, 2016a. p. 1-30.

_____. Who's afraid of the Transracial Subject?: Raciolinguistics and the Political Project of Transracialization. In: ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. (Eds.). **Raciolinguistics**: How language shapes our ideas about race.New York: Oxford University Press: 2016b. p. 33-50.

_____. Sorry to bother you: Deeping the political project of Raciolinguistics. *In:* ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. (Ed.). **Raciolinguistics**: How language shapes our ideas about race.New York: Oxford University Press: 2016c. p. 347-362.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**: feminismos plurais. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ANDRADE, O. G. **Ética em pesquisas envolvendo seres humanos**. Londrina: EDUEL, 2017.

ANDREONI, R. **O mercantilismo como estratégia de estado**: considerações sobre a formação histórica dos estados nacionais e a 'arte de governar' das grandes potências da civilização capitalista. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia Política Internacional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

APPLEBY, R. Researching Privilege in Language Teacher Identity. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 50, n. 3, p. 755-768, September, 2016.

BARROS, M. L. M.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro–brasileira de "mulher"? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 126–145, dez. 2015.

BARROS; T. B.; SOUZA, R. de C.; EUCLIDES, M. S. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17. p. 1-18, 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BECK, U. **Liberdade ou Capitalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BEHRENS, M. A. Educação transformadora: Encontros e convergências das obras de Paulo Freire e Edgar Morin. *In:* BAROS, R. ; CHOTTI, D.(Org.). **Abrindo caminho para uma educação transformadora**: Ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias. Lisboa: Chiatto Editora, 2014. p. 237-273.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, s.l., v. 20, p.107- 128, 2004.

BELL, L. A. Telling Tales: what stories can teach us about racism. **Race Ethnicity and Education**, s.l., v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

BENTO, M. A. da S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. da S. (Org.). **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo: CEERT, 2003. p. 1-30.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. da S. (Org.). **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo: CEERT, 2002b. p. 147-162.

_____. **Pactos narcísicos no racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002a. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERNARDINO, J. “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, s.l., v. 31, n. 1, Janeiro/Abril, p. 15-24, 2016.

BERTOLUCCI, C. As formas do silêncio - no movimento dos sentidos. Resenha Crítica. ORLANDI, E. P. As formas do silêncio - no movimento dos sentidos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 1-7, 1997.

BILGE, S. “Théorisations féministes de l’intersectionnalité”. **Diogène**, s.l. v. 1, n. 225, p. 70-88, 2009.

BLOCK, D. Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, s.l., v. 8, n. 3, p. 9-26, Aug-Sept. 2015.

_____. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 91, p. 863-876, 2007.

BOENO, R. M.; GISI, M. L; FILIPAK, S. T. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da educação básica. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUCPR: Curitiba. pp. 20942-20957. 2015.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária.** Recife, UFPE, v. 17, nº 2, p.97-113, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SAEB, 2017.

BRITO, T. H. B.; MUNIZ, K. S.; SOUZA, A. L. S. Letramentos De Reexistência: Produção De Cartazes Digitais Como Forma De Afirmação Da Intelectualidade Jovem E Negra. **Revista ABPN**, São Paulo v. 10, p. 601-628-628, 2018.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic approach. **Discourse Studies**, s.l., v. 7, n. 4–5, p. 585–614, 2005.

CALDEIRA, E. Representação Dos Atores Sociais: Discurso De Reforço E Enfraquecimento Na Constituição Discursiva De Identidades Étnicas. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. 2012. Disponível em:> https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/CALDEIRA_ELAINE.pdf. Acesso em Julho de 2022.

CARDOSO, L. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

_____. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, s.l., v. 8, n. ene-jun. 2010. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf. Acesso em: 10/12/2020.

_____. **O branco** "**invisível"**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Negros de pele clara. **Portal Geledés**, s.l., Maio de 2004. Disponível em: https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/. Acesso em: 15/09/2022.

_____. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948. Acesso em: 12/06/2022.

CARNEIRO, A. G. Intolerância Religiosa Contra As Religiões Afro-Brasileiras: Uma Violência Histórica. XI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. 2019.

CARVALHO, F. A. Formações identitárias no pós-colonialismo: Quem é o sujeito negro? **TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jan/abr, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". *In:* LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. xx-xx.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, L. Professores Negros na Educação Brasileira no contexto do Pós-abolição. *In:* SILVA, A. L.; PRIORI, A.; SAMIRA, C. (Org.). **Professores Negros na Educação Brasileira no contexto do Pós-abolição**. Maringá: Publising, 2021a. p. 1-19.

_____. Em nome do pai, do filho e de quem mais?Abordagem sobre a universalidade a oração do Pai Nosso. *In:* SANTOS, I.; GINO, M. (Org.). **Em nome do pai, do filho e de quem mais?** Abordagem sobre a universalidade a oração do Pai Nosso. Rio de Janeiro: Kliné Editora, 2021b. p. 1-20.

_____. Hegemonia Cristã? O Neopentecostalismo E Sua Relação Com As Religiões De Matrizes Africanas. **Revista ABPN**, s.l., v. 11, p. 34-54, 2019.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
CEARÁ. Cartilha: Orientações sobre questões de gênero e sexualidade. Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública. Secretaria de Segurança Pública. Fortaleza. 2022.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1. 2005. Disponível em: http:// www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198. Acesso em: 19/09/2018.

CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S. Para Além Da Ética Burocrática Em Pesquisa Qualitativa Envolvendo Seres Humanos. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 63, n.3, p. 691-709, 2019.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M**. Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. **Shaping a professional identity**: Stories of education practice. London: Althouse Press, 1999.

COHEN, L., et al. **Research methods in education**. London & New York: Routledge Falmer, 2000.

COLLINS, P. H. "Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?". Comunicação ao colóquio internacional Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains, Université Paris Diderot. 2014.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 27-41, 2015.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018, Braga e Paredes de Coura. Anais...Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

CORREIA, K. C. de A. Breve introdução à análise do discurso de James Paul Gee. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 151-157, 2019.

CRENSHAW, K. Beyond entrenchment: race, gender and the new frontiers of (un)equal protection. *In:* TSUJIMURA, M. (Org.). **International perspectives on gender equality & social diversity**. Sendai: Tohoku University Press, 2010.

_____. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color". *In:* FINEMAN, M. A.; MYKITIUK, R. (Org.). **The public nature of private violence**. Nova York: Routledge, 1994. p. 93-118.

_____. "Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color". **Stanford Law Review**, Standford, v. 43, n. 6. Jul. p. 1241-1299, 1991.

CUNHA JR., Henrique. Etnia Afrodescendente, Pluriculturalismo e Educação. **Revista Pátio**, s.l. Agosto/outubro, 1998.

DAVIS, A. **Women, race and class**. Nova York: Vintage Books, 1981.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. **Modern Language Journal**, New Jersey, v. 101, p. 3-14, 2017.

DENARDI, D. A. C.; SOUZA MACHADO, E. H. de.; CAMILOTTI, C. P. A (re)construção da identidade do professor de língua inglesa sob a ótica de pesquisadores paranaenses. **Anais do VI Congresso Latino- Americano de Professores de Línguas (CLAFPL).** p. 241-253, 2017.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, p. 105-119, 2018.

DU BOIS, W. E. B. **Black Reconstruction in the United States**. New York: Russell & Russell. 1977[1935].

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, Jan./Jun. 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In:* LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

EGIDIO, P. M. F. **Racismo, negação e discurso**: uma análise crítica de dois eventos ligados a práticas racistas na mídia brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

EL KADRI, M.; GIMENEZ, T.. Formando Professores de Inglês para o Contexto Do Inglês Como Língua Franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

EL KADRI, M. S. **English language teacher's changing identities in a teaching practicum**: PIBID and {coteaching|cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, s.l., n. 1, p. 58-80, 2003.

ESSED, A. **Understanding Everyday Racism**: an interdisciplinary theory. Newbury Park: Sage. 1991.

EVARISTO, C. A Escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Org.). **Escrevivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FADIGAS, M. D. Ra**cismo Científico Como Plataforma Para Compreensão Crítica Das Relações Cts**: O Estudo De Desenvolvimento De Uma Sequência Didática. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/mateus_dumont_fadigas_-_dissertacao_-_racismo_cientifico_como_plataforma_para_compreensao_critica_das_relacoes_cts_o_estudo_de_desenvolvimento_de_uma_s.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

_____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. *In:* WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2nd ed. London: SAGE, 2009.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. **Language and Power**. London: Routledge, 2001.

FAJARDO CASTANEDA, J. A. Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. **Profile**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 49- 65, Jul. 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A.J. Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 08, n. 03, p. 56-75, 2014.

FERNANDES, F. "Prefácio". *In:* CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Org.). "**Cor e mobilidade social em Florianópolis"**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. p. 11-24.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. *In:* MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 207-214.

_____. Epistemologies Of Critical Racial Literacy In The Brazilian Context: Identities Of Foreign Language Teachers, And Intersectionality With Race, Gender And Social Class. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, s.l., v. 8, n. 1, p. 130-156, 2021.

_____. Social Identities Of Black Females In English Language Textbooks Used In Brazil And Cameroon: Intersectionalities Of Race, Gender, Social Class And Critical Racial Literacy. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

_____. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil**: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.

_____. **Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem**: Com Atividades Reflexivas. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2017a.

_____. **As bonecas negras de Lara**. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017b.

_____. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015a.

_____. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In:* FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015b. p. 127-160.

_____. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015c.

_____. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPNI**, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014a.

_____. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. *In:* FERREIRA, A. de J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes, 2014b. p. 91-120.

_____. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande, v. 1, p. 275-288, 2012a.

_____. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 51, n.1, p. 193-215, 2012b.

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012c.

_____. **Identidades Sociais de Raça no Livro Didático de Inglês Mais Vendido no Brasil**. Identidade e Subjetividade: Configurações Contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012d. p. 99-116.

_____. Formação de Professores: O que os professores contam de histórias e experiências com o racismo. *In*: FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Org.). **Cultura e Diversidade Cultural**: Questões para a Educação. Maringá: EDUEM, 2012e. p. 81-112.

_____. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Guarulhos, v. 6, n. 12, p. 177-202. 2014.

FILGUEIRAS, F. B. Guerreiro Ramos, a redução sociológica e o imaginário pós-colonial. Resenha Temática. **Cad. CRH**, s.l., v. 25, n. 65,. Ago. 2012.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto** / Rodrigo França; ilustração Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, A. **Paraná deve perder de 64 a 100 municípios pela nova lei**. Augusto Freitas Blogspot. 2019.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GAMA, I. C. de A.; OLÍMPIO, R. O Peso Do Racismo Sob A Estética Da Mulher Negra: Um paradoxo da isonomia social brasileira. (Re)Existência Intelectual Negra e Ancestral. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, X, (COPENE). **Anais**... Uberlândia, 2018. pp. 1-19.

GEE, J. P. Discourse Analysis: What Makes It Critical? *In:* ROGERS, R. (ed.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. London/New York: Routledge, 2011. p. 23-45.

_____. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Washington, v. 25, p. 99-125, 2001.

_____. **An introduction to discourse analysis**: theory and method. London: Routledge, 1999.

_____. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: Falmer, 1996.

GILLBORN, D. **Racism and Antiracism in real schools**: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press. 1995.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.

_____. **As Consequências da Modernidade**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsfTHC7kJPckv3r5s48M/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05/06/2022.

GOES, E. Racismo científico, definindo humanidade de negras e negros. **Portal Geledés.** Jul. 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/racismo-cientifico-definindo-humanidade-de-negras-e-negros/?gclid=Cj0KCQiAgP6PBhDmARIsAPWMq6m56UkxS6ECwOhnS9hu1DgPQnXeWrszpTPQ2iParT06Dkt7o1fJ_eQaAq3hEALw_wcB. Acesso em: 10 fev. 2022.

GOLOMBEK, P.; KLAGER, Patrick. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 17-32. 2015.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Portal Geledés**. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Diversidade e Currículo. *In*: TRINDADE. A. L. da. (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**. Salto para o Futuro. Edição Especial. Brasília, 2013. p. 55–58

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012a.

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b. (Educação para todos; 36).

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

_____. 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, jan./jun. 2003.

GOMES, R. NOGUEIRA; H. B. Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia. **Linguagem e Tecnologia**, s.l., v. 13, n. 2, p. 32-55, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRAMSCI. A. **Selections from the Prison Notebooks**. Translated and edited by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971.

GUTIÉRREZ, A. C. **O caleidoscópio da identidade**. 2019. Disponível em: https://www.centroeleia.edu.mx/blog/el-caleidoscopio-de-la-identidad/. Acesso em: 21/01/2020.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Apicuri, 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

_____. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. *In*: HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b. p. 101-131.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to funcional grammar**. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. R**evista Gênero, Classe e Raça**. Dossiê - Trabalho e Gênero: Controvérsias. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1. Jun de 2014. pp 61-73. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2022.

HELLINGER, B. As “ovelhas negras.” **Recanto das Letras**, online, s/p. 2018. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/6334073. Acesso em: 25 set. 2022.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Editora Boitatá. 2018.

_____. **A pedagogia negra e feminista de bell hooks**. Portal Geledés. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/. Acesso em: 10/12/2021.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais Negras. **Revista Estudos feministas**, São Paulo, v. 2, n. 95, 1995.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JOHNSON, K. E;. GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. **TESOL Quarterly**, online, v. 45, p. 486-509, 2002.

JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de como se respira no mar. I*n:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

JOVINO, I. da S. **Crianças negras em imagens do século XIX**. São Paulo: Desconcertos, 2021.

JOVINO, I. S. ; Couto, L. P. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. **Muitas Vozes**, s.l., v. 4, p. 43-62, 2015.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KNOWLES, G. J. Models for understanding pre-service and beginning teachers’ biographies: Illustrations from case studies. *In:* GOODSON, I. F. (Ed.). **Studying teachers**’ **lives**. London: Routledge, 1992. p. 99–152.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case id epistemic break. *In:* ALSAGOFF,

L.; MCKAY, S.; HU, G.; RENANDYA, W. (Ed.). **Teaching English as an international language**: Principles and practices. New York, NY: Routledge, 2012. p. 9–27.

LADSON-BILLINGS, G. Preparing Teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective. **Review of Research in Education**, online, v. 24, p. 211-247, 1999.

_____. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, New York, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

_____. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, Philadelphia, v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, New York, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LANDER, E. A ciência neoliberal. *In:* CECEÑA, E. (Org.). **Desafios das emancipações em um contexto militarizado**. Buenos Aires: Clacso. 2006. p. 45-94.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. 419 p.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de LE**. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITE, P. M. de C. C.; OLIVEIRA, A. C. T. de; COURA, F. de A. Inglês Como Língua Franca, O mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/ aprendizagem da língua inglesa. **Revista Trem das Letras**. Belo Horizonte, v. 6, n. 1. p. 1-18, 2020.

LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. de C. K. A BNCC e o Inglês como Língua Franca(ILF): Consolidando Saberes. *In:* SANTANA, W. F.; SILVEIRA, E. L. (Org.). **Educação, Linguagens e Ensino**: Saberes Interconstitutivos. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 324-342.

LIMA, M. B. Identidade étnico-racial no Brasil: uma reflexão teórico metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Campina Grande, n. 2, v. 3, p. 33-46, jan-jun, 2008. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/LIMA-%20Maria%20Batista. %20Identidade%20EtnicoRacial%20no%20Brasil%20uma%20reflexao%20teorico-metodologica..pdf. Acesso em: 30/09/2020.

LIU, Y.; XU, Y. Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. **Teaching and Teacher Education**: An International Journal of Research and Studies, online, v. 27, n. 3, p. 58, 2011.

LOPES; A.R.; PEREIRA, H. L.; SILVA, J. S. da, RABELO, M. S.; ALCÂNTARA, T. F. R. Texto. *In:* IRINEU, L. M.; PEREIRA, A. dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. dos S.; LIMA, F. H. R. de.; SANTOS, S. F. dos. (Org.). **Análise do Discurso Crítica**: conceitos-chave. Campinas: Pontes, 2020. p. 107-124.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LUKE, A. Critical approaches to literacy. *In:* EDWARDS, V.; CORSON, D. (Ed.) **Encyclopedia of language and education.** 2nd ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 143-52.

LUZ, M. G. F. “Negro”, “preto”, “mulato” e “afrodescendente” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas. III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE (III SIDIS): Dilemas e desafios na contemporaneidade. **Anais**... UNICAMP. Campinas, 2012.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica: Um método de pesquisa qualitativa**. Editora da Universidade de Brasília (UnB). Brasília. 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARACIULO, M. O que significam as letras da sigla LGBTQI+?. **Revista Galileu**, online. Publicado em: 17/03/2020. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/03/o-que-significam-letras-da-sigla-lgbtqi.html Acesso em: 10/03/2022.

MARQUES, L. L. Diáspora africana, você sabe o que é? **Fundação Cultural Palmares**. 2019. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?p=53464. Acesso em: 05/01/2021.

MARTIN, T. **Projection Project**. How do we see ourselves? How do others see us? How do we think other people see us?. Disponível em: https://tracymartinphotography.com/projection-project. Acesso em: 01 fev. 2021.

MARTINS, J. **O direito à memória**: a luta pela legitimação e visibilidade das intelectuais negras na sociedade de Pernambuco. p. 63-75, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/download/140538/135518/274325+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10/12/2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, Jan-Mar 2020.

_____. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In:* FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-60.

MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

_____. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

_____. **Collaborative teacher learning activity**: reconceptualizing the university-school boundaries. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATHEWS, G. **Global culture/individual identity**: searching for a home in the cultural supermarket. London: Roudedge. 2000.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2016.

_____. **Crítica Da Razão Negra**. Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

MEGALE, A. H. Educação Bilíngue De Línguas De Prestígio No Brasil: Uma Análise Dos Documentos Oficiais. **The Specialis**t, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i2a4. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653. Acesso em: 22/08/2022.

MELO, G. C. V. de. Performativity Of Race Intersected By Gender And Sexuality In A Conversation Circle Among Black Women. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 60, p. 6-15, 2021.

_____. O Lugar Da Raça Na Sala De Aula De Inglês. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores(As) Negros(As). **ABPN**, São Paulo, v. 7, p. 65-81, 2015.

MEURER, J. **Gêneros textuais na análise Crítica de Fairclough**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, s.l., v. 32, n. 94. Jun. 2017.

_____. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial E O Significado De Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOJE, E. B.; LEWIS, C. Examining opportunities to learn literacy: the role of critical socio-cultural literacy research. *In:* LEWIS, C. J.; ENCISO, P.; MOJE, E. B. (Ed.). **Reframing socio-cultural research on literacy**: identity, agency, and power. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 15-48.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, online, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019.

MOREIRA, C. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, online, v. 6, n. 13. Mar. –jun, p. 73-87, 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/151/148. Acesso em: 15/11/2020.

MOREIRA, F. de S. "Eu não sou racista" – O uso falacioso de estereótipos sobre racistas: observações a partir de um caso concreto. **Boletim da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF**. 2020. Disponível em: http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2581-eu-nao-sou-racista-o-uso-falacioso-de-estereotipos-sobre-racistas-observacoes-a-partir-de-um-caso-concreto. Acesso em: 5 mai. 2022.

MORGAN, B. Language Teacher Identity and the Domestication of Dissent: An Exploratory Account. **TESOL Quarterly**, online, v. 50, n. 3, p. 708-734, 2016.

MOSLEMI, N.; HABIBI, P. The Relationship among Iranian EFL Teachers' Professional Identity, Self-Efficacy and Critical Thinking Skills. **HOW**, online, v. 26, n. 1, p. 107- 128, Jan-Jun., 2019.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOURA, A. M. A razão impossível: um confronto entre Kant e a crítica da razão negra de Achille Mbembe. *In:* I SEMANA NACIONAL DE FILOSOFIA DA UEPB / I COLÓQUIO NACIONAL BIOPOLÍTICA E FILOSOFIA. **Anais**... Campina Grande / PB, 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/coloquiofilosofiauepb/trabalho/78106>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 20/01/2022.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59 Acesso em: 16 mar. 2022.

_____. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In:* SPINK, M. J. P. (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do povo brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEWSLETTER APLIEPAR. **Antirracista.** v. 3, n. 1, Abril. 2022.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning and social change. **Language Teaching**, New Jersey, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NOVODVORSKI, A. Representação de Atores Sociais. *In:* MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Representação Social em Corpus de Tradução e Mídia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 13-48.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, A. J. P. G.; NUNES, W. A. J. P. G. Considerações Sobre O Aumento Da Produtividade Do Trabalho E Suas Consequências Para Os Professores E Demais Trabalhadores Do Funcionalismo Público. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 6, n. 2, jan. /jun., p. 1-12, 2013.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12/06/2021.

OLIVEIRA, L. **Tímidos ou Indisciplinados?** Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola. Volume 7. Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - NEINB. 2007.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Temas em debate**. Estudos Avançados, s.l., v. 18, n. 50, Abr, s/p. 2004.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In:* ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio** - no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PAIVA, F. J. de O. Você Sabe O Que É Fake News? Nunca Vi E Nem Li, Mas Só Ouço Falar. **Revista Humanidades e Inovação**, online, v. 7, n. 3, p. 146-156, 2020.

PANOFF, M.; PERRIN, M. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70, 1973.

PARANÁ . **Regimento Escolar do Colégio Estadual Aldo Dallago**. Núcleo Regional de Educação de Ibaiti - NRE/Ibaiti. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED/PR. 2022a.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Aldo Dallago**. Núcleo Regional de Educação de Ibaiti - NRE/Ibaiti. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED/PR. 2022b.

PASSOS, A. H. I. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, A. da S.; TEIXEIRA, L. M. S.; PEREIRA, R. S. Discurso. *In:* IRINEU, L. M.; PEREIRA, A. dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. dos S.; LIMA, F. H. R. de.; SANTOS, S. F. dos. (Org.). **Análise do Discurso Crítica**: conceitos-chave. Campinas: Pontes, 2020.

PEREIRA. A. L.; LACERDA. S. S. P. de. Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Rio de Janeiro. IBGE.

PIMENTEL, A. Termos e expressões racistas ainda fazem parte do cotidiano no Brasil. Onde nasce o racismo. **Agência de conteúdo Eco Nordeste**. 2020. Disponível em: https://agenciaeconordeste.com.br/termos-e-expressoes-racistas-ainda-fazem-parte-do-cotidiano-no-brasil/. Acesso em: 10/01/2023.

PIZA, E. Adolescência e racismo:uma breve reflexão. *In:* SIMP. INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE. **Anais**... May. 2005. Disponível em: http:// www.proceedings.scielo.br/scielo.php? pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jan. 2020.

PORTELA; A. R. E.; NETO, J. A.; THIENGO, E. R. O “Lápis Cor De Pele” E Seus Conflitos: Um Estudo De Caso Sobre A Produção De Autorretratos De Estudantes E O Pertencimento Racial. *In*: CONGRESSO REGIONAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, V. **Anais**.. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2018. pp. 1-10. Disponível em: //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https:// concefor.cefor.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/4721-7492-2-RV.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

PRANDI, R. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, set. p. 223-238, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300015>. Acesso em: 15/08/2022.

QUIJANO, A. La tensión del pensamiento latino americano [1986]. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014. p.697-704.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* Org: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The politics of language and the concept of linguistic identity. CAUCE. **Revista de Filología y su Didáctica**, online, n. 24, p. 17-28, 2001.

RAMALHO, V. C. V. S. Ideologia e representação de atores sociais: a invasão ao Iraque. **Revista Investigações - Linguística e Estudos Literários**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. v. 18, n. 2. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1488. Acesso em: 24 fev. 2023.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996 [1958].

REEVES, J. Teacher investment in learner identity. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, p. 34-41, 2009.

REISIGL, M.; WODAK, R. The discourse-historical approach. *In:* WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2nd ed. London: Sage. 2009. p. 87–121.

RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Editora. Contexto, 2019.

_. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez., 2004.

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

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. *In:* JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 157-182.

RODRIGUES, M. C. S. Discurso e poder. Resumo. **Educ.&Tecnol**., Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p.83-86, Mai./ago, 2012.

ROTH-GORDON, J. From Upstanding Citizen to North American Rapper and Black Again: The Racial Malleability of Poor Male Brazilian Youth. *In:* ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. (Org.). **Raciolinguistics**: How language shapes our ideas about race. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 51-64.

ROSA, J. D. Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistics Ideologies across Communicative Contexts. **Journal of Linguistic Anthropology**, online, p. 162-183, 2016. Disponível em: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jola.12116. Acesso em: 05/11/2021.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language and Society**, online, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**. Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, Out/Dez. 2019.

_____. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

_____. **Exú e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Seminário dos Alunos PPGASMN/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

RUTHERFORD, J. A place called home: Identity and the cultural politics of difference. *In:* RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity**: Community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 9- 27.

SACHS, J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. *In:* DENICOLO, P.; KOMPF, M. (Ed.). **Connecting policy and practice**: Challenges for teaching and learning in schools and universities. Oxford: Routledge, 2005. p. 5–21.

SÀLÁMÌ, S.; RIBEIRO, R. I. **Exu e a ordem do universo**. 2. Ed. São Paulo: Oduduwa, 2015. 483 p.

SÁ-SILVA; J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, online, v. 1, n. 1. Jan. p. 1-15, 2009.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, J. M.; SEPÚLVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, online, v. 6, n. 12, p. 55-67, 2013.

SANTA CLARA, M. P.; FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais De Gênero Com Intersecção De Raça E De Classe No Livro Didático De Língua Inglesa: O Que As Pesquisas Recentes Revelam. **UniLetras**, online, v. 39, n. 1, p. 75-89, 2018.

SANT'ANNA, C.; SOUZA, I. S. Oxum e ekedis:a ancestralidade feminina negra dos terreiros refletido nas redes sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, online, n. 227, Mar/Abr, 2021.

SANTOS, Richard. Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020. 100 páginas.

SANTOS, B. de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SOUSA SANTOS, B. **Construindo as Epistemologias Do Sul Para Um Pensamento Alternativo de Alternativas.** 3a ed. CLACSO, 2019. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rkm6.24?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 13 de Janeiro de 2022.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. de O.; EL KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, ago./dez. 2021.

SANTOS, C. A. de O.; HESHIKI, S. R. A. Ética em pesquisas de Estudos da Linguagem – duas experiências. **Anais eletrônicos do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

SANTOS, E. S. dos.; LOPES, L. M.; DUTRA, Z. M. da S. Modernidade Tardia. *In:* IRINEU, L. M.; PEREIRA, A. dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. dos S.; LIMA, F. H. R. de.; SANTOS, S. F. dos. (Org.). **Análise do Discurso Crítica: Conceitos-chave.** Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 125-142.

SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55, p. 541-563, set/dez. 2016.

SANTOS, J. R. de O.; BOTOSO, A. Autores brancos, personagens negros e a literatura da branquitude. **Revista Em Tese**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 215-235, set. – dez., 2018.

SANTOS, S. A. dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível**: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2° Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SECATTO, M. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças. **Revista De Linguística e Teoria Literária**, Inhumas, v. 12, n. 2, p. 138-152, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, A. Q. da; ROCHA, F. R. L. da; MARTINS, W. C. L. O uso do blackface como

prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/bDwvHSWYyNFK4MkDxThV9zM/. Acesso em: 07/01/2022.

SCHUCMAN. L. V. **Entre o** "**encardido", o** "**branco" e o** "**branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Sim, nós somos racistas: Estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, Hermenêutica e Construcionismo Social. In: DENZIN,

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, M. A. B. Produções em Linguagem e Questões Étnico-Raciais. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 20, p. 139-161, 2021.

SILVA, C. Educação Étnico-Racial na base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação Antirracista? XXV EPEN. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais**... 2020.

SILVA, T. Racismo algorítmico: pesquisador mostra como os algoritmos podem discriminar. **Portal Geledés**. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/racismo-algoritmico-pesquisador-mostra-como-os-algoritmos-podem-discriminar/?gclid=Cj0KCQiA_c-OBhDFARIsAIFg3eykeHGHrN4cVqnQauDR0_zec8PNDgMhfziKs_j53gFVTnt32Sv7Ei8aAkx9EALw_wcB. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Documentos de Identidade:** Uma introdução à teorias do currículo. 2ª Ed. 8ª Reimp. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2005.

SILVA, F. D. B. da.; MAIA, K. W. de M.; MULLER, R. G. Hegemonia. *In:* IRINEU, L. M.; PEREIRA, A. dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. dos S.; LIMA, F. H. R. de.; SANTOS, S. F. dos. (Org.). **Análise do Discurso Crítica**: conceitos-chave. Campinas: Pontes, 2020. p. 85-106.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race, Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SODRÉ, M. **Claro e Escuros** - identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Verdade Seduzida.** Por um conceito de Cultura no Brasil. RJ: Codecri, 1983.

SOLON FREIRE, P.; RÖRH, F. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SONG, J. Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. **TESOL Quarterly**, online, v. 50, n. 3, p. 631-654, 2016.

SOUSA, J. M. S. S. ; SOUZA, A.L. S . O Negro No Livro Didático: Da Subalternidade De Papéis Sociais À Omissão. **Revista Scientia**, Maringá, v. 2, p. 68-87, 2017.

SOUZA, A. L. Linguagem E Letramentos De Reexistências: Exercícios Para Reeducação Das Relações Raciais Na Escola. **Linguagem Em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

_____. Discursos Sobre Identidades Negras Na Cultura Hip-Hop. **Pontos De Interrogação**, online, v. 02, p. 24-37, 2012.

SPOSATI, A. Mapa da exclusão/inclusão social. **Comciência**, n. 36, out. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage, 1998.

TSUI, A. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. Teachers of English to Speakers of Other Languages. **Quarterly**, online, v. 41, n. 4, p. 657-680, 2007.

UNFPA. **Fundo de População das Nações Unidas**. UNFPA BRASIL. 2017. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/popula%C3%A7%C3%A3o-negra-tem-os-piores-indicadores-sociais-alerta-unfpa-no-dia-pela-elimina%C3%A7%C3%A3o-da Acesso em: 22 ago. 2022.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

_____. **Language and representation**: the recontextualization of participants, activities and reactions. 1993. PhD Thesis (Doctorate in Linguistics) - University of Sydney, Sydney, 1993.

_____. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed.). **Texts and Practices**: readings in Critical Discourse Analysis. London & New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B., JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, online, v. 4, n. 1, p. 21–44, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2ª Ed. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Discurso, Notícia e Ideologia**. Estudos na Análise Crítica do Discurso. Porto: Campo das Letras, 2005.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. The representation of social actors. *In:* CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed). T**exts and Practices**: readings in Critical Discourse Analysis. London & New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

_____. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VIANA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: p.81-103. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. São Paulo: Editora 7 Letras, 2009.

WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory.** 2nd Edition. London: Blackwell, 1997.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. Especial, p. 223-243, 2004.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. especial, 2004. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm. Acesso em: 12/12/2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

YAZAN, B. Being and becoming an ESOL teacher through coursework and internship: Three teacher candidates' identity negotiation. **Critical Inquiry in Language Studies**, online, v. 15, n. 3, p.205-227, Jul. 2018.

ZIMMERMANN. C. L. Monocultura E Transgenia: Impactos Ambientais E Insegurança Alimentar. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.6, n.12, p.79-100,

Julho-Dezembro de 2009. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/211934062.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - TCLE ENVIADO POR GOOGLE FORMS ÀS/AOS PARTICIPANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa provisoriamente intitulada: "Letramento Racial Crítico: (des)aprendizagens essenciais para (re)construção das identidades sociais de raça de professores/as de línguas da Educação Básica.", sob orientação da Professora Doutora Michele Salles El Kadri. Sua contribuição é muito importante e ela se dará por meio da sua participação em um curso de educação de professores/as intitulado "Construindo a Educação Antirracista no ensino de línguas: princípios, conceitos e possibilidades na Educação Básica", que será realizado pelas plataformas Google Meet (encontros síncronos) e Google Classroom (atividades assíncronas), no período de junho a novembro de 2021. Sua contribuição com a pesquisa consistirá na produção de narrativas escritas sobre vivências e experiências que teve atuando na Educação Básica, relativas à construção de identidades sociais de raça. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço ainda que suas informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa ou pesquisas e publicações futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados visam a contribuir com o trabalho de professores/as de línguas na Educação Básica, fornecendo subsídios para o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade racial e para o desenvolvimento de práticas antirracistas em seu contexto de atuação. Ainda, afirmo que esta pesquisa andará em consonância com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, Universidade Estadual de Londrina, Email: misalles@uel.br
Telefone: (43) 984082643

Como você se considera com relação à raça e cor? Escolha somente uma opção. (As opções que seguem estão de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *

- ◯ Branco/a
- ◯ Preto/a
- ◯ Pardo/a
- ◯ Amarelo/a
- ◯ Indígena
- ◯ Outro/a:

Qual o seu e-mail? (para que seja possível entrar em contato com você sobre sua história) *

Texto de resposta curta

Qual nome ou pseudônimo você prefere que seja usado na pesquisa? *

Texto de resposta curta

As histórias serão publicadas e utilizadas para fins educacionais, após a sua autorização. *

- ◯ Autorizo
- ◯ Não autorizo

Autorizo o uso e a divulgação de minha imagem em materiais resultantes da participação no curso em mídias sociais e, principalmente, na Newsletter da APLIEPAR que será publicada no mês de dezembro de 2021 sobre o curso, a Educação Antirracista e a Educação de Professores? *

- ◯ Autorizo
- ◯ Não autorizo

Eu abaixo assinado(a) declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa de doutorado mencionada neste documento, conforme o TCLE acima apresentado e autorizo que Cecília Gusson Santos, utilize a história contada para fins de pesquisa e educacionais. Ao digitar no espaço abaixo o seu nome valerá como sua assinatura. Sendo assim, por favor, digite o seu nome no espaço abaixo. *

Texto de resposta curta

ANEXO 2 - PARECER INICIAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CIENTÍFICA ENVOLVENDO SERES HUMANOS VIA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE MUDANÇAS CURRICULARES: REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS

Pesquisador: CECILIA GUSSON SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38257520.5.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.305.476

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutoramento no PPG em Estudos da Linguagem da UEL:

Esta pesquisa objetiva investigar como a identidade do professor do Ensino Fundamental II é transformada em contextos de mudanças curriculares, a fim de compreender como a construção da identidade do professor de línguas da Educação Básica é forjada por meio das representações dos atores sociais nas construções discursivas que permeiam os documentos oficiais e as narrativas desses professores.

A pesquisa, de natureza qualitativa, será constituída pela análise documental do Referencial Curricular do Paraná e também, pela análise da representação dos professores para investigação dos impactos dos discursos sobre a identidade docente. Ao realizar a investigação, cuidarei do percurso ético atinente ao emancipatório e ao burocrático, necessários nos estudos envolvendo seres humanos, da mesma forma como realizei no mestrado. Isso é de suma importância, pois, segundo Celani (2005), a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

Pretendo coletar os dados documentais desta pesquisa utilizando os princípios da Análise do Discurso Crítica para analisar o Referencial Curricular do Paraná e outros documentos adjacentes emitidos pela SEED/PR. Os dados baseados nas representações dos professores de línguas da

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

Educação Básica serão investigados também pela ADC complementada pela Teoria dos Atores Sociais. Esses dados serão gerados por meio da
Narrative Inquiry, que consiste na investigação de narrativas para composição do corpus de pesquisa.
A devolutiva aos participantes acontecerá ao final dos processos de geração, coleta e análise de dados, em que o pesquisador compartilha com o participante os resultados obtidos pela pesquisa e o convida a contribuir com o trabalho realizado. Além disso, um curso de formação continuada em Análise do Discurso Crítica e discussões sobre identidade docente será ofertado aos participantes durante a pesquisa, em consonância com o processo de geração de dados, visando ao aprimoramento profissional e à transformação social no contexto de pesquisa.
Número de participantes da pesquisa: 20
Critério de Inclusão:
Ser professor de línguas da Educação Básica da rede pública de ensino.
Critério de Exclusão:
Não ser professor de línguas da Educação Básica do Paraná. Ser professor da rede privada de ensino. Ser professor de outras disciplinas. Não ser
vinculado à SEED / PR. Ser professor do Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar como a identidade do professor de língua estrangeira da Educação Básica é reconstruída em contexto de mudanças curriculares.
Objetivo Secundário:
Elenquei três: (1) investigar como os atores sociais são representados nos discursos da SEED – PR (interesse descritivo), (2) verificar como
professores se representam e representam outros atores nesse contexto de mudanças curriculares (interesse prático) e (3) contribuir com as
reflexões sobre as políticas educacionais e a construção da identidade do professor da Educação Básica (interesse emancipatório).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Com relação aos riscos, eles podem ser de ordem emocional ou social, como ansiedade, constrangimento ou desconforto ao elaborar a narrativa ou possível identificação indireta por meio dos dados gerados. No entanto, como pesquisadora, procurarei minimizar ou evitar que esses

riscos possam acontecer por meio de conduta ética coerente com a situação apresentada. Todavia, caso ocorram prejuízos ao participante, decorrentes exclusivamente da participação na pesquisa, como problemas psicológicos ou emocionais, as expensas serão atendidas pela pesquisadora, com ações para atendimento à essas possíveis demandas. Ainda, afirmo que esta pesquisa andará em consonância com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Benefícios:
Os benefícios aos participantes são: (i) Contribuir com a lacunosa literatura sobre a identidade do professor de língua estrangeira da Educação Básica, (ii) Fornecer subsídios teóricos que fomentem discussões sobre a (re) construção da identidade do professor de língua estrangeira da Educação Básica em seu contexto de prática e (iii) Promover a transformação individual e social no contexto de pesquisa,

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
pesquisa relevante sobre identidades docentes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de rosto: assinada pela coordenadora do PPG em estudos da Linguagem
TCLE:na forma de convite, apresenta os riscos e indica a devolutiva, contendo o endereço da pesquisadora, da orientadora e do CEP UEL
Cronograma: prevê início da coleta de dados em janeiro de 2021
Orçamento: próprio, de 900 reais em custeio.
Instrumento de pesquisa - anexo ao projeto maior, contendo os roteiros de entrevistas (via Google Meet) e de questionários (Via Google Forms) a serem aplicados aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:
Prezado(a) Pesquisador(a),
Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.
Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme

Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1595672.pdf	21/09/2020 10:49:27		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	21/09/2020 10:39:01	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CIENTIFICA.pdf	15/09/2020 23:20:37	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/09/2020 11:24:06	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 28 de Setembro de 2020

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

ANEXO 3 - PARECER FINAL, APÓS ADENDO, DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CIENTÍFICA ENVOLVENDO SERES HUMANOS VIA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A re(construção) da identidade racial de professores/as de língua inglesa da Educação Básica: desaprendizagens essenciais por meio do letramento racial crítico.

Pesquisador: CECILIA GUSSON SANTOS
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 38257520.5.0000.5231
Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.744.789

Apresentação do Projeto:
Os procedimentos de pesquisa serão constituídos de duas etapas distintas: (1) coleta de dados por meio de Análise Documental, pelas lentes da
Análise do Discurso Crítica e da Teoria de Atores Sociais, em que serão analisados os documentos curriculares estaduais Referencial Curricular do
Ensino Fundamental (derivado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizado para a organização do currículo do Ensino Fundamental II - do
6º ao 9º Ano), as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM) (utilizado para a organização do
currículo do Ensino Médio, visto que o Referencial da modalidade ainda está em construção, já considerando as adequações para o Novo Ensino
Médio) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), disponível também apenas para o Ensino Fundamental, (2) a geração de dados
abarcará a análise de narrativas produzidas por professores de inglês em um curso de educação de professores/as, organizado por mim, assumindo
os lugares de fala de pesquisadora e professora de inglês da rede estadual de ensino, e minha orientadora, Profª. Drª. Michele Salles El Kadri. O
curso será ofertado para todos/as os/as professores/as de inglês vinculados à Secretaria de

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

Estado da Educação e do Esporte do Paraná
(SEED/PR) e será promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ele está organizado em 10 módulos, sendo cada um composto por um
encontro síncrono com especialistas nas diferentes temáticas abordadas, totalizando 10 encontros pelo Google Meet e atividades assíncronas, pelo
Google Classroom. O curso acontecerá no período de 23 de Junho de 2021 à 11 de Novembro de 2021. Os/as professores/as de língua inglesa
participantes do curso, desde que atestando concordância e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) serão os/as
participantes desta pesquisa.
Esta pesquisa objetiva investigar como as identidades raciais de professores/as de inglês são (re)construídas ao longo das experiências formativas,
nos/pelos discursos dos documentos curriculares e em propostas de aprendizagem de professores pela educação antirracista, a fim de propor
práticas antirracistas para o currículo de educação de professores/as no estado do Paraná. Assim, compreender como a construção da identidade
social de raça do/a professor/a de línguas da Educação Básica é atravessada por meio das representações dos atores sociais nas construções
discursivas que permeiam os documentos oficiais e as narrativas desses/as professores/as. Adotará como referencial teórico-metodológico a Análise
do Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003), o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), a Investigação Narrativa (CLANDININ; CONELLY,
2011) e a Teoria dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008). A pesquisa será qualitativa, de ética emancipatória, com devolutiva aos participantes
sobre a análise de dados e os resultados obtidos. Além disso, será ofertado aos participantes um curso de formação em parceria com a
Universidade Estadual de Londrina (UEL), com certificação. Esse curso será estruturado por meio de encontros remotos para discussões sobre a
construção da identidade do professor em seu contexto de atuação e para conhecimento do arcabouço teórico-metodológico da ADC, com foco na
utilização em sala de aula, tendo como unidade de análise, o discurso. Os instrumentos de coleta/ geração de dados serão o Referencial Curricular
do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna e o

Currículo da Rede Paranaense e ainda, narrativas
produzidas pelos/as participantes, em um curso de educação de professores/as de línguas para a Educação Antirracista. Assim, almejo contribuir
com a lacunosa literatura sobre a Identidade Racial do/a Professor/a de língua inglesa da Educação Básica, com o fomento de discussões sobre
identidade social de raça e identidade docente e um repensar político e pedagógico sobre os discursos utilizados na elaboração dos documentos
curriculares que norteiam o ensino de línguas.
Pesquisa de natureza qualitativa interpretativa crítica (DENZIN, 2018), de epistemologia subjetivista, ontologia relativista. Os dados coletados dos
documentos oficiais curriculares serão por meio de Pesquisa Documental. A investigação narrativa subsidiará a análise das narrativas produzidas
pelos/as professores/as. Destarte, a unidade de análise é o discurso, por isso, os instrumentos utilizados serão as narrativas escritas, geradas em
um curso de educação de professores/as "para a construção da educação antirracista na Educação Básica, que será realizado de junho a novembro
de 2021. Além disso, os princípios da ética em pesquisa científica (EGIDO; REIS, 2015) estarão incorporados ao desenvolvimento deste estudo.
Desse modo, afirmo que esta investigação será baseada nos preceitos da ética emancipatória, por meio da devolutiva dada aos participantes. Esses
profissionais serão contatados por e-mail (após autorização da SEED/PR) e convidados a participar da pesquisa. Para as respostas afirmativas, um
formulário online será enviado com o TCLE e orientações sobre os demais procedimentos da pesquisa. Os contatados que devolverem o formulário,
com o convite afirmativamente respondido, serão os participantes desta pesquisa. A pesquisa será realizada com professores/as de língua inglesa
do Paraná, com, até 50 participantes. Encerrando a etapa de coleta e geração de dados, tem início as etapas de análise e tratamento em que eles
serão interpretados e os resultados obtidos analisados, buscando responder as perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos elencados.
Critério de Inclusão:
Ser professor de língua inglesa da Educação Básica da rede pública de ensino.
Critério de Exclusão:

Não ser professor de língua inglesa da Educação Básica do Paraná. Ser professor da rede privada de ensino. Ser professor de outros idiomas ou
disciplinas. Não ser vinculado à SEED / PR. Ser professor do Ensino Médio.
Justificativa de adendo/emenda no projeto aprovado: Eu, Cecília Gusson Santos, na condição de pesquisadora, tendo meu lugar de fala constituído
pelas interseccionalidades de gênero (mulher) e de raça (negra), em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural que sempre determinou quem
teria voz e quem seria silenciado por meio de práticas sociais e discursivas (KILOMBA, 2010), encontrei, durante meu percurso no desenvolvimento
desta pesquisa, motivos pessoais, sociais e epistemológicas para discutir, não apenas sobre como os discursos dos documentos oficiais em
contextos de mudanças curriculares atravessam a construção identitária de professores/as de línguas, mas, para evidenciar como esses discursos
que compõem os documentos curriculares de língua inglesa no estado do Paraná, privilegiam ou silenciam identidades sociais de raça. Além disso,
as pesquisas sobre as identidades raciais de professores/as de línguas ainda compõe uma considerável lacuna na literatura brasileira e
internacional, por um lado, devido à temática ter sido abordada mais enfaticamente por vozes negras que despontam no contexto contemporâneo,
guiadas por vozes, que em outro momento histórico-social foram silenciadas ou, não tiveram espaços satisfatórios de fala, como aponta Kilomba
(2010). Por outro lado, essas vozes ainda possuem pouca representatividade, principalmente no cenário brasileiro, em se estabelecendo um
paralelo comparativo simples com as vozes brancas. Isso porque o racismo no Brasil ainda é um terreno arenoso, mascarado pelo mito da
democracia racial, que acaba consolidando a posição de cada indivíduo racialmente classificado na estrutura social. Além desse fenômenos sociais,
é relevante destacar que as relações raciais nunca receberam a atenção necessária no contexto escolar. Mesmo com os pressupostos das leis
10.639/03 e 11.645/08, que preconizam a obrigatoriedade do ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, tendo ainda como documento
norteador as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), é

observável por meio de estudos de vários autores como Ferreira (2006; 2012; 2014; 2015; 2018; 2021); Ferreira e Barbosa (2019); Nascimento
(2016), Gomes (2005) entre outros, e pelo trabalho de professores/as do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que as questões raciais
ou não são abordadas no contexto escolar, ou, tal trabalho é realizado de modo a reproduzir ou reforçar estereótipos sociais e culturais sobre a
população negra, o que dificulta ainda mais a desconstrução de práticas antirracistas. Outro ponto que vale salientar é a reprodução de estereótipos
racistas por meio dos discursos que permeiam as práticas escolares, principalmente os institucionalizados, como documentos curriculares e o livro
didático (FERREIRA, 2012); (FERREIRA; CAMARGO, 2014). O racismo sistematizado nesses discursos podem ser reforçados seja pelas
representações que produzem (VAN DIJK, 2008), seja pelos silenciamentos que impõe, privilegiando uma visão hegemônica, de cunho eurocêntrica,
sobre cultura e linguagem, limitando o ensino de língua inglesa à determinadas culturas, costumes, crenças e modos de ser e agir no mundo. Por
todo o exposto, tratar das identidades raciais nesta pesquisa de doutorado tornou-se essencial para contribuir com a mudança social em meu
contexto de atuação, a Educação Básica. Além disso, tenho a possibilidade de aprofundar a investigação visando a combater situações de injustiça
social, preconceito e discriminação racial e também, fortalecer a minha própria identidade de mulher negra em uma sociedade que ainda é
estruturada pelos pilares do racismo e, que tem na escola, uma das principais instituições de poder reprodutora desse problema endêmico, que
silencia vozes e apaga culturas dissonantes das preconizadas pela natureza eurocentrista que rege as práticas desenvolvidas nas escolas
brasileiras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

É objetivo geral desta investigação compreender como as identidades raciais de professores/as de inglês são (re)construídas ao longo das
experiências formativas, nos/pelos discursos dos documentos curriculares e em propostas de aprendizagem de professores pela educação

antirracista, a fim de propor práticas antirracistas para o currículo de educação de professores/as no estado do Paraná.

Objetivo Secundário:

Elenquei três: (1) Averiguar se os documentos curriculares contemplam aspectos relacionados à diversidade racial que contribua para a identidade

racial de professores/as e como isso aparece nos textos; (2) Investigar a presença ou ausência de indícios de consciência racial nas narrativas

autobiográficas produzidas pelos professores/as de língua inglesa; (3) Propor curso de educação de professores/as voltado para práticas

antirracistas no ensino de línguas e investigar as identidades raciais (re)construídas/possibilidades por essa proposta de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos riscos, eles podem ser de ordem emocional ou social, como ansiedade, constrangimento ou desconforto ao elaborar a narrativa ou

possível identificação indireta por meio dos dados gerados. No entanto, como pesquisadora, procurarei minimizar ou evitar que esses riscos possam

acontecer por meio de conduta ética coerente com a situação apresentada. Todavia, caso ocorram prejuízos ao participante, decorrentes

exclusivamente da participação na pesquisa, como problemas psicológicos ou emocionais, as expensas serão atendidas pela pesquisadora, com

ações para atendimento à essas possíveis demandas. Ainda, afirmo que esta pesquisa andará em consonância com a Resolução nº 510, de 07 de

abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da

Universidade Estadual de Londrina.

Benefícios:

Os benefícios aos participantes são: (i) Contribuir com a lacunosa literatura sobre a identidade racial do professor de língua inglesa da Educação

Básica, (ii) Fornecer subsídios teóricos que fomentem discussões sobre a (re) construção da identidade racial do professor de língua inglesa da

Educação Básica em seu contexto de prática e (iii) Promover a transformação individual e social no contexto de pesquisa, por meio da oferta de um

curso de formação profissional para os atores educacionais participantes desta investigação. Além disso, fomentar a revisão dos documentos oficiais
para que a diversidade racial seja contemplada de forma explícita nos textos para o trabalho na Educação Básica e implementação (de fato) das
Leis 10.639/03 e 11.645/08; 2) Curso de educação de professores/as para o ensino de línguas pelo viés antirracista como o primeiro passo para um
repensar epistêmico no que concerne à educação de professores da rede pública de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante sobre identidade racial entre os professores da educação básica. A autora reviu a metodologia de análise a partir de reflexões desenvolvidas no curso de mestrado em foco, reestruturando tópicos relativos ao papel do sujeito na análise do objeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto correta, assinada pela coordenadora do PPGEL UEL

TCLE em forma de convite, contendo os riscos e benefícios e os dados de contato da pesquisadora.

Cronograma previsto para iniciar a coleta de dados em junho, 2021

Orçamento de 900 reais de custeio, bancados pela própria pesquisadora

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovar

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1754081_E1.pdf	19/05/2021 15:47:56		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto2.pdf	19/05/2021 15:45:38	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	13/05/2021 09:42:22	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
Outros	emenda.docx	13/05/2021 09:39:32	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
Outros	emenda.pdf	13/05/2021	CECILIA GUSSON	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

Outros	emenda.pdf	09:37:22	SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CIENTIFICA.pdf	15/09/2020 23:20:37	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

LONDRINA, 31 de Maio de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO 4 - ARTE DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

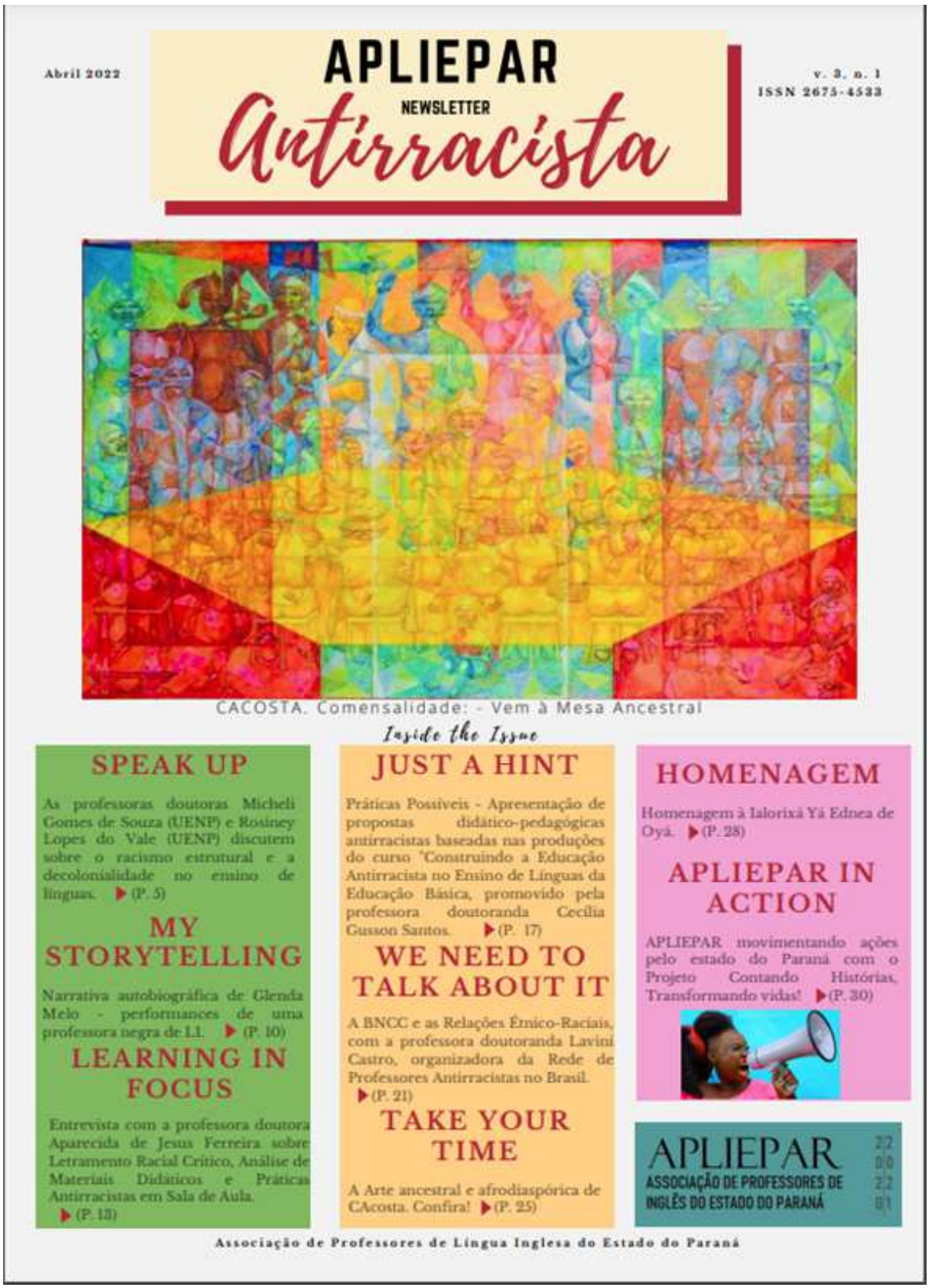
ANEXO 5 - CRONOGRAMA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS

CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS: PRINCÍPIOS, CONCEITOS E POSSIBILIDADES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
APLIEPAR
ENCONTRO 6 - 14/09/2021
Primeiros passos para elaboração da proposta didático-pedagógica antirracista
Profª. Me. Cecilia Gusson Santos (UEL)
Profª. Drª. Michele Salles El Kadri (UEL)
Prof. Me. Luis Renato Dias Petry (UEL)
Prof. Me. Alex Egido (UEL)
Prof. Me. Giuliana Brossi (UEL)
ENCONTRO 7 - 28/09/2021
A Educação Antirracista na Educação Básica: Possibilidades e Desafios
Profª Me. Lavini Castro (Organizadora da Rede de Professores Antirracistas)
ENCONTRO 8 - 05/10/2021
A contribuição da branquitude no ensino de línguas pelo viés da Educação Antirracista
ENCONTRO 9 - 19/10/2021
Identidade Racial dos Professores de Línguas, O Letramento Racial Crítico e as práticas antirracistas voltadas para o ensino de línguas
Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
ENCONTRO 10 - 09/11/2021
Socialização das Propostas de trabalho produzidas pelo viés da Educação Antirracista para Educação Básica, Finalização e Avaliação do Curso
Profª. Me. Cecilia Gusson Santos (UEL)
Profª. Drª. Michele Salles El Kadri (UEL)
Prof. Me. Luis Renato Dias Petry (UEL)
Prof. Me. Alex Egido (UEL)
Prof. Me. Giuliana Brossi (UEL)
- 10 ENCONTROS SÍNCRONOS PELO GOOGLE MEET: TERÇAS-FEIRAS DAS 19:00 ÀS 21:00
- ATIVIDADES ASSÍNCRONAS PELO GOOGLE CLASSROOM
Organizadoras: Prof. Me. Cecilia Gusson Santos - cecilia.gusson@uel.br
Prof. Drª Michele Salles El Kadri - misalles@uel.br

ANEXO 6 - MURAL *GOOGLE CLASSROOM* - ENCONTROS ASSÍNCRONOS

ANEXO 7 - DIVULGAÇÃO PARA OS NRE SOBRE A PROPOSTA DO CURSO E SOLICITAÇÃO DE DIVULGAÇÃO JUNTO ÀS/AOS PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

ANEXO 8 - CAPA DA EDIÇÃO DE ABRIL/2022 DA NEWSLETTER DA APLIEPAR SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



ANEXO 9 - PARTICIPAÇÃO NO MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DO BRITISH COUNCIL BRASIL

BRITISH COUNCIL

Certificado de Participação

Certificamos que

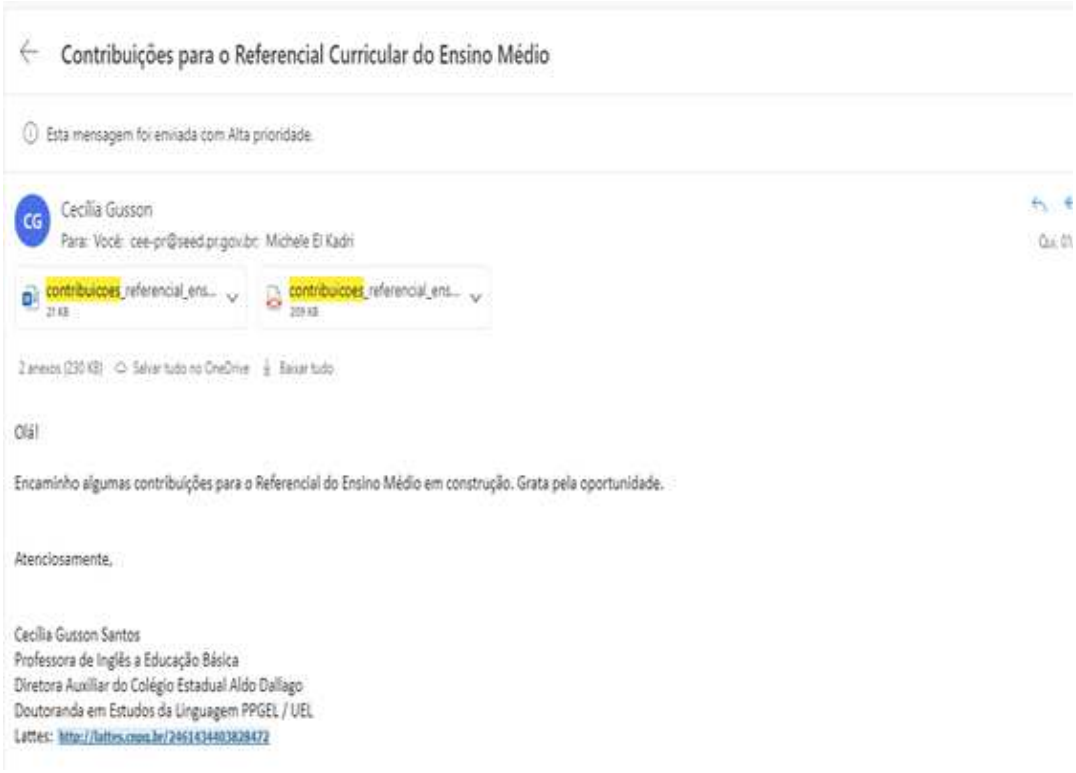
Cecília Gusson

participou do "Mapeamento de Boas Práticas de Gênero e Raça no Ensino da Língua Inglesa", realizado entre janeiro e março de 2022 e disponível no link: https://www.inglesnasescolas.org/landing-page-mapeamento/

Fernanda Rebelato
Gerente de Projetos de Inglês, British Council Brasil

ANEXO 10 - PUBLICAÇÃO SOBRE O MAPEAMENTO DE DE BOAS PRÁTICAS DO BRITISH COUNCIL BRASIL NO SITE DO OBSERVATÓRIO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

ANEXO 11 - CONTRIBUIÇÕES COM O REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (2021)



Contribuições para o Referencial Curricular do Ensino Médio

Esta mensagem foi enviada com Alta prioridade.

Cecília Gusson
Para: Você; cee-pr@seed.pr.gov.br; Michele El Kadri

contribuicoes_referencial_ens... 21 KB
contribuicoes_referencial_ens... 209 KB

2 anexos (230 KB) Salvar tudo no OneDrive Baixar tudo

Olá!

Encaminho algumas contribuições para o Referencial do Ensino Médio em construção. Grata pela oportunidade.

Atenciosamente,

Cecília Gusson Santos
Professora de Inglês a Educação Básica
Diretora Auxiliar do Colégio Estadual Aldo Dallago
Doutoranda em Estudos da Linguagem PPGEL / UEL
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2461434403828472

ANEXO 12 - TEXTO NA ÍNTEGRA COM AS CONTRIBUIÇÕES ENVIADAS AO CEE PARA O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ DO ENSINO MÉDIO

Contribuições para Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.

Cecília Gusson Santos

É com alegria que venho novamente contribuir com o texto deste Referencial Curricular. Minhas considerações são referentes ao texto do Referencial – Parte 1. Antes de iniciar com as sugestões para este documento tão importante que vem sendo construído para implementação na rede estadual de ensino do Paraná, gostaria de contextualizar o meu lugar de fala, para o entendimento mais amplo das contribuições que proponho. Sou mulher, negra, professora da área de Linguagens da Educação Básica, desde 2005, e pesquisadora das áreas de Linguagens e das Relações Raciais. Uma das principais críticas realizada pelos/as professores/as, estudiosos/as e pesquisadores/as dessa área é a ausência de textos que fomentem o trabalho com as relações raciais nos documentos curriculares. A maioria deles menciona as Leis 10.639/03 e 11645/08, porém, na prática, os pressupostos dessas leis ainda estão distantes da formação e do trabalho dos professores/as da Educação Básica em sala de aula ao longo do ano letivo, sendo lembrados apenas em datas pontuais, como o Dia da Consciência Negra ou Dia do Indígena, por exemplo. Desse modo, conhecendo a relevância e urgência das discussões sobre as questões raciais na escola, em todas as áreas de conhecimento, trago como principal proposição, que este documento contemple o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), inserido no âmbito dos Multiletramentos, mencionados na página 57. Minha proposição em considerar o Letramento Racial Crítico na prática docente em sala de aula se deve ao fato dele constituir uma ferramenta importante para desenvolver a criticidade de professores/as e estudantes para as questões raciais, como forma de combate a reprodução e manutenção de todas as formas de racismo presentes no contexto escolar, que tem o discurso como principal reprodutor de representações estereotipadas, principalmente dos grupos minorizados. Por esse viés, é essencial ressaltar o avanço deste documento ao reconhecer a diversidade racial dos/as jovens do Ensino Médio pelo texto redigido da página 18 à página 27. Esse reconhecimento é importante e necessário que apareça de forma explícita no texto do documento em questão. Porém, ao longo do texto, principalmente ao tratar das competências e habilidades, essa diversidade racial precisa continuar sendo especificada, tendo em vista que apenas o termo “diversidade” abarca muita coisa e ao mesmo tempo, não dá conta do essencial que é identificar quais diferentes identidades sociais de raça devem ter condições de serem construídas por meio (também) das práticas escolares. Em se tratando da identidade racial negra, que é minha área de vivência e de pesquisa, entendo a importância do conteúdo da página 24 e, por isso, acredito que o protagonismo de jovens negros e negras pode ser incentivado pelo trabalho com o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Esse trabalho, reitero, não é voltado apenas para a juventude negra, mas, para a juventude em sua totalidade, partindo do pressuposto que, considerando raça como uma construção social, performativa e discursiva, todos/as são racializados, sejam brancos, negros, indígenas, asiáticos

(GOMES, 2005). Dessa forma, o Letramento Racial Crítico visa a desenvolver a consciência racial para que os/as jovens tenham condições de desenvolver plenamente sua identidade social de raça (FERREIRA, 2018), de modo a lidar com as questões raciais ao longo da vida escolar, formando esses/essas estudantes de maneira integral para atuar na sociedade, desenvolvendo mecanismos como o conhecimento, o orgulho e a criticidade para lidar e combater situações de racismo individual, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2019) que ainda operam em nossa sociedade, inclusive no contexto escolar.

Algumas contribuições pontuais:

No documento Referencial curricular – Parte 1, na página 19, sugere-se o uso do termo “as diversidades” e a inserção de “de raça, gênero e sexualidade” no excerto: “No contexto da Educação Básica, os professores necessitam olhar para as desigualdades e as diversidades, de raça, gênero e sexualidade (Redação proposta), a partir de uma reflexão sobre as juventudes”.

Na página 35, Referente à competência 09 – Empatia e Cooperação, no excerto: “Para fazer-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer”. Sugiro a redação com as inserções em negrito: Para fazer-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos raciais e sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. Na competência 2, na página 59: “Implica compreender que a negociação de sentidos se dá na interação, com implicações para a compreensão de si na troca com os demais; que a diversidade é inerente à condição humana; que a pluralidade de perspectivas pode gerar disputas e conflitos, a serem problematizados com foco nos valores éticos e democráticos”. Após o termo em negrito (diversidade), sugiro a redação: que a diversidade, seja ela racial, cultural, sexual ou de gênero, é inerente à condição humana [...]. Na competência 2, na página 63, é importante especificar as diversidades abarcadas por este excerto: “2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza”. Sugestão: as diversidades de raça, gênero e sexualidade. Embora tenha sido feita a contextualização sobre as raças que constituem os sujeitos do Ensino Médio e mencionadas as Leis 10.639/03 e

11.645/08, no quadro que tem início na página 62, que trata das competências e habilidades detalhadamente, os pressupostos dessas leis não aparecem ao longo do texto, assim como o texto das Diretrizes para Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que seria um documento que também poderia trazer contribuições significativas para abordar a questão da diversidade racial. Essas leis e diretrizes devem ser difundidas nos documentos curriculares para que as práticas que elas defendem sejam realizadas em todas as áreas do conhecimento e ao longo do ano letivo, fortalecendo identidades raciais na escola, favorecendo o repensar crítico sobre práticas escolares pautadas pelo eurocentrismo, que acabam excluindo ou silenciando identidades de grupos minorizados, como negros e indígenas. Outro ponto importante é que não são evidenciadas quais são as diversidades as quais as competências e habilidades se referem. É fundamental que as questões de diversidade racial sejam marcadas explicitamente nos textos dos documentos curriculares, visto que, eles direcionam as práticas pedagógicas da Educação Básica e a diversidade racial é marca preponderante da população brasileira. Concluo minhas contribuições novamente destacando o avanço que este documento traz ao reconhecer e identificar as diferentes identidades raciais que constituem os/as sujeitos/as do Ensino Médio e ao trazer as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Porém, mecanismos que promovam a efetivação do trabalho prático com as relações raciais nas escolas são necessários, para a implementação real dos pressupostos das leis e diretrizes, mas, principalmente, para promover condições de equidade e justiça social para todos/as os/as sujeitos/as do Ensino Médio, incluindo (de fato) os grupos minorizados em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo Estrutural (Feminismos Plurais). São Paulo: Editora Pólen. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: Rosane Rocha Pessoa; Viviane Peres Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór. (Org.). Perspectivas Crítica de Educação Linguística no

Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPNI. V.6, n.14, jul-out, p. 236-263. 2014.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.