



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS (FL)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E  
LINGUÍSTICA

ADONIS BATISTA NERES

**CORPOS LGBTQIAPN+ PRETOS NO ESPAÇO AÇÃO-COMPARTILHAMENTO:  
TRILHAS POR UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIOINTERCULTURAL  
ETNICORRACIAL**

GOIÂNIA  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

**2. Nome completo do autor**

**Adonis Batista Neres**

**3. Título do trabalho**

**CORPOS LGBTQIAPN+ PRETOS NO ESPAÇO AÇÃO-COMPARTILHAMENTO: TRILHAS POR UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIOINTERCULTURAL ETNICORACIAL.**

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Adonis Batista Neres, Usuário Externo**, em 18/07/2025, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5511725** e o código CRC **69DEF4E**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS (FL)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E  
LINGUÍSTICA

ADONIS BATISTA NERES

**CORPOS LGBTQIAPN+ PRETOS NO ESPAÇO AÇÃO-COMPARTILHAMENTO:  
TRILHAS POR UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIOINTERCULTURAL  
ETNICORRACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de Pesquisa: Linguagem, sociedade e cultura

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Ferreira Rezende

GOIÂNIA

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

Neres, Adonis Batista

CORPOS LGBTQIAPN+ PRETOS NO ESPAÇO AÇÃO  
COMPARTILHAMENTO: TRILHAS POR UMA PROPOSTA DE  
LETRAMENTO SOCIOINTERCULTURAL ETNICORRACIAL  
[manuscrito] / Adonis Batista Neres. - 2025.

LXXXV, 85 f.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística, Goiânia, 2025.

Inclui tabelas, lista de figuras.

1. Sociolinguística Alterativista. 2. Sociolinguística das Existências.  
3. Práticas Interculturais de Letramento. 4. Memórias. 5. Formação de  
Professores. I. Rezende, Tânia Ferreira, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata Nº **20** da sessão de defesa de dissertação de **ADONIS BATISTA NERES** que confere o título de **Mestre** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **trinta** dias do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, a partir das **nove** horas, na sala 33, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás e via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**CORPOS LGBTQIAPN+ PRETOS NO ESPAÇO AÇÃO-COMPARTILHAMENTO: TRILHAS POR UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIOINTERCULTURAL ETNICORRACIAL**". Os trabalhos foram instalados pelo professor **Prof. Dr. Flavio Pereira Camargo** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes** (FL/UFG) e **Prof. Dr. André Luiz de Souza Filgueira** (PPGAS/UFG), membros titulares externos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Flavio Pereira Camargo**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **trinta** dias do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Pereira Camargo, Coordenador de Pós-Graduação**, em 30/06/2025, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Luiz de Souza Filgueira, Usuário Externo**, em 30/06/2025, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5461119** e o código CRC **52176EB2**.

Referência: Processo nº 23070.029660/2025-19

SEI nº 5461119

[...] Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (*Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo, 2003).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às entidades condutoras de minhas-nossas memórias, que sempre cirandaram por perto em forma de brisa, risos, gargalhadas, sonhos, bebidas, comidas, e manifestações que não caberiam as descrições por entre as palavras que estão em meus pensamentos, ou pelas [palavras] que ultrapassam as digitações de meus dedos; saúdo à Ancestralidade

Pai Moacir e Mãe Nelma, meus-nossos pais, que protagonizam [em minhas memórias] as mais potentes partilhas. Do labor do corte de cana, da faxina na casa da madame, entre uma andança e outra, após um dia bastante exaustivo, sempre (d)enunciavam: “É, meu filho, estuda, porque o peso da caneta é mais leve do que o peso da enxada”. Este bordão coletivo, de um povo que aprendeu com a terra debaixo da unha o preço da vida, foi e é o fio condutor de minha trajetória

Agradeço à Tânia, professora-doutora-ORientadora que, a sua maneira, [com]partilhou, confluuiu, e permitiu que eu pudesse [me]achegar ao seu pessoal. Tânia não nos permite ficar parados. A gente se movimenta, gira, aquilomba, e gira novamente. Esse emaranhado funciona, porque povoada é isso e Tânia é povoada. Obrigado, professora, por deixar que eu não tivesse medo de narrar. Não sabia que eu podia escrever em primeira pessoa, e você disse: “sim, podemos!”.

Ao Obiah, meu mais afetuoso agradecimento. Este grupo que além de me apresentar os veteranos Amanda e Marcos, e os inovatos (fala de Marcos Flávio) Tarcílio e Zé Pedro, pelo qual nutro muito carinho e agradecimentos, principalmente a Tarcílio, que sem titubear se movimentou várias vezes comigo, com Tânia, e com o grupo em nosso fazer ciência, com diálogos e momentos de grande significância. Acredito ser uma gratidão coletiva, porque olho para minha pesquisa e os vejo em vários momentos.

À Louise, ao Renan, à Drielle, à Eliane e aos meus amigos e amigas que não mencionei, obrigado pelos momentos que acolheram minhas inquietações, tal qual meus choros, meus desabafos. Sempre num boteco, ou num sofá da sala, estávamos confluindo, partilhando sabedorias a partir de eventos que surgiam em nosso cotidiano, sou imensamente grato a vocês. Em especial a Rafael, meu namorado, que

esteve comigo em momentos que pensei sentir a ausência de todos os outros que listei anteriormente, obrigado, Bubu.

Aos colegas de labor, que entram em sala e colocam suas corpas à frente como trincheiras diariamente. Esta pesquisa só foi possível por ver no espaço escolar existências que resistentemente sedimentam outras possibilidades de pensar escola.

Às professoras e professores do Colégio Estadual Quilombola Manoel Libânio da Silva (Abadia de Goiás, Goiás), localizado na região do Quilombo Recantos dos Dourados, meus felizes agradecimentos. Foi uma satisfação estar com vocês e ver a roda girar através de epistemologias outras.

À Karol Cunha (*in memoriam*), minha amiga travesti, que ainda na adolescência viu sua corpa ser jogada na sarjeta em detrimento de sua identidade. Karol era doce e via potencial em suas/seus semelhantes. Quando estávamos findando o terceiro ano do ensino médio, Karol já não comparecia ao colégio. Estivera sempre ausente em decorrência das violências que vivenciava sempre que seu nome [morto] era dito em sala. Nunca consegui lutar sua luta. Nos negaram a possibilidade de existir [existindo] e ser [sendo] no mundo, tal qual usufruem os que usurparam a terra. Se há um céu, quero que esteja lá. É nisso que acreditava.

Ao CNPq que cedeu incentivo e provento durante esta caminhada.

## RESUMO

Para existências compulsoriamente colocadas à margem, a ocupação de seus-nossos corpos e identidades em espaços plurais são hegemonicamente negligenciados. Pensar esta fala remete às memórias e vivências, neste recorte, de pessoas LGBTQIAPN+ pretas que são barradas e impedidas de findarem alguns ciclos em detrimento do malfazer imposto pela branquitude. Estes escritos propõem (d)enunciar a partir de memórias outras como e por que o espaço escolar [ainda] legitima que algumas violências sejam vivências irmãs para a comunidade LGBTQIAPN+ pretas, neste lócus enunciativo. Após experienciar da infância à fase adulta que corpos não-cis e pretos são escusos do direito ao pertencimento identitário, à língua, à performance, às trocas e partilhas, este estudo tem como objetivo geral promover letramento etnicorracial, a partir do projeto de pesquisa Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico, que leve as pessoas a se perceberem no lugar de tensionamento racial, seja como vítimas, ou como agentes da racialização. Como objetivos específicos, com esta pesquisa, busco: a) compreender as enunciações presentes na dinâmica de poder na sala de ação-compartilhamento de linguagem(te) da rede pública estadual de Goiás; b) fomentar como os professores de linguagem podem promover a inclusão e o respeito etnicorracial no espaço de ação-compartilhamento, possibilitando ou não a criação de um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, principalmente no acolhimento de alunos LGBTQIAPN+ pretos; c) Sondar como são des(re)construídas os processos formativos na sala de ação-compartilhamento quando é apresentado um modo plural de fazer linguagem. Como amparo metodológico, esta pesquisa está vinculada à Sociolinguística Alterativista das Existências, que tem como intenção a transformação sociointercultural-etnicorracial, a partir do projeto de pesquisa Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico. Junto dessa abordagem, há as voltas às memórias como modo de desenrolar entrelaces deixados pela colonialidade.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Alterativista; Sociolinguística das Existências; Práticas Interculturais de Letramento; Memórias. Formação de Professores.

## RESUMEN

Para las existencias obligatoriamente colocadas en los márgenes, la ocupación de sus cuerpos [e identidades] en espacios plurales se descuida hegemónicamente. Pensar en esta afirmación se refiere a los recuerdos y vivencias, en este apartado, de personas negras LGBTQIAPN+ a quienes se les veda e impide completar algunos ciclos en detrimento del mal impuesto por la blancura. Estos escritos proponen (d)enunciar desde otras memorias cómo y por qué el espacio escolar [aún] legitima que algunas violencias sean experiencias hermanas para la comunidad negra LGBTQIAPN+, en este locus enunciativo. Después de experimentar desde la niñez hasta la edad adulta que los cuerpos no cis y negros están exentos del derecho a la identidad, al lenguaje, a la actuación, a los intercambios y a compartir, este estudio tiene como objetivo general promover la alfabetización racial crítica, a partir del proyecto de investigación Prácticas de alfabetización intercultural en el pluralismo sociolingüístico, que lleva a las personas a verse a sí mismas en el lugar de la tensión racial, ya sea como víctimas o como agentes de la racialización. Como objetivos específicos, con esta investigación busco: a) comprender las enunciaciones presentes en las dinámicas de poder en la sala de acción de intercambio de lenguas de la red pública estatal de Goiás; b) alentar cómo los profesores de idiomas pueden promover la inclusión y el respeto étnico-racial como un espacio para compartir acciones, permitiendo o no la creación de un ambiente acogedor y seguro para todos los estudiantes, especialmente cuando reciben a estudiantes negros LGBTQIAPN+; c) Investigar cómo los procesos de formación se de(re)construyen en la sala de acción compartida cuando se presenta una forma plural de hacer lenguaje. Como soporte metodológico, esta investigación se vincula a la Sociolingüística Alteractivista de las Existencias, que apunta a la transformación socio-intercultural-étnico-racial, a partir del proyecto de investigación Prácticas de Alfabetización Intercultural y Pluralismo Sociolingüístico. Junto a este enfoque, hay un retorno a la memoria como forma de desentrañar los enredos dejados por la colonialidad

**Palabras clave:** Sociolingüística Alteractivista; Sociolingüística de las existências; Prácticas de alfabetización intercultural; Formación de profesores. Memorias.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Intervenção semiótica - Semana da consCIÊNCIA NEGRA.....	26
<b>Figura 2:</b> Cartão de divulgação do projeto Obiah na escola .....	44
<b>Figura 3:</b> Registro de e-mail .....	45
<b>Figura 4:</b> Registro da recepção de colégio em Anápolis .....	47
<b>Figura 5:</b> Flyer de divulgação da ação formativa .....	50
<b>Figura 6:</b> Apresentação do projeto.....	51
<b>Figura 7:</b> Tópicos para apresentação das(os) colaboradoras(es).....	51
<b>Figura 8:</b> <i>Natasha</i> (Linn da Quebrada) .....	52
<b>Figura 9:</b> Tópico de ação-movimento.....	53
<b>Figura 10:</b> Tópico final do primeiro encontro .....	56
<b>Figura 11:</b> Tópico inicial apresentado na ação formativa .....	57
<b>Figura 12:</b> Recorte de trecho da BNCC apresentado na ação formativa.....	60
<b>Figura 13:</b> Diálogo a partir de bell hooks.....	62
<b>Figura 14</b> - Demonstração imagética das disposições criadas às existências minorizadas.....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: cidades e escolas.....	45
----------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO -A PARTILHA DE UMA NARRATIVA-MEMORÍSTICA COLETIVA</b>	<b>16</b>
1. A narrativa que me constitui.....	19
<b>2.PRIMEIRA PARADA - A(LGUMA)S BRECHAS POR ONDE ESVAEM PROCESSOS DE LETRAMENTO(S)</b> .....	<b>28</b>
2.1 (Des)encontros metodológicos e ataduras.....	30
2.2 Partida das memórias para andar noutros espaços.....	33
2.3 A [de]marcação de corpos margeados a partir de uma escrevivência .....	36
<b>3. SEGUNDA PARADA - ANDANÇAS DO OBIAH: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL PLURAL E ANTIRRACISTA</b> .....	<b>42</b>
3.1 As trilhas experienciadas por Anápolis/GO .....	46
3.2 O espaço que nos recebe: andanças por Abadia de Goiás .....	48
3.3 Trocas, partilhas e afetividades em <i>Abadia de Goiás</i> .....	56
<b>4. TERCEIRA PARADA – “das memórias às andanças: Tensionamentos e as (d)enunciações pluriversais”</b> .....	<b>70</b>
<b>5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PARADAS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO - A PARTILHA DE UMA NARRATIVA-MEMORÍSTICA COLETIVA

*Às vezes, numa narrativa, você começa contando um conhecimento que seu interlocutor precisa ouvir. Às vezes, você começa a narrativa não é do início.*

Eunice Pirkodi Tapuía

Antes, preciso [com]partilhar um breve devaneio que tive dias atrás. Veio assim à cabeça: “Esse trabalho precisa faltar! Não sou o primeiro, não posso e não quero ser o último dos meus a escrever sobre dissidências. Nossos-meus corpos são ancestralidade e há pouco comecei a ouvir a voz de Aruanda que com carinho pede pra seu *fiinho* que não se esqueça: *não somos donos de nada e tudo o que recebemos, passamos adiante!*” No quarto, neste quarto, de onde partem as inquietações que serão compartilhadas pelas linhas desta dissertação, dialoguei conosco por alguns segundos, talvez minutos, refletindo em qual momento desta trajetória caberia o início dessa escrita. Queria, naquele momento, compreender como o início era incisivo, ao passo que o término também o era. De forma potente, Eunice Pirkodi Tapuía, mulher indígena, voz ancestral-irmã, nos descentraliza com a epígrafe dizendo que “às vezes, você começa a narrativa não é do início” (TV Cete, 2022). Este dizer da mulher-terra, que não fala só, fala com todas que a acompanha, contraria o começo categórico imposto pelo homem-branco.

Ora, foi nos ensinado que uma história tem começo, meio e fim. Foi isso que conheci sobre contos e outras narrativas. Não questionei Eunice, pois entendi a insurgência que emerge de nossos corpos.

Não saber, ao certo, quando brota a pessoa de Adonis na terra é um modo de situar este corpo no espaço. A ancestralidade, na pessoa de meu pai, Moacir Gomes Neres, filho de Maria Gomes Neres, neto de uma avó por nome de Josefa *da Venda* (que a vida não lhe permitiu conhecer), mãe de seu pai, Clemente Maciel Rodrigues, sai de Virgem da Lapa, região de Araçuaí (MG), sem rumo certo, e chega na cidade de Pitangueiras, interior de São Paulo, após andanças num comboio de lavradores bons no corte de cana, ainda no final da década de 1970.

Há, nessa travessia, não somente o deslocamento físico do corpo de meu pai, mas também o transporte do corpo-voz-memória de minhas avós. É a ancestralidade que se movimenta para outro espaço visando a possibilidade de melhora, ainda que incerta.

Nas memórias de meu pai, poucas vezes partilhadas, mas sempre emotivas, lembra-se ele de que assustou ao ver a luz elétrica, tal qual assustava quando, na roça em que cresceu e viveu até a idade de 12 anos, chegava algum conhecido de seu pai, mas desconhecido para ele. A luz elétrica e a luz da lamparina são luminosidades, mas divergem, à época, ante o ser que as observa. Num recipiente, com um bocado de óleo e um pavio encharcado, com o fogo na ponta, há luz na lamparina. A chama que dançava ante os olhos de meu pai, foi dissipada pela chegada da luz daquele que ladrou o topo do mundo. Apagada está a lamparina com o projeto difundido pelo Iluminismo. No processo de construção identitária do Ser, a luz elétrica surripia a fumaça que emanava da lamparina e que, outrora, ilustrou e enegreceu as paredes da casa de taipa. A herança violenta de coisificar sujeitos num centro, homogêneo têm suas raízes no moderno-iluminista. Para Almeida (2019) o século XVIII é orquestrado pelo projeto filosófico de legitimar o enquadramento de corporeidades num sistema dicotômico; coisificou um selvagem e humanizou um civilizado (Almeida, 2019).

Apesar de breve, essa memória compartilhada narra a trajetória de quem veio antes de mim [e depois de alguém], mas permitiu que a ciranda da circularidade (Freitas Santos, 2022) pudesse enunciar, agora, a partir de minhas-nossas andanças, a contribuição que [de]marca nosso-meu corpo-voz.

As *andanças* serão minhas companheiras de escrita, assim como foram de meu pai em sua trajetória. Elas são encontros de narrativas não ditas, mas que compõem caminhos traçados e [de]marcados por vivências. As narrativas dos que vieram antes de mim, infelizmente, pouco foram contadas. Logo, penso nas andanças como entidades condutoras que encruzam nossos caminhos, acende e vozeia memórias outrora apagadas, silenciadas e, como num processo de letramento, auxiliam no processo de construção do Ser. Partilharei nesta dissertação as mensagens inscritas em nosso corpo. Não é que precise(m) ouvir, mas porque a gente precisa falar. A gente precisa trazer nosso corpo para o centro da cena (Almeida, 2021), num palco, e distanciar nossas narrativivências do pelourinho, onde a colonialidade nos atirou. Cantou a saudosa Elza Soares, que retornou pra Ancestralidade em 2022, a coragem de sua voz, a marca de sua pele preta, o poema cantado que sempre me estremece quando ouvido.

*[...] Na chuva de confetes, deixo a minha dor*

*Na avenida, deixei lá*

*A pele preta e a minha voz*

*Na avenida deixei, lá*

*A minha fala, minha opinião*

*A minha casa, minha solidão*

*Joguei do alto do terceiro andar*

*Quebrei a cara e me livrei do*

*resto dessa vida*

*Na avenida dura até o fim*

*Mulher do fim do mundo*

*Eu sou e vou até o fim cantar*

*[...]*

*Cantar, eu quero cantar até o fim*

*Até o fim eu vou cantar*

*Eu sou mulher do fim do mundo*

*Eu vou, eu vou, eu vou cantar*

*Me deixem cantar até o fim*

(“Mulher do Fim do Mundo”, interpretação de Elza Soares)

Porque exigir o direito de fala com a reciprocidade do lugar de escuta é um ato de ousadia para corpos como os nossos. As repetições de “*cantar, eu quero cantar até o fim, até o fim eu vou cantar*” me fazem refletir acerca dessa disputa de narrativas que são orquestradas num finito embate racial naturalizado e institucionalizado pela branquitude em múltiplos espaços de ação-compartilhamento, e nos conduzem a titubear sempre que nossa identidade é colocada à prova. Estão inscritos em nossas narrativas episódios de silenciamentos que nos rondam desde a época da meninice até o agora. Por isso, esbravejar que quero e vou escrever até o fim, é um jeito de desestabilizar e denunciar os pressupostos da academia branca-euro-falo-[e]-cêntrica que invade nossos corpos, violentam nossas trajetórias, colonizam nossos Orí, impedem que conheçamos ao menos os nomes de nossos ancestrais, e (DES)constroem nossos processos de letramentos.

## 1. A narrativa que me constitui

*Do parto, parte este relato.*

Nasci em Pitangueiras, São Paulo, em 11 de agosto de 1994. Data esta que, desde 1927, comemora o Dia do Advogado e do estudante<sup>1</sup> no Brasil. Filho de pais com pouco grau de escolaridade, senti no corpo os atravessamentos acerca da minha negritude, afeminilidade, movimentos do corpo, e identidade ainda muito cedo. No processo de constituição do *ser*, por vezes, sou *atravessado* por singularidades. Assim como dona Neusa, mulher preta e quilombola, (d)enuncia (Evaristo, 2017) ao dizer “[...] é engraçado, né, falar da história da gente, quando a gente sabe, às vezes, pouco da história [pausa]... que nem sempre é contada a real história” (Oliveira, 2021)<sup>2</sup>, pois, a dissidência de nossos corpos se dá em decorrência da negação por identidade. Meus pais trabalhavam no corte de cana, chegavam tarde do serviço. Em casa, era tudo muito quieto, exceto quando meu pai pegava o violão para entoar seus cânticos de sertanejo raiz, muito presente nesse momento e que compõe a formação artística que também me constitui. Lembro, inclusive, de passar parte do dia sozinho, pois não tinha com quem ficar. Para além da casa silenciosa, alguns outros fatores me faziam ter receio de dialogar com minha família sobre o meu dia de aula, por exemplo, um pai que pouco dialogava comigo e que qualquer coisa era motivo para agir com truculência. Minha mãe era calma e serena, e me amava, e demonstrava isso, mas eu sentia que havia um limite, já que eu não saíra de seu ventre, bem como dizia quando me apresentava às pessoas “Esse é o Adonis, filho do Moacir, eu quem crio. É meu filho do coração, não saiu de mim, mas eu crio”. Ao se casar com meu pai, ela levou também seus outros dois filhos, que me viram crescer, porém com poucas trocas afetivas.

Cresço nesse contexto e nesse lugar. Outros momentos marcam essa trajetória, como a textualidade que meu corpo enunciava por (re)existir (Souza, 2011), isso era lido e (re)direcionado para um lugar que passaria a ser o lócus que daria início

---

<sup>1</sup> 11 de agosto - Dia do Estudante. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-estudante.htm#:~:text=FERNANDES%2C%20CI%C3%A1udio..17%20de%20janeiro%20de%202024>. Acesso em: jan. 2024.

<sup>2</sup> Filme documentário: SE EU FOSSE UMA FLOR. Direção: Marta Cezária de Oliveira. Ano: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gB5upZvTVoY>. Acesso em: mar. 2024.

às primeiras motivações desta pesquisa. Era comum ouvir frases como “engrossa essa voz, menino!” ou “anda que nem homem, menino!” Ora, eu andava e falava, e fazia isso errado?

Do seio familiar e parental de violências, fui para escola. E, na escola, certa vez, em uma aula do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a professora, logo após assistirmos a um longa-metragem de fantasia épica, direcionou o olhar para mim, avistou meu corpo e, por algum motivo que não sabia na época, relacionou minha imagem a um personagem fictício do filme. Em uma fala pensada e severa e, como se não houvesse nenhuma problemática em enunciar aquilo, ela disse frente à turma toda que eu me parecia com um personagem cuja aparência assustadora e horripilante, de personalidade sombria, vivia pelas sombras (retirado, escondido em uma caverna, animalizado e corrompido pela sedução do poder), sempre margeado por uma obsessão que o condena pela vida toda. Esse violento episódio ficou entalhado em meu corpo tal como estigma.

Então, ainda na escola, enquanto aluno da rede pública de educação, nos anos iniciais em diante, surge - parcialmente - a percepção da importância do corpo que enunciava conhecimento no espaço escolar: o corpo da/o docente. Compreendi que alguém dentro daquele espaço tinha o poder de narrar uma história a partir do olhar (Adichie, 2018). Nessa relação, ainda que sutil, em muitos momentos, lida apenas com um desconforto, já foi possível me localizar corporalmente no lugar onde eu deveria pertencer: à margem. Junto a essa percepção vem também as marcas de um sistema educacional paramentado num conceito hegemônico e colonial. Assim, Neres (2023) diz:

Perceber o corpo como matéria de enunciação é trazer para essa escrita a importância do reparo linguístico dos seres minorizados [o ser gay preto e gay, ou lgbtqiapn+] – no contexto da discussão – tais como; termos de identificação que transitam de maneira natural por entre comunidades marginalizadas, mas que acabam sendo silenciadas pela língua dominante. Com um olhar sensível, basta observar que no espaço sala de aula, os grupos subalternizados não conseguem ver na escola a possibilidade de estender suas vivências e fazer circular suas histórias e/ou cultura(s) (Neres, 2023).

Noto que o meu corpo, à época, era hostilizado e já era demarcado com o fato de ser preto e *gay-afeminado* num espaço que alguns corpos existem, e o nosso resiste. Apesar de ainda não possuir autonomia acerca da minha sexualidade, tão pouco da minha negritude, havia, no espaço em que as (des)construções de saberes

eram compartilhados, as amarras da colonialidade sendo reproduzidas através de processos de letramentos hegemônicos. Neste espaço [escola], os atravessamentos vão significando minha existência, epistemologias, identidade e sexualidade. Não nessa ordem, pois, neste lugar, “*essa maneira de agir pode, ao mesmo tempo, significar a emancipação de um sujeito*” (Oliveira, 2017), ou o sentenciamento de pertencer às beiradas.

Compreendo que esta leitura compõe um processo sociolinguístico, pois trata-se de corpos num convívio insurgente que enuncia textualidades conforme sua necessidade de existir. Convido para esse diálogo, Laura de Pina Brito, Tânia Ferreira Rezende e Hildomar José de Lima (2021), que escrevem sobre os direitos e reconhecimentos da dignidade humana e a importância desse processo acontecer/efetivar via linguagem. As autoras e o autor discutem sobre essa relação, naquele momento da escola somente sentidas por mim, como um processo intimamente ligado a uma dinâmica de poder de dominação de alguns corpos em detrimento de outros:

O Outro, o subalternizado, em sua animalidade/não humanidade, entra em disputas complexas com os diversos eus e com os vários outros, por sua vida, sua sobrevivência, e por sua existência de reificado, direitos e desejos ilusórios. É assim que são tramadas complexas relações antagônicas, aparentemente configuradas como relações opostas, como simples disputas duais entre antagônicos ou como dois adversários em um campo de jogo (Brito; Rezende; Lima, 2021, p. 255).

É pensando nesse campo natural(izado) de disputa, não só de corpo, mas de qual desses ‘corpos’ detém o poder de definir os caminhos que nossas narrativas podem trilhar, que nos situamos em uma arena de dor e violência. Olho para esse campo sucinto e o discurso velado e semiótico presentes nessa relação.

É evidente que a performance afeminada da criança preta, aquela vista pelo imaginário popular como masculinidade defeituosa (Nonato, 2019), idealizada pela cisheteronormatividade como fora da norma, é um fato que circunda a narratividade coletiva – momento que mencionei no início dessa seção - pois, já bem cedo, meu-nosso corpo presenciou a violência em decorrência da identidade e sexualidade que só foi vista, tateada, (não mais apenas sentida) algum tempo depois. Então, ser uma criança preta e afeminada me colocou num lugar que dificilmente seria possível de esquecer.

Porém, com o passar do tempo, compreendi que pouco importa como me percebo enquanto sexualidade e/ou identidade de gênero, porque no fim

[n]ão sou um homem. Não sou uma mulher. Não sou heterossexual. Não sou homossexual. Tampouco sou bissexual. Sou um dissidente do sistema sexo-gênero. Sou a multiplicidade do cosmos encerrada num regime político e epistemológico binário gritando diante de vocês (Preciado, 2020, p. 26).

Assim, é nesse cenário de dissidência que hoje me localizo e tendo a pensar que as “políticas linguísticas e os planejamentos educacionais, que se seguiram e que permanecem até os dias atuais, se concentraram no cuidadoso apagamento das marcas socioculturais” em que meu corpo era inscrito (Rezende; Silva Junior, 2022, p. 5). Com isso, mais do que denunciar, é preciso reescrever a história direcionando os olhares para um passado ancestral que grita em frente aos nossos olhos.

A perspectiva contracolonial (Santos, 2019) propõe que nos situamos a partir dos sujeitos inconfluentemente inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade/colonialidade. Para Candau (2020),

[e]stamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos (Candau, 2020, p. 681).

Os processos educacionais, em geral, têm reforçado a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento (Adichie, 2019) como válido e verdadeiro, ou seja, aquele que foi produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. O não compartilhamento de conhecimentos que suleariam e contribuiriam para a minha-nossa percepção enquanto pessoa preta e gay, ainda nos anos iniciais, através de práticas de letramento e/ou políticas educacionais voltadas aos corpos rechaçados pela colonialidade que, assim como o nosso, ocupavam o recinto, vetaram a nós e a outros, à época, a possibilidade de pertencimento.

Anos à frente, algumas inquietações passam a fomentar e fazer parte da minha construção-persona enquanto Ser. Ser preto e, ainda em processo de (auto)conhecimento, gay. Durante o ensino médio, percebi que as comunidades subalternizadas desprovidas de privilégios no âmbito socioestrutural e com corporalidades que são compulsoriamente colocadas à margem: pessoas pretas,

gays, lgbtqiapn+, corpos trans e travestis que, por falta de representação espacial e por falta de abordagem da pluralidade de corpos e sexualidade na sala de ação-compartilhamento<sup>3</sup>, tiveram suas percepções como pessoas trans de maneira tardia. Tal identificação parte de observações feitas em espaços sociais, mais especificamente, na escola, onde tive maior contato e interação com *pluricorpos* em que o meu corpo preto e gay pertencia ao grupo de corpos em situação de minorização e subalternização.

A percepção desse locus foi necessária para prosseguir com a minha construção e (auto)entendimento de ser crítico. De modo que o meio me conduzia a percepções do espaço escolar como não acessíveis a corpos semelhantes ao meu. Então, outro desafio

[...] é pensar uma formação escolar ética e transformadora para o bem viver, num mundo neoliberal, individualista, desumano e competitivo, em que as línguas e as identidades são commodities, em que tudo – inclusive os corpos, as identidades, as almas – é transformado em mercadoria e monetizado. Esses são desafios que nos impomos ao pensarmos a educação linguística para os direitos humanos, tendo em vista e como perspectiva a diversidade não adaptável (Brito; Rezende; Lima, 2021, p. 257).

Depois de analisar alguns conflitos internos num colégio em que lecionei, passei a ampliar a minha visão acadêmica da sala de ação-compartilhamento de linguagem. Nesse contexto, percebi que o meu corpo preto e a minha sexualidade não eram aceitos quando julgava necessário falar sobre pluri temas. Assuntos que evidenciam a vivência explorada dentro e fora da sala pelo corpo discente de colégio x e y, infelizmente, não pode ser comentada/mencionada pela figura do professor sem que este tenha que, antes, apresentar uma série de burocracias à gestão da unidade escolar para que esta aprove [ou desaprove, o que é mais comum ocorrer] tal necessidade de letramento.

Partindo desse ponto, penso na desconstrução de maneira subjetiva. Ao inserir em meus-nossos momentos de gira de compartilhamentos uma prática de letramento sociolinguístico-etnicorracial<sup>4</sup> que evidencie questões sociais que possam instigar

<sup>3</sup> O termo *ação-compartilhamento*, nesta pesquisa, é entendido como o espaço famigerado *sala de aula*. As discussões que rodeiam esta substituição ocorrem a partir das giras de problematizações do Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem (UFG).

<sup>4</sup> Por via de regras, o termo **étnico-racial** é escrito conforme lhes apresento, com os adjetivos separados pelo hífen. Contrário à norma, usarei o termo sem o hífen, pois acredito que são ocorrências indissociáveis. Logo: **eticorracial (junto; e acrescido do “r”)**.

reflexões de forma contracolonial e incentivar docentes da rede pública de ensino de Goiás a assumirem uma postura plural em suas salas de ação-compartilhamento.

Com essa pesquisa [e com foco na desestabilização de tais bases de poder], proponho, como objetivo geral) promover letramento etnicorracial, a partir do projeto de pesquisa Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico, que leve as pessoas a se perceberem no lugar de tensionamento racial, seja como vítimas, ou como agentes da racialização. Como objetivos específicos, busco: a) compreender as enunciações presentes na dinâmica de poder na sala de *ação-compartilhamento* de linguagem(te) da rede pública estadual de Goiás; b) fomentar como os professores de linguagem podem promover a inclusão e o respeito etnicorracial espaço de ação-compartilhamento, possibilitando ou não a criação de um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, principalmente no acolhimento de alunos LGBTQIAPN+ pretos; c) Sondar como são des(re)construídas os processos formativos na sala de ação-compartilhamento quando é apresentado um modo plural de fazer linguagem.

Assim como Moita Lopes, acredito que seja essencial trazer para o “centro de atenção às vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (Moita Lopes, 2006, p. 25). Tende a fazer parte do planejamento do professor os enfrentamentos dos alunos e suas marginalizações. A escola é um lócus epistêmico-transitório, isto é, espaço de disputa de narrativivências, de travessia de (auto)descoberta(s) e, nesse sentido, é importante que docentes consigam interculturalizar/racionalizar, e “*criar caminhos pedagógicos capazes de reverter o epistemicídio histórico*” (Nectoux, 2021, p. 03).

Reflito, assim, sobre o seguinte ponto: sou o professor preto e gay que consegue, ainda, numa gira de compartilhamento de saberes com os meus/minhas alunos/as falar, por exemplo, sobre pronome neutre, que é importante para comunidades confluentes não-binárias, sobre racismo e suas vertentes, e falar sobre a comunidade LGBTQIAPN+. Mas percebo que tais questões podem ser levantadas e afincadas que não apenas nessas giras, pois, infelizmente, são apagadas quando inseridas num contexto mais ávido da/do docente.

De maneira transitória, inicio minha carreira como docente na rede pública estadual de educação de Goiás, em uma escola situada num bairro periférico. O retorno ao espaço escolar, ocorre como o perfil do Ser que, outrora, na minha infância e adolescência, era postulada à frente da sala: a/o professora/o.

A perspectiva, num primeiro momento, não me causa estranhamento, pois sou/era o professor. Assim como na infância e adolescência, havia ali naquele espaço, corpos plurais, parte cishetero-branco, acompanhados de outras corpos, as que estavam em estado de marginalização; pretos e/ou LGBTQIAPN+. Com base nas poucas brechas que o documento curricular me proporcionava, passei a propor atividades de intervenções acerca dos enfrentamentos que os corpos não-cis, não-brancos e não-binários eram acometidos cotidianamente na escola.

Nessa escola x, surge o primeiro clímax: minha proposta havia sido barrada sem uma justificativa aparente. No episódio em questão, havia proposto que fizessemos uma atividade cujo objetivo, nos princípios éticos, fosse que os alunos pudessem apresentar seus pronomes e identificações, conforme lhes trouxessem conforto. Ao tomar conhecimento, a gestora da UE (unidade escolar), solicitou minha presença em sua sala para dizer que: “Professor Adonis, aluno aqui é chamado do jeito que está descrito na chamada, ok?!”. De maneira categórica, assenti. Com isso, passei a perceber que a BNCC era constantemente negligenciada em pontos magnos, pois:

Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (Fernandes, 2018, s.p).

Noutro colégio, localizado também numa zona periférica da cidade de Anápolis, a marginalização dos corpos pretos era mais atenuada, uma vez que estrategicamente a subalternização dos seres tem elo com o projeto de afastá-los dos centros urbanos. Após ministrar aulas de Língua Portuguesa e Inglesa nesse colégio y, acabei por ser transferido para ocupar lotação em outros dois colégios. Um situado em zona hemisférica, e outro em zona central. O primeiro colégio (zona hemisférica), apesar de possuir um público discente semelhante aos públicos mencionados nas outras escolas periféricas, ou seja, com a mesma ausência de representatividade, mantinha as restrições a respeito das atividades propostas por mim. Nesses momentos de trânsito do corpo, as andanças movimentam-me territorializando nossos-meus corpos para outros epistemes fissurados.

Por outro lado, o colégio situado no setor central possuía um público majoritariamente pluriversal. Aproveitei o fato de estar numa escola que, aparentemente, proporcionava a mim a possibilidade de trabalhar atividades que não apenas as que o currículo metricamente previa. Realizei, então, uma intervenção artística no pátio do colégio nas vésperas da celebração do dia 20 de novembro. De maneira inédita, pude vislumbrar, após 2 anos lecionando na rede, uma atividade pensada com a finalidade de confrontar e resistir ao sistema colonial-hegemônico sendo executada e aceita por toda comunidade escolar.

**Figura 1:** Intervenção semiótica - Semana da consCIÊNCIA NEGRA



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Assim, diálogo com Brito, Lima e Rezende (2021), quando dizem:

A escola, espelho da família de bem, a segunda casa, a segunda família, fundada sob os princípios cristãos, do cristianismo e da cristandade, se orgulha de reproduzir esses valores, mesmo quando afirma sua laicidade. O padrão ideal de corpo docente e de corpo discente capaz de garantir bom desempenho e sucesso à escola é o modelo de homem, humano, família e estrutura herdado à cristandade. Fora desse modelo é a impossibilidade da

diferença: o dizer malcomportado, o silêncio mal-educado, a timidez (Brito; Rezende; Lima, 2021, p. 258).

É importante considerarmos que, pelas linhas desta dissertação, os estudos na área da linguagem, especialmente no que diz respeito à sociolinguística-etnicorracial no pluralismo linguístico, forneçam cosmopercepções outras a fim de aprofundar nosso entendimento sobre a enunciação dos corpos em trânsito na sala de linguagem, bem como promover diálogos diaspóricos acerca dos seres margeados no espaço escolar. Para que, assim, este auxilie no rompimento com as relações de poder reverberadas pelo discurso heteronormativo presente desde o(s) currículo(s) até aos espaços de ação-compartilhamento. Junqueira (2012) é pontual em uma de suas pesquisas, quando diz:

A heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, ela fabrica sujeitos e identidades, produz ou reitera regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as (Junqueira, 2012, p.79).

O corpo preto e LGBTQIAPN+ experimenta distintos estágios de vulnerabilidade, sendo este processo iniciado nos primeiros anos da educação básica, estendendo-se à segunda etapa desse percurso (fundamental II) e, por vezes, perpetuando-se até o ensino médio. No entanto, a discussão transcende essas etapas educacionais. A mediação do (auto)conhecimento e da linguagem é complexa, permeada pelas relações de poder que legitimam o projeto euro-judaico-cristão de extermínio. Esta supressão de saberes que ocorre de forma vulgar tem suas raízes no projeto sistemático de dominação ocidental que vem sendo dissipado desde o século XVII (Silva, 2014) objetiva pretos e LGBTQIAPN+ que transitam seus corpos e suas existências nesse lugar de ação-compartilhamento.

Como todo processo que se move, em alguns momentos, é necessário parar. Penso nas paradas como momentos em que vamos deixar que palavras saltem das mentes e (des)construam epistemes. Assim, faremos a primeira parada.

## 2. PRIMEIRA PARADA - A(LGUMA)S BRECHAS POR ONDE ESVAEM PROCESSOS DE LETRAMENTO(S)

*Nenhum aluno, nenhuma aluna, nenhum alune, nasce preconceituoso. Ninguém nasce homofóbico, racista... Tudo isso é socialmente colocado, alinhado... Não houve um dia na minha vida, enquanto mulher trans-travesti que sou, que eu tivesse saído da minha casa e me dirigido até a escola em que eu leciono, sem que eu passasse por algum tipo de xingamento. E aí é um modo de resistência, porque eu preciso engolir o meu próprio choro, a minha própria dor, pra poder existir naquele espaço. Porque eu acho que os meus alunos do ensino fundamental, do sexto ano, eles não merecem aquilo que eu mesma sofro, e sofri durante todo tempo.*

Sara Wagner York, professora, pesquisadora e jornalista.

O recorte do relato de Sara (2023) nos conduz [ou ao menos deveria] a questionar por que algumas (re)existências percorrem, diariamente, por via-sacra, equilibrando suas-nossas identidades, pois, apesar da invisibilidade dos corpos, que aprendemos a esconder para existir (Cunha, 2024), dado momento dessa trajetória somos detectados e (re)direcionados às beiradas. Nascemos às beiradas, andamos por vias que sangram os pés, porque não é asfalto pra dissidentes, e somos jogados às beiradas novamente. Essa cautela que existe como dispositivo ativo de sobrevivência é negligenciada externamente quando nossas estruturas se movimentam para o espaço que auxiliaria na construção do (nosso) Ser.

Início esta parada motivado a refletir acerca das estruturas sociais de poder (Quijano, 2005) que, numa tentativa de adestramento (Bispo, 2023) do *outro*, impõem ao corpo dissidente que, em trânsito e por transitar, é alvejado por existir. Alinhado às discussões que constroem o espaço de *ação-compartilhamento*, pretendo neste momento do percurso apresentar as trilhas metodológicas que guiaram esta pesquisa a lugares sentipensados, narrativizados, atravessados, constituídos e compartilhados por outros.

Daniel Munduruku (2009, p. 24-25), ao afirmar que “aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo” nos impulsiona a, antes de esboçar fundamentos, perceber o corpo, o nosso corpo, tateá-lo, senti-lo, respeitá-lo, cheirá-lo e sintonizar os aromas que ele exala. Este exercício de (se)re(des)cobrir, de se colocar no lugar de existência, compõe parte da trilha aqui escrita, pois fomos postos no lugar da regra para sermos alinhados à estrutura da forma. Contrário ao enquadramento, as cirandas da circularidade (Freitas Santos,

2022), que nos convida a arruinar e a distanciar de nossa (d)enunciação adereços metodológicos euro-branco-falo-centralizados, enfatiza a compreensão de que a academia desfruta de aparatos quadrados, logo, é importante que o ato de circular arredonde este espaço.

O ato de se sentir faz parte do processo memorístico e construtivo de trocas de saberes. Por estas linhas narradas, a invisibilização de nossos-meus corpos são tão estruturadas à norma que, por vezes, nos esquecemos de que somos existências de enunciação fronteiriças (Mignolo, 2000), mas sistematicamente ancoradas no final da linha.

Há também neste processo o ato de autoperceber-se na/a linguagem como um modo de ser e estar no mundo, como elo de significação de corpos no mundo, como avaliação das pessoas e seus modos de estarem e existirem no sócio (Rezende; Marra, 2018). Aqui, digo que a linguagem não se limita a suprir ausências, mas exerce o poder de trazer à existência o que antes não estava presente, tornando-se uma força determinante na disputa pela democracia e justiça social. Trata-se de uma guerrilha insurgente contra a hegemonia da arma ideológica dominante, que por séculos impôs uma suposta harmonia entre as comunidades de fala subalternas e a estrutura macho-euro-branco-falo-dominante.

Deste modo, o caminhar dessas trilhas metodológicas, circulares e arredondadas, gira com Maria Fernanda (2022, p.130) quando se recusa a compactuar com “o(um) Norte de saber-acadêmico unidimensional, monolítico, hegemônico e colono-assediador”, que, além do lócus, desqualifica nossa forma de produzir ciência e de narrar nossos *modus* de (sobre)vivência. Ao se contrapor à narrativa hegemônica e colonialista, intentamos abrir espaço para vozes subalternizadas e para saberes ancestrais que foram historicamente violentados, suprimidos e silenciados. Rumo à construção de (des)estruturas acadêmicas contadas sob a ótica da pessoa afastada de possibilidades legítimas.

Enriquece nossa proposta de abordagem, a partilha cosmoepistemológica de Eunice Pirkodi Tapuía (2020) quando diz que contar com detalhes nunca antes dito é um ato político porque contar é viver, é existir, é re-existir e é esta a resistência praxiológica e subversiva que intencionamos dialogar nesta parada. Trazer esse compartilhamento coletivo de maneira colaborativa e horizontal, em diálogo constante com as comunidades e os contextos sociais em que estamos inseridos. Essa

abordagem metodológica descentralizada e contracolonial (Santos, 2023) é fundamental para vozeir vozes não ouvidas e fazer valer seus epistememes.

## 2.1 (Des)encontros metodológicos e ataduras

Partir da memória como prática de fazer linguagem-*alterativista* é “evocar da ancestralidade não apenas suas astúcias e entrelaces, mas também tecer o hoje com o ontem” (Oliveira, 2005, p.16), numa feitura ninada e entrelaçada, “movimentada pelos fios da vida que nos constitui no mundo enquanto Ser-estar<sup>5</sup>, por entre os elos da nossa cosmopercepção” (Deus, 2022, p.18). Esse jeito de atar as recordações [que constitui também este fazer ciência] é o/um modo não absoluto de (d)enunciar (Evaristo, 2017) nossas coletividades e “trazê-las pro lugar visível e tangível, bem como re-encontrar no outro suas-nossas memórias” (Evaristo, 2003, p. 65). Não pretendo e não quero resenhar caminhos retos e claros. Que haja a abertura para o enegrecimento no modo de instituir toadas empíricas pretas e enVIADAdas, pois, assim como Ramos-Soares (2023), para fazer trilhar este percurso

é preciso entender que erramos, hora ou outra seremos inadequadas/os e entraremos em contradição [...] é uma forte tentativa de desafogar de uma colonialidade que está em toda estrutura do nosso corpo (Ramos-Soares, 2023, p. 40).

Ao contrário da branquitude, não temos o poder de refazer nossas histórias, pois isto nos foi tirado, mas escrevem(o)s para trazer o corpo de volta (Menezes de Souza, 2021), para agir política-ativamente com este amontoado de pele, dedos e cabelos, contra as narrativas racistas (Nascimento, 2021) e violentas. No ato de lembrança, as narrativas são elos fortalecidos pela temporalidade existentes nas oralidades, tal qual “*todas as dinâmicas e estratégias são modos de vivências e emancipações*” (Deus, 2022, p. 21).

Assim, percebo que tecer este fazimento está entranhado em nós como quem põe o corpo na cena e toma a fala para narrar-se e ousa resgatar nossa humanidade do lugar de abjeção e desumanização. Compreendo que esse processo é intrinsecamente intercultural, porque é um jeito de permitir coexistÊNCIAS,

---

<sup>5</sup> Pensando na desobediência linguística que contraria a norma para a fluidez do corpo que enuncia (Rezende; Marra, 2018), **Ser-estar** entendo como a indissociabilidade de resistir aos mártires do colonizador; **sendo-estando**.

insurgências, consciências, retornos (Rezende; Tosororawe, 2020) e um “modo de pavimentar(em) nosso uso da linguagem(te) como manifestação sociolinguística, pois a interação entre o ser humano e o mundo é um processo em constância, donde a linguagem(te) emerge dessa interação dinâmica” (Lima, 2020, p. 121).

Ludmila Pereira de Almeida (2022) nos [des]alinha quando enuncia que nossos *modus* de fazer a roda girar são:

[...] táticas de linguagem gestadas pelas insurgências do povo negro, em especial, a partir do alimento dado por Lélia Gonzalez - transita nessa escrita como um ato de destreinar os sentidos e realizar um exercício suleador pelos passos da contracolonialidade e pela ótica filosófica africana. Isso [...] fortalece outras referências e possibilidades de Ser como um Ser forjado e forjador de linguagem que tem essa tecnologia ancestral como catalizadora do levante do povo negro amefricano (Almeida, 2022, p. 98.).

Ao partir(mos) da memória, dá-se espaço para trazer(mos) a este amontoado metodológico a *oralitura* (Martins, 2003) como mãe-escuta das nossas narrativas e fiel leitora de nossas escritas. Esta escolha política de compreender o outro por intermédio de sua-nossa consciência, deve ser sensível e vista de um lugar seguro e desleal à grande estória narrada pelos que nos roubaram o direito de falar. Sou o outro, do outro. O outro em terceira pessoa que agora intenta falar em primeira. Estando munido da realidade social que nos enquadra, “a tomada consciente que contraria os mecanismos ocidentais” (Munduruku, 2012, p. 211) é outra tática de colocar em destaque nossos epistemes e fazer circular outra história que não a contada pela branquitude.

Do meio epistemológico que emerge meu corpo, é preciso contrariar o fetiche colonial de produzir inferioridade(s) acerca de nós, difundir estereótipos raciais (Nectoux, 2021) referentes às nossas aptidões enquanto fazedores de ciência, e estraçalhar a “naturalização da partilha desigual” (Nectoux, 2021, p. 10) que restou para os nossos. Nisto, lembro-me da professora Rosinalda (2023) que, numa partilha afetuosa, diz que é preciso retomar à filosofia da integralidade como múltipla forma de possibilidade discursiva e, assim, sigo nesse fazimento (des)alinhado à regra e dialogando sobre coletividades que experienciam seus-nossos mundos nesse “[...] criar caminhos pedagógicos capazes de reverter o epistemicídio histórico” (Nectoux, 2021, p. 03), que nos forçou a contar nossas discursividades.

Por entre estes desdobramentos, para fortalecer a iminente transgressão à norma [que cria a língua para coisificar a gente], “tomo a língua que, no trajeto de nos

enunciar sujeito no mundo, se enuncia nele” (Nascimento, 2019, p. 17), de maneira a dispensar os modos colono-estruturalistas de pensar percursos quadrados.

A recusa pela herança epistemicida, fez a gente combinar de sobreviver aos moldes da academia, quando [com]partilhamos vivências, movimentos, andanças, isso é teoria. E é por isso que não há molde euro-branco-cristão-falo-cêntrico que comporte esse fazimento que não com o corpo a campo. Baptista e Rezende (2020), afirmam que refletimos sobre alteridade e os direitos humanos na formação docente de língua portuguesa [que] exige-nos a compreensão de aspectos éticos e morais para além das políticas públicas contextualizadas, e que, para a sociolinguística existencial, de Balosa (2021), a maneira como os governos e formuladores de políticas pode afetar suas políticas sociais e públicas em relação à diversidade linguística e cultural.

Como parte circular dessa pesquisa, foi ofertada uma proposta de *ação formativa* por intermédio do projeto *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico* que é vinculado ao Obiah - Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem/CNPq<sup>6</sup> aos colégios da rede pública estadual no entorno de Goiânia e na cidade de Anápolis, momento que será mais bem discriminado nas segunda e terceira paradas.

Assim, situo esses meios por entre as memórias, oralituras, falas pausadas, outras embargadas, e é nesse processo de escrita que a gente se coloca nos versos e desadestra nossos orí de processos academizados demais para comportar as (d)enunciações aqui feitas.

Por isso, sinalizar que esta pesquisa parte de lugares sensíveis e humanizantes, permite que consigamos andar por pluralidades epistêmicas, por cosmovisões que deslegitimam as amarras da colonialidade que subalternizou, expropriou, dominou, violentou, e desumanizou seres que foram postos no lugar da subalternidade. É importante enfatizar que, como a ferida colonial (Kilomba, 2008) marcou nossas peles tal qual estigmas, este trabalho opta por negligenciar a regra, a fim de que, do outro lado da escrita, possa-se sentipensar os aparatos ditos até este ponto.

---

<sup>6</sup> O OBIAH (2002) é um grupo de pesquisa sentipensado, criado e idealizado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Ferreira Rezende e que conta com pesquisador@s dedicad@s a estudar práticas sociolinguísticas e práticas de letramento intercultural, em sua pluralidade sociocultural.

Assim, entendo que ao propor o desenvolvimento de um estudo de caráter insurgente, precisamos reconhecer que

[t]oda existência é situada em um tempo-lugar e acumula marcas. As marcas de algumas existências são reconhecidas, apontadas e assumidas, ao passo que outras não são, porque são consideradas “neutras” e referenciais (Rezende, 2022, p. 194).

Ainda cabe acompanharmos a Tânia Rezende (2022, p.194), em suas palavras,

quem fala, de onde fala, em quais circunstâncias e com quais intenções, para quais finalidades e para quem> formam a polifonia e a policromia do ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer e o estar/atuar no mundo de acordo com cada lugar e trajetória de existência. Esses são os pilares da existência [...], situado em um território, construindo territorialidades, marcados politicamente pela trajetória histórica, que é coletiva, comunitária, com posicionamentos na vida e no mundo, nas diversas relações socioculturais estabelecidas (Rezende, 2022, p.194).

Nessa movimentação de palavras, entendo que a proposta deste estudo é reafirmar através de processo de letramento formativo, a possibilidade de acessar uma matriz curricular que não silencie o outro, mas que sedimente-o num caminho de existência.

## **2.2 Partida das memórias para andar noutros espaços**

De partilhas que também vem do outro, há narrativas de disputas que se iniciam na sala de ação-compartilhamento. As múltiplas ausências de representação espacial de existências que não dialogam com as estruturas de corpos padronizados sistematicamente pela hegemonia, reforçam há décadas que o ambiente escolar seja difuso e violento às pessoas lgbtqiapn+ e pretas. Escolas Brasil afora ainda não abarcaram (Ferreira, 2020) o fato de que brasilidades correspondem a uma gama de existências pluriétnicas, pluri-identitárias, e pluri-racializadas.

Às vezes, recorrer à memória é doloroso, mas é preciso. Precisão por voltar ao lugar [a]onde as coisas começa[ra]m a unir-se à formação do Ser. Na visão de mundo maniqueísta, em que as possibilidades são radicadas nas dicotomias, os lugares feitos para algumas existências estão limitados a espaços que necessitam de reparos e ataduras. Nisto consiste o olhar intercultural-etnicorracial para o/no ambiente escolar,

porque é neste lugar que paulatinamente somos/fomos atravessados por diversas formas de se estar no mundo.

Como prólogo desse diálogo, este trabalho traz como registro um episódio que compõe o corpo do pesquisa-dor e o constitui em dado momento de sua travessia identitária. No ambiente escolar, onde todas as coisas são físicas e metafísicas e, como traçado pelas linhas desse texto, algumas vezes, com elementos quadrados que representam apenas aquilo que a branquitude determinou como exibível, nos negam o direito de reconhecer nossas faces e peles. Esta retirada compulsória do local plural e que, hegemonicamente, nos condicionou à margem, inquietou este corpo a tensionar trilhas que possam comportar nossas cosmovisões.

Quando Cida Bento (2022) explicita que o corpo chega primeiro, tal qual sua cor e performance(s), e por isso uns tem a passabilidade de serem humanizados, ao passo que outres não são, é considerar a teoria da enunciação para este diálogo, pois a textualidade de alguns corpos, sendo estes corpos os que não atendem às estruturas do corpo idealizado pela branquitude, leva essa discussão para o lugar da contrarregra, para fomentar esta hipótese.

Sempre que se lê sobre experiências de pessoas brancas discutindo sobre racismo, fica escancarado a redoma que o privilégio da cor as cerca. Pessoas brancas, mesmo que progressistas, enunciam atitudes racistas em suas práticas. Isso está ligado ao que Wellman's (1977) vai definir como

crenças culturalmente sancionadas que, independentemente das intenções envolvidas, defendem as vantagens que os brancos têm por causa das posições subordinadas das minorias raciais (Wellman's, 1977, p.225).

Em 2003, no dia 9 de janeiro, promulgou-se a Lei 10.639, que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, p. 20), ano em que experienciei uma das violências que mais marca a minha memória.

Numa escola pública do município de Pitangueiras (SP), em uma turma de 3ª série (atualmente, 4º ano), sala composta por crianças pretas, brancas, pardas e, majoritariamente, pobres. Neste lugar, via minha existência aos cantos, condicionado à margem, era para as beiradas que nos empurravam.

A professora da turma exhibe o filme “O Senhor dos Anéis”, que tem como temática um cenário faccioso. No geral, todos os personagens são brancos.

Entretanto, dentre estes personagens, há uma criatura por nome *Smigol*, um ser de aparência sombria, sem beleza, com traços físicos que causam no outro uma sensação de jamais querer parecer-se com este algo. Sem qualquer traço de culpa, a professora, por algum impulso que, à época, não tinha o que era necessário para descrever o ato, lança sobre mim seu olhar e diz que eu me parecia com aquela criatura totalmente desumanizada, habitante das sombras, um ser horripilante.

Esse episódio memorístico, anos à frente, me faz questionar o porquê de haver tanta naturalidade em violentar, matar e expropriar o corpo preto e lgbtqiapn+ naquele espaço: a escola. Esse evento pode ser melhor debatido se levarmos em consideração os escritos de Fanon (2008) quando diz sobre a zona do não-ser. Essa desumanização e a naturalização da inexistência desse coletivo de seres-corpos denunciam uma dinâmica de poder que vai além da mera eliminação física; é ontocídio, pois a validade de nossas experiências e saberes é sistematicamente negada.

Ficar por compreender este ocorrido, que também foi mencionado na introdução, mostra que as estratégias ontocidas da branquitude são eficazes e nós tateamos suas invasões. O modo como as leis são negligenciadas quando necessário fazer valer a ascensão do Ser minorizado, explana como a ausência de letramento auxilia na reverberação da violência contra os processos de construção identitárias. Trouxe à memória a data de criação da lei 10.639/03 para pensarmos que, apesar de sua recente existência, sua execução estava longe de ser efetivada, pois “a escola tem em sua estrutura a naturalização de práticas preconceituosas, racistas e segregacionistas” (Silva; Carula, 2012, p. 23) e que sabotam [a gente em nossos] processos de [auto]reconhecimento.

A tentativa de abalar os moldes de uma educação eurocêntrica, finda (ou quase isso) por desencadear uma série de outras ausências. A falta de representatividade racial e identitárias e/ou de gênero nos currículos e documentos que legislam as múltiplas maneiras quadradas de [tentar] girar conhecimento(s) no espaço escolar, bagunçam a percepção dos conjuntos culturais não reconhecidos (Munanga, 2015) que, em fase de permitir-se ver no mundo, não se encontra nos espaços que transita. A usurpação de nossa humanidade-identidade-culturalidade ainda nos anos iniciais de vida faz com que sintamos as garras da colonialidade roubando da gente a pele, a língua, a memória-voz e lócus.

Essa ciranda memorística pela linha temporal do pesquisa-dor (d)enuncia a hipótese de que tal experiência (apesar de parecer ser individual, pela ausência representacional) não seja única, pois trata-se de [uma] vivência coletiva. Historicamente, há uma punição orquestrada pela tirania branca para determinar quem é importante e quem não é (Mbembe, 2011). Pelo simples fato de estar ali, naquela sala, à época, mesmo que em silêncio e sempre dosando como se portar, houve uma punição. Não distanciamos desse diálogo o trajeto semiótico que atravessa este episódio. Os sujeitos envolvidos nessa interação são uma pessoa branca, que passou pelo processo de se constituir no mundo de forma não regrada, e uma pessoa preta e com pouca semioticidade que lhe constitui.

Kebengele Munanga (2012) chama atenção à necessidade em construir uma identidade coletiva parametrada no resgate ancestral e diaspórico. Dialogar sobre África é um modo de afastar de nossos orí toda a construção identitária imposta pela hegemonia. Vejo na criação da 10.639/03 essa abertura, porém com a ressalva de sua não aplicabilidade efetiva. O contato com materiais didáticos que burlam a legitimidade desta lei ainda é recorrente no dia a dia escolar.

Vale lembrar que, no dia 10 de março de 2008, foi promulgada a Lei 11.645, que complementa a lei 10.639/03 e adiciona a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e **Indígena**. Nota-se que, nesse construto paliativo, a grande massa cede, quando pressionada pelas coletividades minorizadas, de alguma forma, mostra-se sempre negligenciada. Elenco essas nuances a partir de uma vivência de infância, mas também dos recortes temporais que ocorrem anos mais tarde, pois, anos à frente, já ciente da necessidade de sobreviver em meio a um racismo [para o qual (eu) ainda não possuía letramento suficiente para identificar, apenas senti-lo], aflora os atravessamentos acerca da sexualidade, que em nada aparecia no convívio escolar, que não entre meus-nossos pares.

Por isso, insiro alguns escritos a seguir para sedimentar inquietações empíricas em forma de um breve ensaio.

### **2.3 A [de]marcação de corpos margeados a partir de uma escrevivência**

Ainda aluno, vislumbrar a sala de aula era algo motriz ao conhecimento e interação. Perceber a pequenez de meu corpo e de outras corpas que por ali vagueavam, me fizera, logo cedo, notar que dois grandes lobos cercavam os que

distinguiam em etnia e vestimentas: as marcas de um conceito hegemônico colonial e o não-olhar aos seres margeados. Detalhes estes que me faziam observar o afastamento dos adultos da relação professor-aluno (assim chamarei, por ora) sempre que um questionamento se demonstrava muito pertinente. Era como se o lugar não estendesse a mim e a [alguns] outros a possibilidade de comunicação conforme deveria ser. Nesse contexto atemporal, passado e futuro se reencontram em posições diferentes. Hoje, eu professor, e eterno aluno, ando comigo e com as experiências vivenciadas e, ainda, bastante vívidas em mim. O processo identitário do ser é doloroso para aquele que desvia da rota da binaridade-cisgênero-instituída e/ou normativa. À época, não era possível paramentar a situação com posturas pedagógicas eficazes para nós [alunos pretos e/ou lgbtqiapn+] que estávamos em processo inicial de uma sucessão de situações que formariam o nosso/meu lócus de ser-estar-pensar-pertencer-possuir. Nessa conjuntura, quero, na verdade, dizer que ainda criança, ser um corpo com marcas e evidências de marginalizações, restringia-nos até o acesso à linguagem, à comunicação, à interação e ao amplo conhecimento.

Em espaços plurais, os corpos (de)marcam múltiplas enunciações. Logo, a depender do ser demarcante, o ambiente o trucidava de volta sem quaisquer responsabilidades aparentes. Na “Solenidade e Conferência de Abertura da 3ª Jornada Online Discurso, Cultura e Ensino: “Corpo e discursividades: corporeidade, ensino, política e resistências”, a Profa. Dra. Tânia Rezende (2022), após os cumprimentos e cordialidades, enuncia a potente fala: “Nós temos alguns corpos, ora como barricada, ora como trincheiras, sempre como alvo”. Seguindo pelo mesmo viés, existir no atual cenário político-social, é o maior ato de resistência que se possa ter. O processo comunicativo torna-se obsoleto quando não há a percepção do lugar do outro/outra. Invisibilizar o outro tornou-se naturalmente cruel e ameaçador. Reflete a situação dos mecanismos sombreados dos colonialismos. A herança da hegemonia cultural branca predomina na maioria dos locais que deveriam ser ocupados por divergentes pensamentos, raças, etnias, sexualidades(s); pluralidades.

Em relação aos pluri seres, pluri corpos e outros, direciono, agora, o local que situa meus-nossos mais pertinentes pensamentos e anseios: a escola. Este espaço, onde estive no passado, mas ao qual pertenço até o momento, denota que os resquícios hegemônicos ainda são tão cruéis hoje quanto foram outrora. Nos anos iniciais, as demarcações territoriais eram pensadas de maneira seriada. Surgiam os questionamentos: “Por que o 4º ano A é significativamente composto por alunos

brancos, pouquíssimos negros, e com vestimentas [aparentemente] mais limpas e/ou mais novas?”. Ao passo em que, por exemplo, o “4º ano C” era majoritariamente composto por alunos negros e periféricos. As denotações tornavam-se, cada vez mais, intensas e dolorosas. As lembranças da pequena escola da rede municipal de educação de uma cidade no interior de São Paulo são essas. Já ali, o espaço, o corpo, os seres e o poder, entravam em conflito. Não distante do que foi dito, nesses poucos parágrafos, a saudosa bell hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, apresenta as percepções de seu corpo nos ambientes escolares. Desde os anos iniciais até os anos de universidade e, após, na ocupação do professorado acadêmico. Percepções massacrantes, desafiadoras e agressivas. Assim, hooks (2013) enuncia o seguinte ponto:

Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir que a presença de todos seja reconhecida. E não basta apenas afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer que todos influenciam na dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (hooks, 2013, p.17-18).

Atualmente, os documentos curriculares preveem intervenções pedagógicas, porém, com pouca escassez em aplicabilidades que tornem a sala de ação-compartilhamento mais acolhedora e inclusiva. Infelizmente, a pensar na falta de políticas educacionais inclusivas, as estruturas escolares não são seguras para discentes em estado minoritário. A/o aluna/o que percebe seu corpo sofrendo com as reverberações de discursos que machucam suas [re]existências não consegue ver no docente, na gestão, no método, ou na comunidade um amparo pedagógico que seja acessível. Não apenas por um território que seja harmonioso no processo de conhecimentos básicos, mas também por um espaço que seja efetivo e eficaz durante os múltiplos processos identitários. Lanço um olhar que vai um pouco além das questões levantadas anteriormente, como, por exemplo, as memórias que são criadas a partir desses contextos. A falta de letramento por parte de docentes da rede básica de ensino, interseccionalizado a outras convenções ideológicas (política, raça, gênero, sexualidade, religiosidade), nesse caso específico, faz com que [nossos/nossas] corpos/as pretos, lgbtqiapn+ e outros sigam tendo suas identidades vulnerabilizadas por discursos que margeiam e silenciam.

Na posição de professor, percebo que as escolas não estão habituadas, ainda, a lidarem com a obrigatoriedade de debater sobre a implantação de políticas afirmativas, por exemplo. Ser um docente preto e gay da rede pública e privada fez com que aguçasse em mim a necessidade de resistir e abordar assuntos considerados conflituosos. Pois, pensando num ensino plural, eixos de gênero, sexualidades, ofensas às etnias, as marcas coloniais (Kilomba, 2019) que recaem nesses corpos, são considerados como obsoletos para serem abordados num espaço de interação escolar. Assuntos que envolvem a vivência do/a aluno/a e/ou alune fora do espaço escola, infelizmente, não pode ser comentada pela persona do professor antes que este disponha de uma série de burocracias pedagógicas que [des]legitimam tal importância educativa. A banalização inicia na tentativa de transitar x conhecimento em sala e estende-se até à desconsideração em inserir no PPP da escola projetos que visem alcançar pluri alunos. Requerer do ambiente escolar um centro para nossas corpos transgredirem à norma, é evidenciar que perpassa por processos linguísticos, identitários e construtivos ainda muito rasos (Moita Lopes, 2006).

Para potencializar a sequência enunciada, é importante pensar no estilhecimento com as relações de poder reverberadas pelo discurso heteronormativo presentes desde a sala de aula até o processo de elaboração do Documento Curricular. Em *Pedagogia do Armário*, Junqueira (2012) é incisivo quando diz:

A heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, ela fabrica sujeitos e identidades, produz ou reitera regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, 26 distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as (Junqueira, 2012, p.79).

Nota-se que o meio de mediação de (auto)conhecimento/linguagem é titubeado pelas relações de poder presentes e ativos no contexto escolar. Atenuo, ainda, o fato de que a escola é um lócus epistêmico-transitório, ou seja, espaço de interação sociolinguístico, interacciona com as performances enunciativas de nossas identidades, (re)descobertas e (auto)conhecimento. Sendo assim, é importante que docentes tenham destreza em/ao enunciar pautas etnicarraciais, sexualidades e afins.

Nesse processo de troca de saberes é considerável que o professor entre na realidade deste aluno já com um saber prévio. Reflito o seguinte ponto: sou o docente que consegue dialogar sobre racismo, ofensas às etnias, pronome neutro [e a importância do seu uso no dia a dia ao corpo que assim o exija], a comunidade lgbtqiapn+, pois sou um ser preto e gay que possui as mesmas ou próximas demarcações enquanto persona desse outro ser epistêmico.

A partir dessas situações, se o corpo é violentado em detrimento da(s) demarcação(ões), a língua também sofrerá e, conseqüentemente; a cultura, a diversidade linguística, a vivência, e outros aspectos que compõem esse indivíduo em sua totalidade, passam a sofrer retaliações. Em análise, a República Federativa do Brasil abraçou, de maneira inerente, os direitos e garantias fundamentais às pessoas e/ou à sociedade como direito à vida, à liberdade, à liberdade de expressão, ao trabalho, à educação, entre outros previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém, na prática, fazer uso dos princípios básicos que nos são assegurados por lei, mesmo que para moldar os documentos que legalizaram os conteúdos de acessibilidade a serem ministrados numa sala de aula de linguagens, de maneira vexatória, acaba por não ser eficiente. Vemos que em diversas instâncias de poder, por mais que seja possível almejar alguns instrumentos de apoio, ainda não é possível tateá-los e trazê-los para a prática de uso.

O corpo enquanto linguagem identitária perpassa por locais durante o percurso da vivência escolar. Percebendo a insurgência que se cria ao confrontar o sistema, surge o questionamento a seguir: a qual metodologia recorrer quando o pacto educacional não fornece uma sequência pedagógica que elimine os estereótipos de diferentes grupos étnicorraciais que refletem a herança de uma educação eurocêntrica e colonizadora, por exemplo? Para isso, a premissa ideológica é dialogar sobre um trajeto paramentado e que seja coerente com as enunciações de corpos ainda nos anos iniciais (fundamental I) e que se estenda aos anos seguintes (fundamental II e ensino médio). Um processo de letramento que traga os corpos minoritários ao patamar de existencialismo e notoriedade. Edleise Mendes (2022) intenciona o deslocamento do sujeito (docentes e outros) de suas certezas e privilégios para uma percepção mais aguçada acerca da Educação Linguística Intercultural (ELI). Assim, lança o fato de que uma ELI sem base crítica cotidiana que não questiona as estruturas e bases de poder opressivas que atuam em diversas instâncias da vida e/ou servem apenas para reproduzir mais privilégios, é uma ELI ineficaz.

Perceber o corpo como matéria de enunciação é trazer para essa escrita a importância do reparo linguístico dos seres minorizados [o ser preto e gay, ou lgbtqiapn+] - no contexto da discussão - tais como; termos de identificação que transitam de maneira natural por entre as comunidades marginalizadas, mas que acabam sendo silenciadas pela língua dominante.

Com um olhar sensível, basta observar que no espaço de ação-compartilhamento, os grupos subalternizados não conseguem ver na escola a possibilidade de estender suas vivências e fazer circular suas histórias e/ou cultura(s). Para Balosa (2022, p. 157):

Quando a atenção dos cidadãos é voltada para sua verdadeira identidade sociolinguística nacional e a justiça sociolinguística é assegurada, às línguas minoritárias e seus falantes têm a oportunidade de desfrutar de sua existência e de sua participação ativa no processo de tomada de decisões de sua nação (Balosa, 2022, p.157).

Assim, analisando uma sociedade plurilíngue, é essencial que comunidades subalternizadas tenham a possibilidade de pertencer e existir no mesmo espaço que vigora a reprodução [apenas] da língua de uso da maioria. Não somente pela manifestação linguística das comunidades que são sujeitos no presente ensaio, como também outras línguas mais que existem, resistem e residem em amplo território nacional.

A permanência da língua e dos corpos não deve ser linear, porque a linearidade advém duma herança eurocêntrica, que chega de maneira avassaladora e que ocupa espaços de poderio hegemônico. Penso que essa dinâmica de poder é tão cruel hoje quanto foi no passado. Naturalmente, a linguagem é o método genuíno que o ser humano utiliza para transmitir e receber culturas ancestrais, saberes atuais, ou conhecimentos guiados.

Então, o corpo preto/lgbtqiapn+ e outros enunciam diferentes estados de subalternização. Manifesta-se nos anos iniciais da educação básica. Depois, estende-se para a segunda etapa desse processo (anos finais) e ensino médio. As marcas desse processo pungente não se encerram no espaço escolar. Acompanham o ser para além do espaço ação-conhecimento e, fora do seio educacional, restringe suas enunciações, língua, demarcações, vivências, ritos, crenças, sons e domínio. Mesmo que seja imperioso que línguas minorizadas e língua de domínio estejam em consonância, ainda não é palpável tal realidade. É doloroso visualizar que seres

plurilíngues são postos à margem em decorrência de seus corpos. Para prosseguir à próxima parada, parafraseando Rezende (2022), “temos alguns corpos, ora como barricadas, ora como trincheiras [...]”, mas sempre demarcados.

### 3. SEGUNDA PARADA - ANDANÇAS DO OBIAH: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL PLURAL E ANTIRRACISTA

*“[...] Chega na escola, outro portão se fecha  
 Você demorou! Não vai entrar na aula de história  
 Espera, senta aí, já já dá uma hora  
 Espera mais um pouco e entra na segunda aula  
 E vê se não atrasa de novo, a diretora fala  
 Chega na sala, agora o sono vai batendo  
 E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que  
 Se a passagem é 3, 80 e você tem 3 na mão  
 Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'  
 E os amigos que riem dela todo dia  
 Riem mais e a humilham mais  
 O que você faria?  
 Ela cansou da humilhação e não quer mais escola  
 E no Natal ela chorou, porque não ganhou uma bola  
 O tempo foi passando e ela foi crescendo  
 Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento  
 Que alisa o cabelo pra se sentir aceita  
 Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita  
 Agora ela cresceu, quer muito estudar  
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular  
 E a boca seca, seca, nem um cuspe  
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP  
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola  
 Que todos são iguais e que cota é esmola [...]”*

*“Cota não é esmola” - Canção de Bia Ferreira*

Após transitar e partilhar memórias, a segunda parada, inaugurada por versos de Bia Ferreira (2018), tem como objetivo apresentar as movimentações feitas pelo grupo Obiah pela região metropolitana de Goiânia, eixo Anápolis-Goiânia. Este fazimento teve como elo o projeto *Obiah na Escola*, que é uma iniciativa do OBIAH - Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem (UFG), que visa informar alunes de

escolas públicas sobre as Políticas de Ações Afirmativas, além de orientar sobre os processos de ingresso, permanência e sucesso na universidade pública. Sinalizo que versa junto do projeto do Obiah o projeto de pesquisa que deu trilhas pelas linhas dessa dissertação. Visualizo a proposta sendo experienciada já com as movimentações feitas junto do Obiah enquanto coletivo. Entendo e escrevo sobre estes momentos circulares em diálogo com Maria Neves Jardim de Deus (2022) quando compreendemos que

a gira que rodopia sobre o corpo em si, gira que horizontaliza as relações, os passos girados nas rodas mandingas de inteligências, para ludibriar a casa grande de suas intolerâncias e ignorâncias e delírio de poder (Jardim de Deus, 2022, p. 42).

Não somente em nossas performances insurgentes de língua(gem)(te), mas também como (re)tomada do poder de adentrar e ocupar territorialidades de forma plural.

Assim, partes das andanças ocorreram a partir de pesquisas por cidades que estivessem localizadas numa distância entre 60 e 70 quilômetros das cidades Anápolis e Goiânia. Além da proximidade entre as cidades de Anápolis e Goiânia, os municípios escolhidos possuem populações pouco numerosas e poucas escolas públicas. Acredito que propor trocas e compartilhamentos nesses lugares é uma maneira de fazer insurgir a língua e as interações entre nossos pares. No momento das andanças, as propostas acontecem de forma física e por intermédio de material de divulgação midiática pensado e elaborado no grupo Obiah.

Foi pensado um material que pudesse sedimentar e despertar no outro o desejo de confluir com nossas giras, a partir de propostas de adentrar nos colégios através dos convites enviados via *e-mail*. Partilharei abaixo os materiais de divulgação elaborado para esta finalidade, juntamente com a mensagem enviada aos colégios da rede pública do estado de Goiás/GO das cidades escolhidas.

Todas as escolas pertencem à rede pública estadual de Goiás e receberam o *flyer* (Figura 2) de divulgação em seus *e-mails* institucionais (Figura 3). No total, foram 12 cidades e 19 escolas. Das 19 escolas contactadas, apenas uma deu retorno: uma resposta de recebimento. Não houve solicitação do projeto por parte de nenhuma das escolas, nem mesmo da escola que respondeu ao e-mail enviado. Os envios aconteceram no dia 03 de outubro de 2023.

Coincidentemente, os envios foram feitos no mesmo dia em que a SEDUC/GO emitiu uma portaria - PORTARIA Nº5237 <sup>7</sup>-, assinada no dia 05 de outubro de 2023, dizendo que, para a realização de pesquisas em unidades escolares da rede pública estadual, era necessária uma permissão por intermédio de uma **carta de anuência** concedida pela Secretária de Educação do Estado de Goiás. Momentos a frente, discorrerei sobre esta portaria, assim como refletiremos sobre como adentrar aos colégios é um processo árduo, trabalhoso, por vezes, violento e brancocrático.

**Figura 2:** Cartão de divulgação do projeto Obiah na escola

**OBIAH**  
NA ESCOLA

**obiah**  
Grupo de Estudos  
Interculturais da Linguagem.

**E aí, galera, o Obiah tem um convite especial pra vocês.**

O projeto "Obiah na Escola", um papo sobre as cotas e como se manter firme na universidade pública federal.

Vamos trocar ideias e experiências sobre como preparar todes para o futuro.

**Sua escola topa participar?**

CHAMA A GENTE!  
OBIAH NA ESCOLA -  
JUNTES PELA  
EDUCAÇÃO!

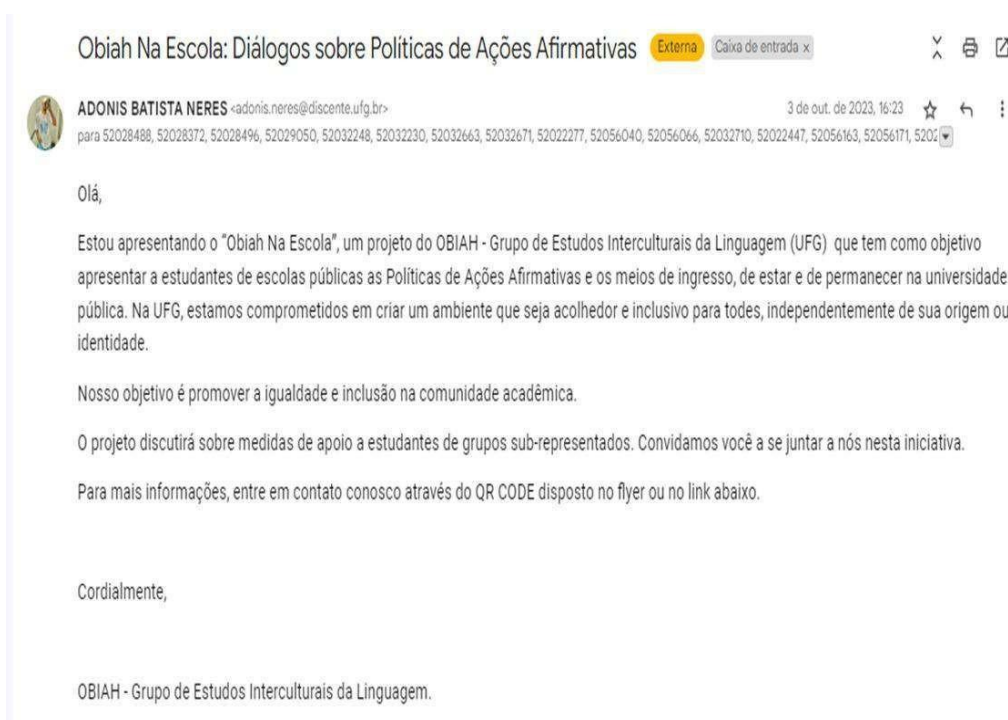
MAIORES INFORMAÇÕES:  
ENTRAR EM CONTATO  
ATRAVÉS DO QR CODE

FL  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE VIÇOSA

UFG  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

ESTAMOS ANSIOSES PARA  
CONVERSAR COM VOCÊS!

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

**Figura 3: Registro de e-mail**

**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

É importante dialogar sobre esse [possível] trajeto, pois, levando em consideração um retorno favorável (embora não tenha ocorrido) aos convites, o grupo iria se deslocar com melhor destreza às cidades mapeadas. Com isso, após delimitar quais cidades poderiam juntar-se à gira do Grupo Obiah, os *e-mails* foram enviados, com o cartão explicitado, para as escolas públicas das seguintes cidades:

**Quadro 1:** cidades e escolas

Nome da escola	Endereço de e-mail	Cidade
Colégio Estadual Machado de Assis	52028488@educ.go.gov.br	Anicuns/GO
Colégio Estadual Rosa Turisco de Araújo	52028372@educ.go.gov.br	Anicuns/GO
Colégio Estadual Moyses Pereira Peixoto	52028496@educ.go.gov.br	Anicuns/GO
Colégio Estadual Alfredo Nasser	52029050@educ.go.gov.br	Avelinópolis/GO
Colégio Estadual José Pontes de Oliveira	52032248@educ.go.gov.br	Bela Vista de Goiás/GO
Colégio Estadual Dr. Belém	52032230@educ.go.gov.br	Bela Vista de Goiás/GO
Colégio Estadual Presidente Castelo Branco	52032663@educ.go.gov.br	Bonfinópolis/GO
Colégio Estadual Maria Aparecida de Almeida	52032671@educ.go.gov.br	Bonfinópolis/GO

Colégio Estadual de Brazabrant	52022277@educ.go.gov.br	Brazabrant/GO
Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças	52056040@educ.go.gov.br	Campestre de Goiás/GO
Colégio Estadual Castelo Branco	52056066@educ.go.gov.br	Campestre de Goiás/GO
Colégio Estadual Horácia Lobo	52032710@educ.go.gov.br	Caldazinha/GO
Colégio Estadual Moisés Santana	52022447@educ.go.gov.br	Caturai/GO
Colégio Estadual de Cezarina	52056163@educ.go.gov.br	Cezarina/GO
Colégio Estadual Maria do Carmo	52056171@educ.go.gov.br	Cezarina/GO
Colégio Estadual Dom Emanuel	52022471@educ.go.gov.br	Damolândia/GO
Colégio Estadual Padre Pelagio	52038289@educ.go.gov.br	Goianira/GO
Colégio Estadual Francisco Alves	52025454@educ.go.gov.br	Nova Veneza/GO
Colégio Estadual José Peixoto	52025489@educ.go.gov.br	Nova Veneza/GO

**Fonte:** Autoria própria.

Assim, seguimos com as andanças tendo o projeto *Obiah na Escola* como guia para, posteriormente, apresentar o projeto *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico* (2018) - que ampara e legitima a feitura da ação formativa “*Por Uma Educação Linguística Intercultural Plural*” - na cidade de Anápolis. Idealizado e coordenado pela professora Tânia Ferreira Rezende, o projeto *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico* atua com os objetivos de

[...] problematizar os processos de letramento de estudantes oriundos de grupos subalternizados, matriculados em escolas de educação básica da rede pública de ensino e de educação superior de universidades públicas. Pretendemos com este projeto depreender quais são as bases epistemológicas subsidiadoras dos processos de letramento dos sujeitos envolvidos. A metodologia adotada é etnografia intercultural multissituada, construída a partir do diálogo entre o paradigma indiciário e a escuta empática. A pesquisa será realizada em instituições escolares situadas em quilombos ou cidades consideradas sociolinguística e epistemicamente complexas, com pessoas (mulheres e homens) adultas (acima de 18 anos de idade), que se dispuserem a participar por sua livre vontade. A interpretação dos resultados será ancorada nos pressupostos das teorias da complexidade, da decolonialidade e do dialogismo transcultural (Rezende; Silva Junior, 2018, p.4).

### 3.1 As trilhas experienciadas por Anápolis/GO

Na cidade de Anápolis (GO), as andanças ocorreram de forma física: visitei os colégios presencialmente. Anápolis é o seio que me acolhe quando, em andanças minhas, decidi sair de Paulo de Faria (SP) rumo a novas formas de ser-estar no

mundo. Nesta cidade, os contatos foram feitos, na maioria das vezes, de maneira breve e sem qualquer convite ao espaçamento interno da UE.

No Colégio Dom Mauro<sup>8</sup>, situado na região norte da cidade de Anápolis, para além do mesmíssimo tratamento daqueles/daquelas que assentiam com um *“Obrigado pela oferta, professor Adonis. Vou passar para os [outros] professores sobre o curso”*, ou até mesmo um *“Ah, sim. Passarei adiante este curso que você está ofertando”* nas vezes que me permitiam trocar meias-palavras sobre a ação formativa. Não era um curso. Lá, no Colégio Dom Mauro, fiz um registro (Figura 4) que me fez dar, a esta visita, vazão ao sentimento.

**Figura 4:** Registro da recepção de colégio em Anápolis



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

Em sua estrutura, a escola exala os fragmentos sutis da vigilância sob corpos dissidentes, tal como reproduz práticas de punição que não tocam no corpo, ou tocam o mínimo possível (Foucault, 1987). Esse malabar que não é imediatamente visível e tangível, e que não comporta os cosmos que algumas existências carregam, finda por destinar o outro do outro às beiradas. Então, o espaço escola se torna um microcosmo de um sistema de vigilância que invade [-nos].

---

<sup>8</sup> Para manter o sigilo dos envolvidos no exposto, foi atribuído ao colégio um nome fictício.

Essa inquietude que sinalizo não vem do presente, mas sim da memória de momentos violentos que estão enfiados na narrativa e memória coletiva que tenho tecido pelas linhas deste texto. Ser atendido num espaço, por detrás de grades, elucida a cena de que há a reverberação de mecanismos de adestramento dentro desse espaço de ação-compartilhamento. Mesmo no espaço-escola, é possível perceber que estes mecanismos agem de forma a legitimar a ausência dos suplícios que, embora extintos, ainda estão presentes em pluri espaços de poder.

Nesse momento das andanças, a proposta foi de que as escolas convidadas, além de conhecerem o projeto, cedessem um momento para que pudéssemos dialogar com os professores para que eles participassem da *ação formativa*. As movimentações que sucederam *in lócus* seguiram o [que estava] disposto no projeto do **pesquisador** (andante) e do Obiah.

De 11 escolas visitadas em Anápolis, 3 permitiram apresentar a proposta às/aos docentes e ter um momento de diálogo com eles. Em diálogo com a andança que ocorreu via *e-mail*, nas andanças pelos colégios de Anápolis/GO, não houve nenhum contato exitoso, ou seja, nenhum colégio prolongou o diálogo acerca da feitura da *ação formativa*, até mesmo pelas pessoas que cederam seus contatos pessoais para saberem mais sobre a proposta da ação via *WhatsApp*.

O exposto denota a parcialidade que o espaço escolar pode proporcionar ou retirar. É pertinente perceber que este *lócus* estende através de si a patente do Estado. Para Rosinalda Trindade da Costa (2018, p.176) este espaço de interação social e de diversidade étnico-cultural “[pode] proporciona[r] privilegiado contato”. O contraposto por nós, nesta evidência, é que a não-aceitação ou o silenciamento ante à oferta da ação formativa nos conduz ao pressuposto de que não ceder este *lócus de convivência* é um *modus* de deixar reverberar, na escola, ausências de representatividades.

### **3.2 O espaço que nos recebe: andanças por Abadia de Goiás**

Em 2023, o grupo Obiah havia sido convidado pelo Colégio Estadual Quilombola Manoel Libânio da Silva, localizado na cidade de Abadia de Goiás, região do Quilombo Recantos Dourados, e terra forçada a abrigar o *Depósito Definitivo dos Rejeitos do Césio-137*, aproximadamente 20km de Goiânia, ao realizar diálogos sobre Políticas de Ações Afirmativas e Pertencimento, na universidade. Sendo este colégio

que recebe o grupo novamente, após divulgação da ação formativa, o projeto *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico*

Antes de estar efetivamente no espaço que ocorreria a ação formativa, a movimentação inicia em mim, o andante. A andança inicia dias antes, quando me dou conta de que, enfim, nesta caminhada de pesquisa, teria a oportunidade de estar diante de docentes, num lugar afetivo [a escola], contrastante [a escola], seguro [a escola], e rodeado de inseguranças [a escola]. Essa inquietação antecede os anseios, pois sabia que naquele momento queria que o pesquisador ficasse em casa e fosse ao colégio apenas o andante, o professor-andante. A distância percorrida dá margem para que a ação formativa, mesmo que já planejada, devidamente permitida, e já com as pautas criadas, pudesse ser alterada (ou não) por questões externas. Mas, como eram só pensamentos intrusivos, logo foram contornados.

Antes da efetivação da realização do projeto, foi necessário realizar tratativas prévias. Conforme mencionado na primeira parte dessa parada, dado momento da pesquisa, foi preciso solicitar à SEDUC-GO a **carta de anuência** para a realização da *ação formativa*. Nesta fase das andanças, o intuito era de que houvesse êxito em conectar a universidade à rede estadual pública de ensino, não de maneira leviana ou salvacionista, mas ato urgente de frear o avanço naturalizado de processos de letramento(s) que impedem outras formas de identidade transitarem no(s) espaço(s) escolar(es).

A princípio, foram requeridos da SEDUC-GO que a ação fosse realizada em dois colégios estaduais, que haviam sido convidados anteriormente, assim como os colégios convidados. Fez parte da proposta enviada à Secretaria de Educação de Goiás, o convite ao Colégio Estadual José Cândido Rosa, situado no município de Aragoiânia (GO). Mesmo com a anuência devidamente emitida, o colégio não correspondeu aos envios e trocas feitos pelo grupo. Assim, seguimos com o diálogo feito com o Colégio Quilombola Manoel Libânio da Silva e, a partir desse recorte, as andanças fizeram uma pausa neste local.

Feitas as tratativas e permissões devidamente atribuídas, ficou acordado entre a gestora e coordenação pedagógica - orientadora e orientando, e o grupo que as ações seriam mais bem aproveitadas se ocorressem nos dias do calendário escolar de *trabalho coletivo* do primeiro semestre de 2024, sob justificativa de que a maior parte do corpo docente estaria presente.

Sendo assim, iniciei a ação formativa no dia 08 de março de 2024, que corresponde ao primeiro *trabalho coletivo* previsto no *Calendário Escolar da SEDUC/GO - 2024*. A primeira interação com o corpo docente do colégio acontece por intermédio da apresentação do projeto via *flyer* (Figura 4) de divulgação “Por uma educação linguística intercultural plural” (projeto-rizoma do Obiah) e leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). O *flyer* de divulgação da ação foi o seguinte:

**Figura 5:** Flyer de divulgação da ação formativa



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

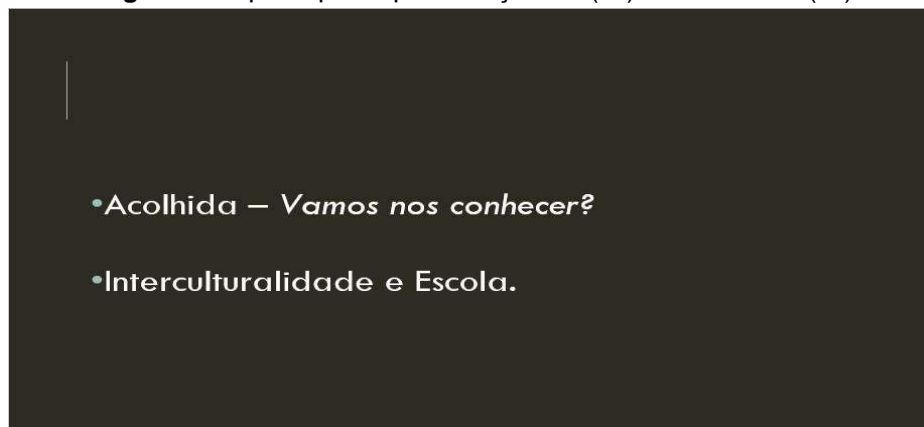
Esse diálogo prévio sobre o projeto foi necessário, pois ainda não havia tido nenhum contato com as professoras e os professores da UE. Em seguida, projetei os slides que sulcaram as discussões do primeiro encontro. Para iniciar a ação, apresentei os seguintes *slides*:

**Figura 6:** Apresentação do projeto



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

**Figura 7:** Tópicos para apresentação das(os) colaboradoras(es)



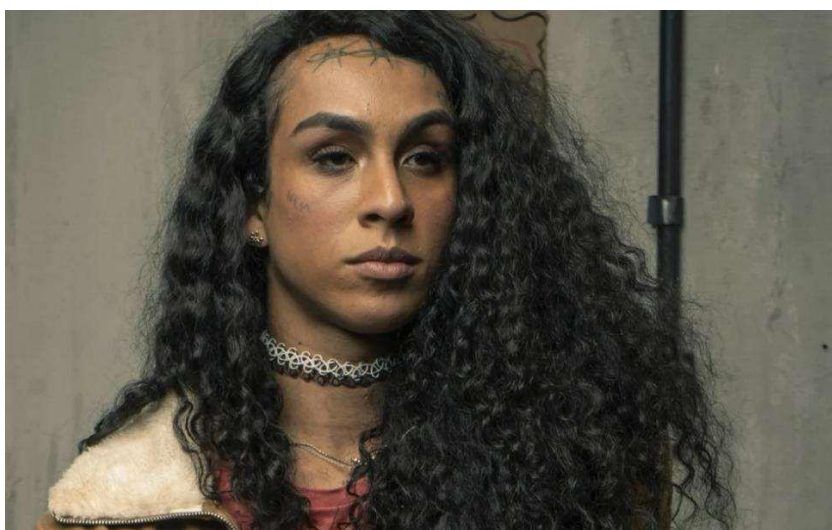
**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

As Figuras 2 e 3, apresentadas inicialmente (ver p. 44 e 45), marcam o início das primeiras interações tidas com as/os docentes. A semioticidade presente nessas figuras foram *sentipensadas* para que se criasse naquele ambiente [onde ocorreu a formação] a sensação de segurança, partilhas afetuosas e sem julgamentos e conexão das/os participantes com a *ação formativa*. O enunciado *Vamos nos conhecer?* conduz as apresentações que começam por mim (o andante) e estende-se às professoras e professores que ali estavam. Nesse momento, um por vez, apresentou-se dizendo seu nome, sua área de atuação, quanto tempo de docência possuía, e quais eram suas expectativas em relação à ação formativa. Essa interação teve duração de 15 a 20 minutos. Após essa etapa de apresentação, seguimos para a reflexão dos termos “*Interculturalidade*” e “*Escola*”, com o intuito de dialogar com as

professoras e os professores quais eram suas percepções e apontamentos em relação aos dois termos, principalmente se eram ou não termos indissociáveis. As/Os participantes que compartilharam suas reflexões afirmam que os elementos não operam de formas distintas ou distantes, muito pelo contrário, atuam de maneira complementar.

A próxima etapa da ação foi protagonizada pela apresentação de um trecho da série *Segunda Chamada* (GloboPlay, 2019), que teve como foco discutir a performance da personagem *Natasha*. Esta personagem, que é vivida pela cantora e atriz Linn da Quebrada, é uma mulher trans, reside na cidade de São Paulo/SP, que durante o dia atua como cobradora de ônibus e, à noite, estuda numa turma de EJA, no Colégio Carolina Maria de Jesus. A cena apresentada no segundo momento da ação, retrata a personagem *Natasha* receosa por entrar no banheiro masculino, pois sabia que poderia sofrer violência. Tal qual esperava, ela é agredida por outros dois alunos (cis) que alegam que lá não era banheiro de “traveco”, que só cessam a agressão quando esta saca de seu bolso uma navalha. Esse momento é importante, pois aborda situações reais em que pessoas trans são colocadas diariamente em espaços educacionais. A escolha pela personagem *Natasha* não foi aleatória, pois, tratando-se de pluralismo linguístico, é necessário pensar na língua como potencial elemento de poder excludente. A performance da personagem [Natasha] exemplifica enfrentamentos reais e rotineiros na existência de uma pessoa travesti preta LGBTQIAPN+ preta.

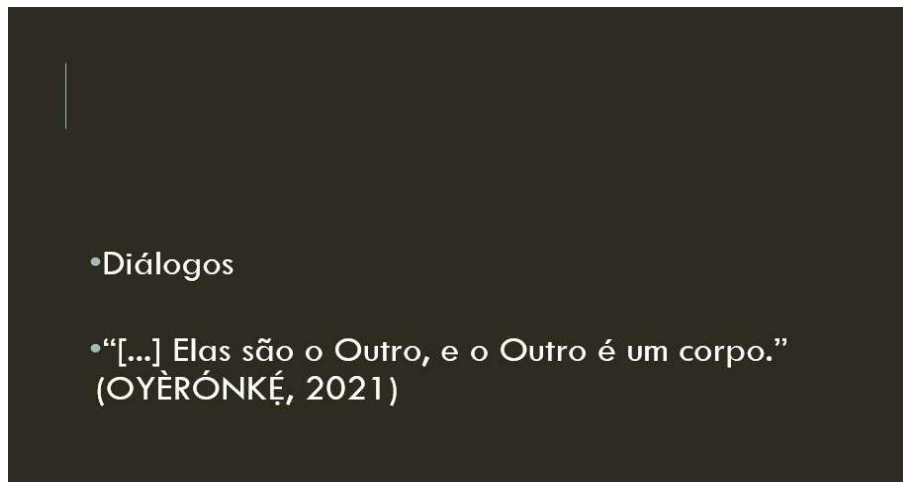
**Figura 8:** *Natasha* (Linn da Quebrada)



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

Findada a cena, apresento aos participantes o seguinte slide:

**Figura 9:** Tópico de ação-movimento



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

“[...] Elas são o Outro, e o Outro é um corpo” (Oyèrónké, 2021, s.p.), juntamente da cena e para fomento desse diálogo, trouxe um trecho de “A Invenção das Mulheres”, de Oyèrónkẹ Oyěwùmí, socióloga, professora-pesquisadora nigeriana, que nos faz pensar sobre corpo e mulheridades outras fora de um padrão e contexto ocidental hegemônico. Nesse momento, lanço aos participantes a seguinte pergunta: “Após termos tido contato e refletido sobre os termos “Interculturalidade” e “Escola”, assistido à cena da série *Segunda Chamada* e ter tido contato com a vivência travesti no contexto escolar por intermédio da personagem Natasha, o que podemos pensar sobre a frase de Oyèrónké? Quais reflexões podemos fazer a partir do que tivemos contato até o momento?”. As partilhas começam a surgir, quando o professor Lúcio<sup>9</sup> e a professora Amanda enunciam:

**Lúcio:** É complicado essa questão de **gente trans** e banheiro... a gente não sabe das intenções **daquela pessoa**. **Se ela [a pessoa]** não vai entrar no banheiro feminino para causar maldade a uma mulher [cis]... tinha que pensar outra coisa... é complicado, né?

**Amanda:** Eu penso que o correto seria essa **pessoa** usar o banheiro dos professores... não dá pra deixar a pessoa passar por isso sozinha, gente... eu penso até que se crie um terceiro banheiro, teria que amparar assim.

<sup>9</sup> Para manter as prerrogativas dispostas no TCLE, todos os nomes que fazem referências às/aos docentes, são fictícios.

As partilhas do professor Lúcio e da professora Amanda motivaram outros docentes a contribuírem também. Falas como *eu acho que deveria ter um terceiro banheiro para pessoas trans* ou *a fulana (possível pessoa trans que estuda na UE) nunca teve problema comigo* foram alguns dos diálogos compartilhados durante essa gira de discussão. Mas há uma partilha em especial que julguei interessante registrar também. A professora Juliana apresenta o seguinte ponto de vista:

**Juliana:** Essas pessoas precisam ser respeitadas... estou na educação há 25 anos, fui professora de alguns professores que estão nesta sala (*risos*)... a gente tem que tratar todos de maneira igual, sem discriminação nem nada. Eu acredito muito em deus, e sei que ele quer que a gente ame as outras pessoas incondicionalmente.

Assim, os diálogos foram soltos e de maneira que as/os participantes se sentissem à vontade. Sempre enfatizando que era uma ação formativa, em um espaço seguro, logo poderiam compartilhar suas experiências e falas sem julgamentos.

As perspectivas apresentadas pelos docentes Lúcio, Amanda e Juliana, divergem em aspectos que merecem atenção e fomento. Lúcio, contesta o TRÂNSito de corpos trans [femininas] pelo banheiro, por exemplo. Numa reprodução cishetero-e-normativa, o pensamento enraizado de não conseguir afastar do corpo trans a cisgeneridade atribuída, é uma das urgências de fazer circular letramentos efetivos e que reflitam sobre como tornar o espaço escolar [lócus desse diálogo], um espaço plural. As docentes Amanda e Juliana elevam a discussão para o local (d)enunciativo com uma perspectiva interseccional quando, aparentemente, compreendem que a circulação de pessoas trans, tal qual a importância de fazer evidenciar sua humanidade, é responsabilidade daqueles que movimentam e transitam por este espaço.

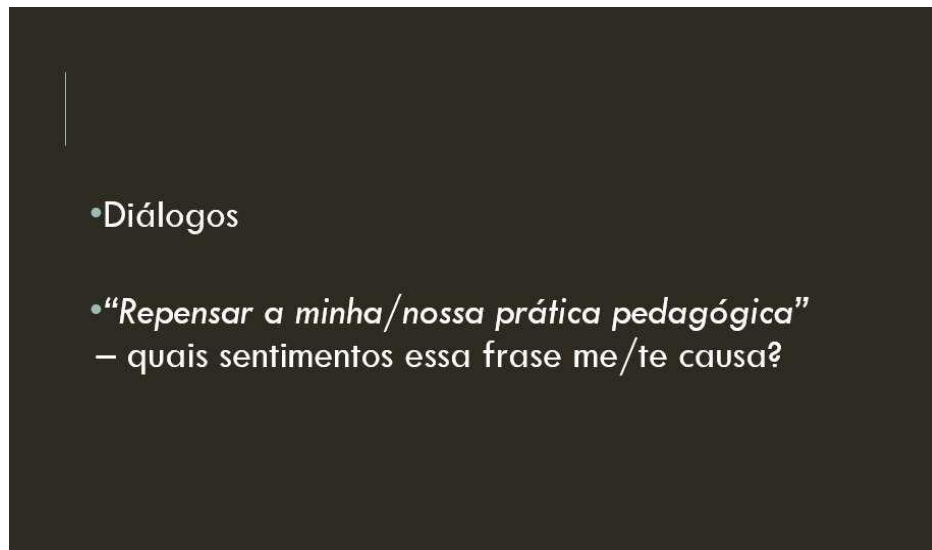
Cerca de 15 minutos após a apresentação da primeira cena sobre a personagem Natasha, proponho que sigamos para o próximo slide. Este continha outra cena recortada da série que mantinha como foco o caso de Natasha, mas com a performance de uma nova personagem: a dona *Jurema* (interpretada pela atriz Teca Pereira). Para contextualizar a cena protagonizada pelas duas atrizes, Natasha, ao chegar no banheiro feminino, é barrada por dona Jurema, que diz “Meu filho, o banheiro dos homens é logo ali”, o que causa na personagem Natasha certo desconforto por ter sido situada no universo masculino. Dona Jurema, não satisfeita, complementa, dizendo que se recusa a dividir banheiro com travesti.

Durante todo o conflito da cena, percebo que os participantes mantêm os olhos atentos no desenrolar da trama que, por sinal, cria força com a intervenção da professora Lúcia (interpretada pela Déborah Bloch), quando percebe que se não fizer nada em relação à personagem Natasha, perderá a aluna. O corte transmitido, que teve duração de 3:37 (três minutos e quarenta e sete segundos), cativou a atenção de uma parcela dos participantes, porém é perceptível que alguns outros estavam atenção desviantes, em seus notebooks, provavelmente, revisitando suas demandas pedagógicas. Como dito anteriormente, as ações acontecem nos dias de trabalho coletivo, logo, para além da pauta preparada pelo Obiah, há também particularidades de cada docente que se dispôs a participar da pesquisa. Por ser professor e ter atuado por cinco anos na rede pública estadual de Goiás, compreendo que os afazeres que menciono é, na verdade, alguma sobrecarga que atravessa o dia a dia dessas/es profissionais.

A cena perpassa pela tentativa da professora Lúcia tentando, primeiramente, levar a aluna ao banheiro de uso dos professores, porém, ao chegar na sala dos professores, há outra professora, a Sônia (interpretada pela atriz Hermila Guedes), que se recusa a unir forças com Lúcia. Logo após, Lúcia vai até a sala da gestão relatar o ocorrido e cobrar do gestor uma solução, mas ele também se recusa a dar valor ao fato. Sem ajuda legal por parte da comunidade escolar, Lúcia recorre à sala de ação-compartilhamento (construção teórica no Obiah) para, através de uma postura *intercultural*, conduzir a situação, apresentando outras situações do cotidiano que reproduz e legitima o estado de marginalização de alguns seres. Por meio da abordagem metodológica que a professora estetizada pela ficção fez, foi possível solucionar a questão da personagem Natasha e conscientizar todas as mulheres daquele ambiente escolar.

Finalizadas as indagações através dos vídeos, lancei ao grupo de docentes o seguinte tópico:

**Figura 10:** Tópico final do primeiro encontro



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

O primeiro encontro foi finalizado, trazendo para a discussão “*Repensar a minha/nossa prática pedagógica: quais sentimentos essa frase me/te causa?*” não como uma pergunta retórica, mas como um questionamento que pudesse nos fazer refletir acerca de tudo o que ocorreu, do início ao final da formação. O intuito foi conduzir os participantes ao tato de uma postura intercultural etnicorracial que não está prevista no currículo de maneira aberta, mas que podemos, através de nossas práticas pedagógicas, combater as marginalizações tatuadas nas peles e identidades outras. A conversa com os participantes se encerrou com esse questionamento e deixei que eles refletissem para somar ao próximo encontro, pois essa forma de absorção requer uma pausa.

### 3.3 Trocas, partilhas e afetividades em *Abadia de Goiás*

*Lá fora* – este que é a manifestação do *pretuguês* (Gonzalez, 1988) de meu pai e muito presente em minha memória, sempre que proferia um comando e dizia para ir *lá fora*, pouco entendia como o ordenamento desse algo a ser pego estava, na verdade, dentro de casa. Com a vivência, percebi que ir *lá fora* [mesmo sendo dentro, espacialmente] correspondia a um lugar de afetividade e de possibilidades.

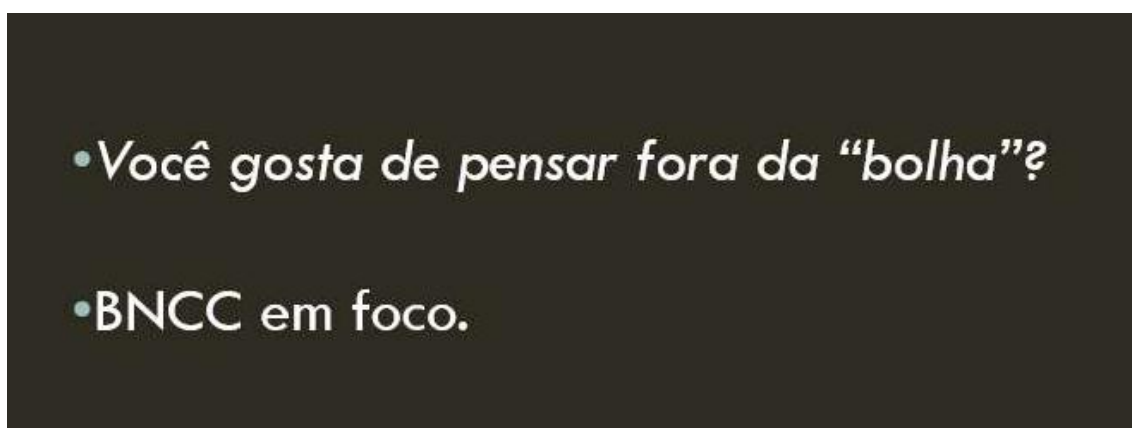
Para este excerto, trouxe minhas-nossas memórias como trama que seguirá dialogando com as percepções tidas no segundo encontro em *Abadia de Goiás*. Esta etapa de fazimento evoca as vozes partilhadas pelas professoras e professores do

Colégio Estadual Quilombola Manoel Libânio da Silva. Entendo que a oportunização de um momento para fins formativos, tal qual foi a *ação*, conta com um planejamento prévio. No entanto, experienciando a possibilidade de fazer ciência de forma arredondada, os próximos momentos contarão com encruzilhadas ideológicas e sentipensadas por docentes que estão inseridos num contexto de reproduções epistemológicas quadradas.

Esta [des]organização banhada pela oralitura, cirandou de forma potente e nos conduziu a reflexões e trocas de vivências-irmãs. Trouxe para a cena as experiências partilhadas, das histórias que circulam e que se reconfiguram no outro. É um jeito de se alimentar uma da outra. Leda Maria Martins (2003) versa sobre a matriz da *performance da oralitura* como constituições indissociáveis de outras constituições, da mesma forma que se dissocia da linearidade do padrão-acadêmico e da norma, também nos reconecta com as formas mais primordiais de expressão, onde a palavra não é apenas um símbolo de pensamento, mas uma manifestação do ser.

Envolver estes espaços de reconhecimento da oralitura de meu pai manifestado pelo *lá fora* e a *oralitura performática* versada por Leda Maria Martins (2003), foi como percebi o espaço instituído no segundo encontro. As tramas tecidas neste espaço foram constituídas com *slides*, que nos situavam envolta do pensamento de nossos corpos no espaço *ação-compartilhamento*, e diálogos e discussões das projeções.

**Figura 11:** Tópico inicial apresentado na ação formativa



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

Lançada a palavra, recolhe-se as seguintes sementes:

**Andante:** Bom, vamos lá. Começo o nosso encontro de hoje com uma pergunta. Você gosta de pensar fora da bolha? Quem quer começar? Vocês gostam de pensar fora da bolha?

**Guilherme:** Eu gosto, mas às vezes a ignorância é uma dádiva.

**Andante:** Por que você diz isso?

Guilherme: Lidar com outras bolhas é muito difícil. Então, quando a gente está dentro da nossa bolha, a gente já está acostumado com aquilo. E quando a gente vai para outras bolhas, o desconforto é muito grande. E aí a gente começa a perceber que o mundo não é como a gente imagina. As pessoas são de outras maneiras, com outras vivências. E isso confronta muitas ideias e muitas vivências. Então, eu acho que eu gosto de pensar, mas acredito que a ignorância continua sendo uma dádiva, às vezes.

**Andante:** Não vou discordar de você hora nenhuma.

Júlio: Ai, eu tenho, né? Porque o que pode ser uma bolha para mim, para o outro, não. A bolha é muito relativa, dependendo do ponto que se olha, pode ser algo novo. Depende do ponto da tua bolha. A gente tem muitas bolhas aqui na escola. Muitas. E como o colega falou da ignorância ser uma dádiva, uma das bolhas que tem aqui é grande, é a ignorância. É, e ela cria outras tantas bolhas.

**Andante:** Hum, importante. E aí, quem mais? Quem gosta? Você gosta de pensar fora da bolha? Porque às vezes tem gente que gosta de pensar dentro da bolha, né?

**Júlio:** Porque é o conforto, né? Pensar dentro da bolha sempre é mais fácil, sempre é mais simples. Mas no nosso caso, como nós somos professores e, da última vez a gente falou sobre a nossa escola ser extremamente plural, pensar um pouco fora do que é o nosso padrão, porque a minha verdade não é uma verdade absoluta. Tem outras verdades, outras pessoas, outras escolhas de outras pessoas. E como eu me dou, e eu consigo esse tanto de outras pessoas, e de outros seres que são tão diferentes de mim, eu tenho o meu pensamento bem mais livre, né?

**Andante:** Ótimo, perfeito! Alguém mais?

**Alberto:** Eu acho que é buscar, né? Pensar fora da bolha, dentro de si, buscar o outro, é agregar experiência também. É agregar o saber novo, não somente o seu, dentro do eu, mas sim buscar o outro.

Pensar o espaço *ação-compartilhamento* com a premissa [com]partilhada por Guilherme me faz refletir sobre o exposto apresentado por ele de que “[...] às vezes, a ignorância é uma dádiva”, e quais efeitos a longo prazo este exposto torna-[nos]se estrutura. É possível perceber que a ignorância, enquanto dádiva, apresenta-se como uma estratégia consciente de moldes hegemônicos que veda a possibilidade de

compreender outras formas de *ser-estar* no mundo. Rockwell e Ezpeleta (1984) potencializam esta compreensão quando dialogam que

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Nesta interação, a escola é difusa de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação. [...] As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante [...] cuja determinação fundamental é estatal e estrutural (Rockwell; Ezpeleta, 1984, p 12).

O falar, junto do lugar de escuta, permite que Júlio [com]partilhe uma ótica pertinente nesta discussão. Visualizar que a bolha pode ser compreendida a partir da compreensão não estruturante, pois “*o que pode ser uma bolha para mim, pode não ser para o outro. A bolha é muito relativa [...]*, ela é percebida a partir de lugares dicotômicos: ora como evidência da hegemonia, ora como fuga da estrutura dominante. O tensionamento que envolve Júlio e Guilherme pode ser percebido como as múltiplas formas de *ser-estar* neste espaço de existência. Pude, neste início de encontro, compreender que as vozes colocadas em cena trazem constituições que culminam na escola.

Ambas as partilhas nos colocam frente à provocação de identificar que há pressupostos que compõem [-nos] e nos mantém estabilizados confortavelmente em espaços cuja pluralidade não tem sido vista e sentida. Num espaço de trânsitos outros, é necessário que as construções de corpos sejam tangíveis. No espaço *ação-compartilhamento* cada movimento desse sujeito é uma tentativa de reconfigurar, de romper com os limites impostos e de questionar a própria estrutura que organiza a bolha.

Como discute Spivak (2010) de que o sujeito subalterno é um efeito do sujeito dominante lança uma potente inquietação que não apenas escancara a dinâmica de poder, mas também aponta para a construção de sujeitos às beiradas da história e da permissão à voz. No espaço *ação-compartilhamento*, este [E]stado subalterno não se limita apenas aos estigmas da colonialidade, mas se [re]configura como resistência, subversão e uma forma de [re]existência de corpos dissidentes. É urgente entender

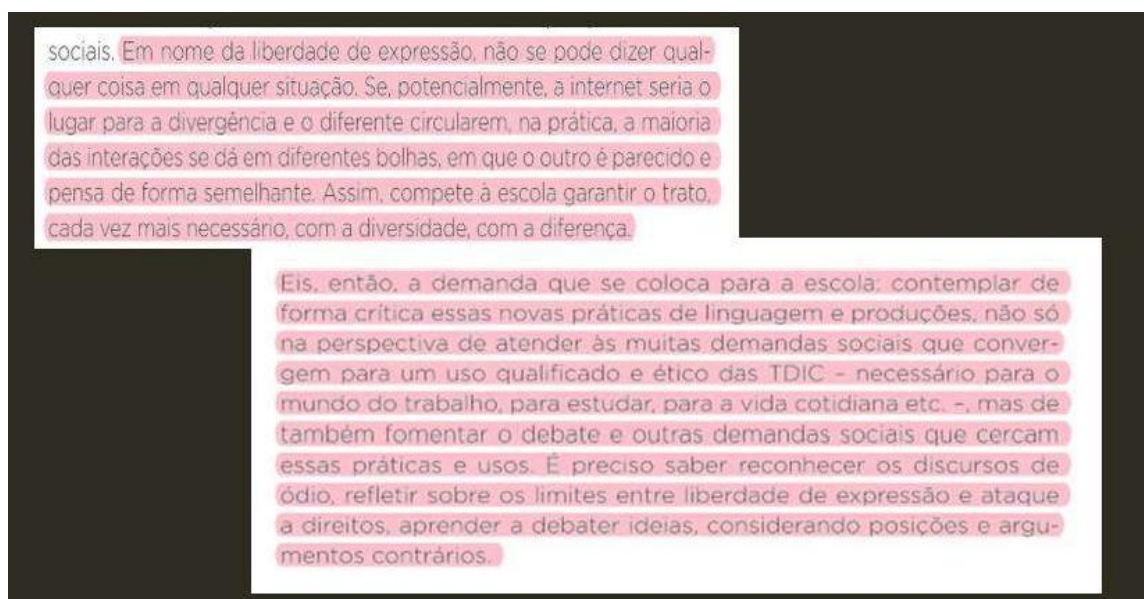
que o sujeito subalterno não é um ser estático ou vítima passiva; este é, de fato, o resultado de um jogo de discursos que se impõem, mas que também se refutam.

Neste momento de [com]partilhamentos, trouxe para o centro da cena a BNCC (2018) como aparato familiar que está presente na rotina escolar daquelas e daqueles docentes. Noto que, apesar do envolvimento dosado de alguns dos sujeitos, era importante caminhar junto a eles com um elemento que causa receio ao manuseá-lo: o documento que porta as assíduas e [des]estruturantes orientações dos componentes da base comum.

Percebo que, nesta primeira parte da discussão, há também certa dosagem dos demais docentes em tocar na pauta acerca da percepção das diversas bolhas. Para Lander (2000), a colonialidade do saber culmina num conjunto de saberes que legitimam e naturalizam a existência de uma ordem excludente às corpas dissidentes. Até mesmo após sinalizar na BNCC que há no currículo referência a brecha que permite uma performance mais plural e que compreenda os seres que são-estão postos fora da patriz sistemática<sup>10</sup>, que é este grupo de confluente marginalizados compulsoriamente por este sistema.

A semente lançada, sedimentada abaixo, e ensaiada linhas acima, nos permitiu as seguintes reflexões:

**Figura 12:** Recorte de trecho da BNCC apresentado na ação formativa



**Fonte:** Brasil, 2018, p.68-69.

<sup>10</sup> Compreendendo o *sistema-mundo* como um construto colonial-capitalista (Lander, 2000) regido pelo homem-branco-euro-cis, penso *patriz sistemática* como um jeito de contrariar a regra e dialogar com mais expertise sobre o lugar de emancipação desse ser dominante e monolítico.

**Andante:** Olhem só, vamos ver o que é que a BNCC pensa sobre isso? Vamos lá. “Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa, em qualquer situação, se potencialmente a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circular. Na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim compete a escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis então a demanda que se coloca para a escola. Contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender as muitas demandas sociais, que convergem para o uso qualificado e ético das tics”. E agora, faz um pouquinho mais de sentido a minha pergunta? E aí, gostam de pensar fora da bolha, é importante para a nossa prática pedagógica, não é? O que a BNCC falou? O que a BNCC falou conosco sobre isso? Nós temos, né, aí a nossa fiel companheira para as nossas aulas, para a gente montar os nossos planejamentos, a BNCC, né? No nosso caso, a gente tem o DCGO, tem o DCGOEM, né? E a gente guia... a gente se guia por esses documentos. E esse documento, ele prevê isso para nós.

**Júlio:** E essa diversidade aí, ela é muito curta, né? Muito bom aí o trabalho do Pacheco. Aqui tem muitos grupos. Muitos grupos religiosos, né? Seguimos hoje vários grupos religiosos, entre evangélicos, católicos, matriz africana. Então, houve alguns ruídos aí. Então, entender o que é essa diversidade, né? Que ela é muito ampla, em todos os aspectos, né? [...] a gente já fala isso lá, no mundo passado, religioso, vários outros aspectos. É muito importante para que a gente possa adicionar e entender o nosso aluno, né? Até mesmo para acessá-lo.

Lima (2020) aponta para a ideia de que as identidades linguístico-culturais não são fixas ou homogêneas, mas sim formadas a partir de especificidades sócio-históricas que se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Nisto, entendo que as realidades de diferentes contextos emergidos no espaço *ação-compartilhamento* se entrecruzam, resultando numa pluralidade de identidades; moldadas e reconfiguradas ao longo do tempo.

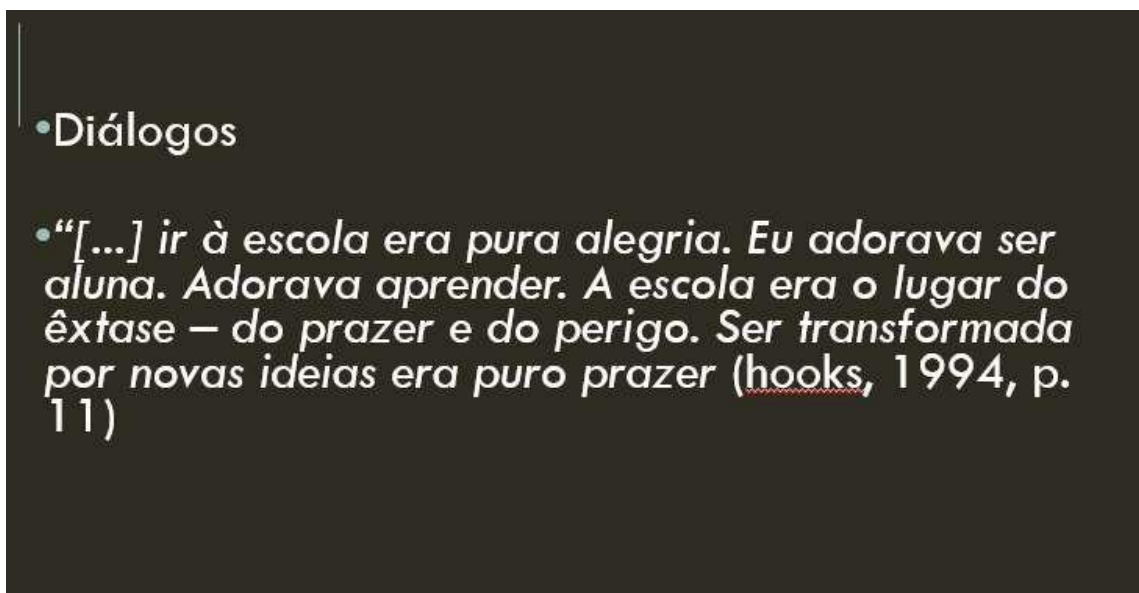
A partilha de Júlio é pertinente, pois há a urgência em perceber que as identidades não devem ser vistas como algo estático, mas como constituições que cada sujeito transporta, guiados por suas crenças, *locus* e modos de se colocar no mundo. Para as [des]construções tecidas pelo percurso que trilho neste texto, a manifestação de Júlio reforça que essas experiências diversas, contribuem para o afastamento de perspectivas homogeneizantes.

A partir dessa troca e diálogo sobre as constituições que atravessam aquele espaço *ação-compartilhamento*, percebo que estas existências não TRANSitam sem que suas corpas sejam vistas, não é estático; então é visto. Isto é sobre pensar

processos de letramentos que encruzilham minhas-nossas trajetórias. Ali é o lugar do encontro. Ele é também um campo de tensões, onde se abrem fissuras e se criam espaços de contestação, de subversão do que é dado como certo, do que é imposto como único e incontestável. Esse é o lugar da [re]construção das subjetividades, das identidades e das práticas pedagógicas, onde o diálogo entre diferentes trajetórias se torna uma ferramenta potente para a criação de novos saberes.

Por isso, para seguir o tensionamento, apresento aos docentes um outro recorte, que nos conduz a outros espaços de diálogo, onde as palavras e os gestos podem ser mais que simples atos de comunicação: podem ser formas de resistência, de transformação e de (re)invenção das nossas práticas pedagógicas. Esse recorte nos desafia a sair dos limites do que é conhecido e seguro e a entrar naquilo que é incerto, imprevisível, mas também profundamente potencializador de novos saberes.

**Figura 13:** Diálogo a partir de bell hooks (1994)



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

**Andante:** Ótimo, até mesmo para acessá-lo. Trouxe aqui para vocês um recorte de um trecho de bell hooks. Alguém já ouviu falar de bell hooks? bell hooks, maravilhosa. Uma intelectual negra. Ela no seu livro *Ensinando a Transgredir*, ela diz o seguinte “ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase. Do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer”. Quantos de nós não temos alunos, né? Que a gente olha nos olhos deles e vê que a escola é tudo o que eles têm?

**Luísa:** A grande maioria...

[silêncio]

**Luísa:** Aí você pergunta: “Por que que você não ficou em casa?” [resposta] “Por que não sai pra lugar nenhum, tem que vir pra escola”. Principalmente a educação... o ensino fundamental I né? O ensino médio, eu já tenho mais o que fazer, né? Aí fundamental o passeio deles é a escola. **A comida tá na escola. A socialização está na escola. O amigo que está na escola, que é o professor, que vira mãe, vira psicólogo, vira o coordenador que dá o remedinho ali, né?**

**Andante:** Será que a escola tem sido esse lugar de afeto, de conforto ainda?

**Júlio:** Eu identifico que sim.

**Luísa:** Ah! Com certeza. É o que tô falando.

**Júlio:** É aqui que eles se identificam, eles se mostram, eles começam a se conhecer, né? Em todos os aspectos, sobretudo na vestimenta também, né? Pintar os cabelos, a estética muda. Tudo muda aqui na escola, pelo menos eu percebo assim, pelo menos na nossa escola, da nossa escolaridade. Tudo se passa aqui na escola, né? Relacionamentos, vivências. Entrar com um grupo ou outro, escolher ou não uma bolha. Acontece aqui também. Então, assim, com certeza. Eu vou aprender que vai muito além da sala de aula, né? Contar com uma pessoa também te faz uma preservação.

**Andante:** E como que fica a postura do professor ante essas tantas bolhas, essas mutações que vão acontecendo, né? Chega um aluno, ele chega de um jeito, aí você vai vendo dois, três anos, ele está aqui com você ainda, mas ele já mudou totalmente, né? O jeito dele de se vestir, de falar, as pessoas com quem ele está andando. Será que ele está se identificando com outras bolhas. Como fica a nossa postura enquanto docente ante essas mudanças?

[silêncio]

As partilhas de Luísa e Júlio, durante este tensionamento, me fizeram acessar memórias da [minha] adolescência de uma época distante, mas recente [em minhas vivências]. Tomei a afirmação deles e me lembrei de quando a fuga era estar no lugar das muitas identidades. A escola era o “*lugar do êxtase*” (hooks, 1994, p.11) e dos flagelos. À época, recordo que o andar e o falar eram denúncias que (d)enunciavam a chegada de um corpo não-padrão e constituído de estigmas que culminavam naquele lugar o *boom* da [nossa] identidade.

Para Da Silva (2000) o conceito de *identidade* como a *referência* ou *ponto original* em relação ao qual se define a diferença reflete uma lógica monolítica e hegemônica, onde o que é considerado normativo serve de métrica para determinar o que está às beiradas, ignorando que aquele *lócus* é, para esta existência, um lar. Isso ressoa, em diálogo com as partilhas de Luísa, nas práticas pedagógicas que muitas

vezes uniformizam vivências-vozes de cada estudante, destituindo-os de pluralidades que emergem no espaço *ação-compartilhamento*.

Com o corpo físico naquele recinto, mas com o corpo-memória-voz no passado, refleti que, neste lugar de pluri experiências, há a comida e o remédio, mas há a subversão de corpos em processos de constituir-se. Sinalizo que durante este processo, temos a sensível tarefa de perceber durante o período em que estas corpos ocupam o espaço *ação-compartilhamento*, para além da fome e do remédio, é preciso visualizar as mudanças. Penso que estes processos não são marcados apenas por uma insurgência opositiva à hegemonia padrão-dominante, pois transgride a regra e deixa turva a visão eurocêntrica, cis-heteronormativa da coisa.

Durante as contribuições motivadas pelo diálogo com bell hooks (1994), o professor Guilherme lança à roda da ação uma fala que me merece [nossa] atenção:

**Guilherme:** Eu acredito que tem muitos professores ainda, que parte do princípio da síndrome de Gabriel. Eu nasci assim, eu cresci assim, vou morrer assim.

**Júlio:** Explica a síndrome de Gabriel aí? [risos]

**Guilherme:** Eu nasci assim, eu cresci assim, vou morrer assim.

**Guilherme:** É que tem muita gente que não acompanha por achar que se se envolver com essa relação vai mudar o conceito dele de vida. Vai mudar a cultura, vai mudar os saberes dele. Não é assim, né!? Não é porque eu vou acompanhar essa trajetória, essa transição de adolescência para a juventude, que eu vou deixar de acreditar nos meus princípios e na minha cultura. Mas tem muitas pessoas que pensam que serão deixadas, né? Serão influenciadas por isso. Então eu acho que devemos ter um olhar mais amplo da situação. A gente está tratando com vidas. Eu estava conversando com colegas aqui, a gente não está trabalhando com números, né? Não é só um CPF, é um ser humano. Então, assim. A gente tem que ter um olhar mais responsável, e sempre apoiando.

Esse jeito de externar as muitas performances que são postas em cena neste espaço de interação e relação etnicorracial me faz trazer para este diálogo Nilma Lino Gomes (2012) que, ao discutir educação para as relações etnicorraciais, expõe com afiadas palavras como é legítimo que corpos, outrora invisibilizadas, passem a adentrar o espaço escolar questionando com seus cosmos o modo como os currículos foram elaborados. Ora, é real que, com as discussões e refazimentos de políticas públicas, corpos dissidentes passem a ocupar mais espaços de *pluri* interação, logo,

exigindo que os moldes do colono [que pensa educação a partir de uma perspectiva eurocentrada], seja dissipado para que haja rasuras significativas nesta relação.

É naturalizado que posturas estruturantes sejam deliberadamente performadas no espaço *ação-compartilhamento* com a legitimidade que influenciam interna e externamente. A *síndrome de Gabriel* (d)enunciada por Guilherme nos faz refletir que, mesmo que haja a ocupação desses sujeitos, que burlam a *patriz sistemática* que faz deixar viver algumas formas de existências e derribam outras, há a tensão manifestada por aqueles que seguem o fio da regra euro-cristã. Esta partilha de Guilherme é coletiva, porque pensa este lugar de saberes também como lugar de disputas. Pode parecer simples externar esta verdade, porém esse impasse no cedimento (ou não) das hegemonias que nos constituí serão (ou não) rasuradas neste lugar de disputa.

Num espaço que há diferentes olhares que ora se cruzam, ora se chocam, ora se encontram (Gomes; Soares e Giovanetti, 2005), um olhar choca-se a outro e, após algum tempo acompanhando a circularidade que a *ação formativa* ia girando, os professores vão se achegando para mais perto das partilhas. Entre essas cheganças, André retoma os anseios de Guilherme e [com]partilha uma memória que vacila a entonação da voz ao narrar:

**André:** Só puxando um pouco na fala do meu colega. Eu penso que a escola não, mas a educação, ela vai muito além das paredes. [...] Tem professor que entra, não, não estou falando daqui, porque eu sou novo aqui, né? Não conheço a maioria. Mas de outras vivências, né? **Tem professor que entra na sala de aula e existe aquela barreira entre ele e o aluno.** Né? **Eu sou o professor, você é o aluno. Eu acho que isso já é um passado.** [...] Eu, em outra instituição que trabalhei, tinha pai que falava assim: “Ó, eu não dou conto, cara, faz o que você quiser. Se quiser expulsar, expulsa!”. [...] eu tinha um aluno lá que era o maior traficante dentro da cidade. Entendeu? E que hoje o aluno, ele faz Direito. Foi preso, porque pegou tonelada de droga na casa dele. E hoje esse mesmo aluno faz Direito. [...] mas hoje [este aluno] trabalha, tem a sua família e me liga de vez em quando e fala “Ô pai, e aí, como é que você tá? Trata meu filho de irmão, então é uma relação que existe, né?”

Este corpo-abrigo que se movimenta dentro de uma escola pública *faz a volta*, como ensina Macaé dos Santos (2014), e permite que seu *lócus* epistêmico seja o referente representativo. André [com]partilha uma lembrança que também me descentraliza e me faz trazer um outro tensionamento que intento fissurar. Neste lugar das possibilidades, sabe-se que a performance representativa é por vezes utópica. O

sujeito que acolhe, neste lugar das muitas performances, acolherá qual outro sujeito? A indagação apresentada já compõe a sua deliberação: é passível de acolhimento o ser reconhecível. Para Butler (1997, p.29), alguém “*existe não apenas por ser reconhecido, mas também por ser reconhecível*”, ao passo que transcrevo sobre existências que são condicionadas a atravessar lugares ausentes de adequação espacial, discursiva e acolhimento. É um ato compulsoriamente negado a alguns sujeitos.

Neste lugar de intersecções, fissurando a *patriz sistemática*, a cis-heteronormatividade se entrelaça com os pactos firmados pelo patriarcado e o racismo, pelo discurso que mata a palavra e fortalece este *lócus* de constituições num campo minado para existências dissidentes. André tensiona que a educação é o lugar das possibilidades que advém por intermédio do acolhimento. Contrário a esta afirmação, comunidades subalternizadas seguem evadindo pois, como adverte De Melo e Rocha (2015),

[...] como as performances identitárias são construídas, nesta construção, os conceitos de iterabilidade e citacionalidade são relevantes para compreendermos como [...] ações discursivas provocam efeitos que afetam vidas, corpos e iniciam, também, a naturalização da violência simbólica e física para alguns grupos específicos (De Melo; Rocha, 2015, p. 13-14).

No entanto, este tensionamento que versa memórias [as minhas, as nossas e as de André], não afasto o cálice daqueles que tornam outras existências reféns da colonialidade. A prática por mera reprodução é passível, sim, de questionamentos. A academia omissa que não intenta reformulações curriculares, sobretudo nos cursos de formação docente [licenciatura], contribui diretamente com estas esferas que adentram os espaços de *ação-compartilhamento*. A naturalização de uma academia brancocentrada e sem representatividade reluz na reverberação de práticas silenciadoras, violentas, racistas e ausentes de letramento(s). Tânia Ferreira Rezende *et al.* (2020) partilha e situa a ferida aberta na universidade do homem-branco-cis-falocristão quando (d)enuncia que não somente a relação de poder, que domina os processos de letramento passados adiante nos cursos de licenciatura, mas também quem são os sujeitos e sujeitas pegos nesta relação de poder.

Esta discussão que lancei a partir dos escritos de bell hooks (1994) e tensionei com minhas-nossas memórias, seguiu seu curso e trouxe estas provocações acerca de muitas ausências que grupos minorizados são sentenciados nos *pluri* espaços de

acolhimento(s). Dentre estas partilhas que surgiram, os docentes Mariana e Guilherme trazem as seguintes reflexões:

**Andante:** Quando [vocês] preparam a aula, pensam somente no conteúdo [vocês] pensam em também quem vai receber aquele conteúdo?

**Mariana:** Eu acho assim, na companhia do dia a dia, eu acho que a gente tem tanta demanda. Eu creio que a maioria pensa mais no conteúdo, ele quer seguir lá o currículo, ele quer cumprir lá o objetivo, quer ministrar todo aquele currículo do ano que é da disciplina dele, então, assim, o primeiro momento é: muitas turmas, a carga horária é muito extensa, ele vai mesmo pensar em preocupar em ministrar o seu conteúdo e ter um retorno dos alunos. **Eu acho que ainda a gente não pensa muito nessa questão da representatividade**, ainda não, falta um pouco por aí, por esse caminho, né? [...]

**Guilherme:** Eu acho que a gente pode trazer representatividade de várias formas. Eu vou falar da minha área, que eu tenho mais apropriação para falar, que é a área da Ciências da Natureza. As Ciências da Natureza, como um todo, ela é muito eurocêntrica. Então ela falta muito a representatividade. E aí os materiais pedagógicos eles são voltados por esse eurocentrismo, e aí o que eu posso fazer para isso é descolonizar, né? Trazer mais uma visão fora desse mundo. Até porque nós **somos uma escola quilombola**, nós somos um colégio de quilombola. Então dá para eu trazer isso de várias outras maneiras, né? Trazer para a vivência dos alunos, né. E eu acho isso muito importante, e eu tento fazer isso ao máximo que eu posso, né? Mas por falta do apoio pedagógico, eu falo no sentido de materiais didáticos, né? Que são feitos, embasados ainda nessa ideia bem eurocêntrica, a gente tenta é... uma luta, sabe, esse pensamento? Mas acho, sim, que devemos fazer algo.

Para Mattos (2018, p. 32), deixar fluir a palavra, é como a “nossa visão de mundo é situada nas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável”. Neste cenário de percepções difusas, o anseio de Mariana que, submersa numa estratégia colonial e capitalista de fazer atender à demanda estatal, compreende que, apesar da urgência em ambientar o espaço das confluências de maneira representativa, se vê intrinsecamente sujeita ao currículo e a quem dos sujeitos envolvidos no fazer docência dela.

A partir dessa partilha, insurge a atenção à trilha desafiadora de costurar a demanda do currículo às tramas que ligam constituições outras que não são-estão previstas num documento cuja função atende pouco ao propósito de sua criação. Nilma Lino Gomes (2012) considera que há uma estruturação alternativa para a percepção de mundo e esta ocorre a partir de três pilares: escola, currículo e formação de professores. Penso que esta compreensão crítica se torna conflitante quando

lançada uma postura interseccional nesta partilha. É possível visualizar que *escola* e *currículo* culminam, compulsoriamente, numa perspectiva indissociável [embora seja dissociável] para manter girando a roda da colonialidade do poder (Quijano, 2005) sob a parte central e sul da América. Neste percurso transcontinental, não há prioridade de que as mãos responsáveis pelos encontros de saberes furem a *bolha*, pois não fez parte desse trajeto a priorização de recursos aliados à formação de professores.

Outro ponto de atenção que quero dar vasão está demarcado na fala de Gustavo que, já caminhando para os momentos finais da *ação formativa*, trouxe à roda o fato não verbalizado até o momento: aquele *lócus* tratava-se de um **colégio quilombola**. Evidenciando os olhares lançados pelos docentes, obtém-se a difusão perceptiva acerca daquele lugar. A percepção tardia e repentina manifestada pela fala dele alerta-nos como este *lócus* está em estado de invisibilização. Rezende (2021) situa-nos quando discute que

A escola somente prescinde desses loci fundamentais de construção de conhecimento e desses conhecimentos construídos e mantidos nesses loci, porque está presa a uma matriz epistêmica moderna colonial euro-androcentrada. Afinal de contas, hierarquizar os conhecimentos e as maneiras de os conceber, construir e expressar é um princípio de dominação. Valorizar e prestigiar alguns conhecimentos mais que outros, estigmatizar a narrativa e a oralidade em favor da argumentação e da escrita, são maneiras de inferiorizar corpos, territórios e historicidades em favor de outros, considerados superiores (Rezende, 2021, p.42).

Esta relação de poder ancorada pela patriz capitalista e denunciada por Grada Kilomba (2019, p.29) quando diz que “o racismo cotidiano incorpora uma cronologia atemporal”, deixa marcado que este jeito de usurpar a memória de sujeitos e de espaço plurais não está vagante pela temporalidade; está no comando dela. Em um momento de deslize, já neste final do diálogo com as/os partilhantes, com a deixa do professor Gustavo, o professor Gilberto, autodeclarado preto, em poucas palavras, faz-se potente quando (d)enuncia “*Eu estudei nessa escola aqui a vida toda. **Minha escola. E, que eu me lembre, só tinha um professor negro***”.

Após a partilha de Gilberto, reflito em relação às práticas silenciadoras que se alojam na memória daquelas/es que colocam seus corpos na brecha da colonialidade. Este corpo-epistêmico (Almeida, 2021), que retornou ao lugar das dores, percebe que o corpo representativo segue silenciado e com o acesso negado. Verso as minhas-nossas memórias, pois, na ausência de representatividade, embora tomando posse

daquele território (*Minha escola!*), germina o sentimento de não pertencimento. Toco a memória que me conduziu à [esta] pesquisa, mas também toco na memória de Gilberto, uma (re)existência que saiu sem se sentir parte do todo e retorna como a significação de mundo que ausentou naquele lugar em seu passado.

Os processos coloniais que nossas existências são colocadas, potencializa o sentimento da doença-dor que impregna em nossos processos identitários. Coloco uma provocação até mesmo na demora do professor Gilberto em manifestar sua contribuição às discussões que estavam em fluxo na gira da *ação formativa*. Neusa Santos Souza (2021) discorre sobre como as constituições da pessoa negra é posta a prova sempre que se encontra em um espaço de violência[ções]. Ela afirma que

O sujeito negro, diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta, sobretudo, cicatrizar o que sangra. É a esse trabalho de cerco à dor, de regeneração da lesão, que o pensamento se dedica. Há um custo que [...] será cada vez mais alto. O tributo pago pelo negro à espoliação racista de seu direito à identidade é o de ter de conviver com um pensamento incapaz de formular enunciados de prazer sobre a identidade do sujeito. O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo o *prazer de pensar* e todo o *pensamento de prazer* (Souza, 2021, p.35).

Compreendo que as trocas ocorridas nesta parada precisam ser colocadas em curso novamente para outros tensionamentos. A [des]construção permitida neste momento das andanças, colocou-se no lugar da contrarregra desde os passos dados por Anápolis, até os passos que encontraram pouso em Abadia de Goiás. Ambos os trajetos trouxeram suas constituições a partir da territorialização que se encontram. Noto que as costuras e amarras postas até aqui me conduziram a decentralizar os eixos que contundentemente fazem morada em minhas-nossas memórias. Ainda se trata de um movimento sociolinguístico intercultural etnicorracial. A parada para fazer existir uma fissura na colonialidade, que culminou num colégio quilombola, me inquietou novamente e colocou este meu-nosso corpo na trilha para ver onde estão as/os protagonistas desse território.

#### 4. TERCEIRA PARADA – “DAS MEMÓRIAS ÀS ANDANÇAS: TENSIONAMENTOS E AS (D)ENUNCIACÕES PLURIVERSAIS”

*Quando nós falamos tagarelando!  
E escrevemos mal ortografado...  
Quando cantamos desafinando!  
E dançamos descompassado...  
Quando pintamos borrando!  
E desenhamos enviesado...  
Não é porque estamos errando!  
É porque não fomos colonizados!*

*Uma parte do meu ser,  
que é água...  
Resfriando uma outra parte,  
que é fogo...  
Por essa outra parte  
que é o ar, evaporou...  
E transfluindo,  
pelo espaço cosmológico...  
Nessa outra parte,  
que é a terra,  
Incorporou!  
E confluindo com outras vidas,  
em outros corpos...  
Existindo e existindo  
aqui estou!*

*Afroconfluenciando, Nêgo Bispo.*

Com o saudoso mestre Nêgo Bispo, coloco-nos em confluência de cosmos. Que as memórias-vivências que protagonizaram as (des)[re]construções dos encontros (d)enunciados nas primeira e segunda paradas, possam [com]partilhar seu axé na feitura desse outro giro de encontros e epistemes.

Pensar uma escrita que se distancie da cilada eurocentralizada, sendo o corpo que escreve uma existência posta compulsoriamente às beiradas, espera-se que este titubeei ao narrar. É possível que isso tenha ocorrido e ainda se mostre

nos escritos dessa parada e, longe também das teorizações que nos enquadram, a gente seguirá escrevendo.

Da insurgência que há no *corpo-pessoa negra* (Almeida, 2022) que atreve (d)enunciar de quais lugares partem suas-nossas demandas, espera-se que este atrevimento não ache pouso palpável. É possível fissurar um lugar para que haja um outro lugar que dará início a essa conversa sobre o entrelugar: *lá fora*.

Sempre que meu pai dizia "*vai lá fora e pega tal coisa*", algo dentro de mim ficava confuso. Eu pensava: "*Mas está tudo dentro de casa, por que ir lá fora?*". Não me parecia haver sobriedade naquilo. Meu pai estava na sala; eu no quarto. "*Adonis, vai lá fora e pega um copo de água pra mim!*", dizia ele e *lá* eu ia. "*Água do tanque ou da geladeira, dentro da cozinha?*", assim se dava em minha mente. Em minha memória, hoje, ressoam aqueles eventos como lembranças de uma feição que articulava toda a construção frasal que findava no bendito *lá fora*. O movimento de fora para dentro, o não enquadramento da norma, essa gira que dava outros significados, tudo isso sem um jeito de mapear.

O *lá fora* pode ser a quebra dessa estrutura, o ponto de tensão onde há a tentativa de sair para pegar um algo que nunca esteve distante.

Em minhas-nossas trajetórias, percebo que aquelas e aqueles que araram a terra, pisaram nela, e viu dela nascer a palavra, deixaram seus ensinamentos nas memórias.

Esta memória que compõe a minha estrada, tramada por existências que não pude saber seus nomes, hoje faz voz e ginga comigo. Não compreender construções e padrões maniqueístas me faz pensar que uma ordem naturalizada foi sabotada. Seja por aquele que cuida caminhos e guarda encruzilhadas, seja pelas mães pretas que geraram nós e eus. Numa dessas partilhas encantadas e transpostas num papel, Conceição Evaristo (2014), depois de enfeitiçar a palavra (Bispo, 2023), deixa matutando na cabeça que o jeito de conversar com a memória versa, sobretudo, com os muitos elos ligados neste processo. De onde ela [Conceição] tece seus fios, parece que tece dores, mas também parece que são memórias.

Neste emaranhado de significâncias, tensiono de lugares onde a vocalização dos saberes começam a pesar balanças. A transgressão à regra torna-se um culto às nossas traquinagens, porque desvela um outro jeito de se relacionar com os mundos. Para ferir uma ordem intrinsecamente firmada, a memória é campo fértil para

subversões malandras. Esta ginga dança sob o fetiche de fissurar as amarras do conhecido, de olhar para o não visível e de desamarar o silêncio forçado.

Tessituras, teias, fios, fazimentos que custam a movimentação de quem não anda só. Cada fio que compõe essa trama é puxado, torcido, dobrado, retorcido. Esse modo de constituição, com partilhas, sem pactos, penso não ser possível a nomeação a partir de um pressuposto euro-branco-cis-falo-cristão; a hegemonia não dá conta dessa maneira de enunciar-se no mundo, já que se desenha nas margens, nas intersecções dos corpos e das memórias que contrariam uma ordem que se pretende única e irrestrita. Mostra que dá pra rasurar essa estrutura litúrgica alinhada à configuração sistêmica que empurra algumas existências às beiradas.

Do pretuguês de Lélia Gonzalez (1984) às conversações de Nego Bispo (2023), que conflui com Lélia e com minhas-nossas memórias, verso assim porque compreendo que esta concepção de ler o mundo está num lugar episteme de letramento. Isto, pois, para poder tensionar os modos (d)enunciados nas/pelas linhas deste texto, é importante que o acesso a esta cosmopercepção seja coletivo.

Averso da estereotipação delegada pela norma da língua(gem), as enunciações do pretuguês abrem caminhos neste texto para fazer potencializar a existência da linguagem(te) como insurgência das/dos que são negligenciados no espaço *ação-compartilhamento*. Pavimentar um jeito que contraria às regras nos processos formativos é também uma forma de sabotar os elos instituídos pela colonialidade. Este entrelace que tenho versado com o *pretuguês* se dá por causa da percepção que tive quando vi minhas-nossas manifestações identitárias sendo hierarquizadas, discriminadas e violentadas, quando performadas dentro desse lugar de pluri interações.

Numa configuração de mundo em que corpos minorizados estão condicionadas às beiradas, ao performarem suas-nossas existências em espaços que ocorrem as múltiplas constituições do ser, torna-se o mundo um campo minado para garantir suas-nossas identidades com completude. Alguns processos formativos estão intrinsecamente conectados a este jeito de (des)organizar vidas. Situado de maneira branco-euro-falo-cristã-capitalista, quando observado do espaço *ação-compartilhamento* têm-se estas existências driblando a instituição escola para sobreviver. Antes mesmo que o corpo vocalize, a leitura de si já foi feita. E foi feita dentro de uma métrica cisheteronormativa.

Para Halbwachs (2006) narra-se para que os escritos e as palavras não desfaleçam junto com os pensamentos. Halbwachs (1925) elucida também que não há como acessar lembranças sem que o referente parta do firmamento social. Dialogo com este fundamento, pois ao partilhar minhas-nossas memórias, existe junto à este feito vivências-irmãs que ficam compulsoriamente pelo caminho e, numa tentativa de frear o modo como o *cistema* subjuga algumas vidas, pautam na memória um jeito de denunciar as violências que circulam no espaço *ação-compartilhamento*.

Há uma rasura nos processos de formação acadêmica que, desde a sala de aula de formação docente até o espaço *ação-compartilhamento*, mantém-se regada de ausências e finda por invadir as nossas percepções do mundo. Visualizo que esta (des)ordem não é natural, mas é naturalizada pela hegemonia. Para Lélia Gonzalez

o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzalez, 2020, p. 39).

Nos termos do pacto estabelecido pela colonialidade, normatizou que corpos dissidentes tivessem seus trilhos sabotados pelos recursos disponibilizados pelo Estado. No lócus apresentado nesta pesquisa como espaço *ação-compartilhamento*, para não legitimar que minhas-nossas contribuições de vida não sejam relevantes, não nos mostram nos documentos curriculares, nem nos livros didáticos, e nos ocultam dos cursos de licenciatura. Estes são alguns modos sentidos na [nossa] pele, manifestado na memória, e que é disseminado deliberadamente no *cistema* escolar. Assim é o jeito maculado de *ser-estar* no espaço que as trocas devem(riam) romper com os estigmas herdados dos que fazem sangrar a gente.

Quando coloco na escrita as (d)enunciações que perseguem os sujeitos autores das memórias-andanças, objetivo redimensionar aos que pensaram processos de letramentos rasurados que marginalizam e, como pauta Lélia Gonzalez (2020, p.30), fazem com que nossas existências findam (as que conseguem) o ciclo de ensino básico ausentes de lugares afetivos de pertencimento. O pensamento sobre o lugar das *aprendizagens* e *trocas* por vezes se funde com um *poder circular* instituído na/pela colonialidade que estende por suas linhas as projeções que consolida as ausências descritas neste texto. Deleuze e Guattari (1995) teorizam sobre uma formação socio-cultural-estrutural arborescente, numa organização de

sociedade que se vale por intermédio de comandos, mandos, e ensinamentos cisheteroformativos. Isso, pois, numa conjuntura escalonada e dicotomizada, e sem foco nas marginalizações que são-estão manifestadas na sociedade. Em minhas-nossas (d)enunciações, penso e percebo as corpas postas da seguinte maneira:

**Figura 14** - Demonstração imagética das disposições criadas às existências minorizadas



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador

Esta esquematização forja os modos que se dão a relação e interação dos corpos que estão em cena e disputam pela narrativa de *ser-estar* nos mundos. Situo que esta compreensão é uma forma de conseguir desestabilizar e reconstruir bases solidificadas por essa *patriz sistemática* (Almeida, 2021) que orchestra, desde a invasão, o jeito que algumas existências vão pertencer ao todo. O diálogo com Deleuze e Guattari (1995) é um breve envolvimento para evidenciar que os moldes que regem os *pluri* espaços são pensados a partir de uma óptica que, embora haja contribuições para a academia, não comporta narrativas subversivas. Borba e Lima (2014) estendem esta discussão exemplificando, por exemplo, junto às concepções deleuziana e guattariana, que:

[...] Esse modelo perfaz os nossos pensamentos e práticas, alimentando uma lógica binária, reproduzível em si mesma, causal, linear, e que não compreende e abarca a multiplicidade dos diferentes modos de existências, entre estas as multiplicidades de corpos, gêneros e sexualidades. Essa lógica de conhecimento que tem na árvore sua expressão imagética perfaz até a contemporaneidade os principais sistemas de pensamento ocidental e,

consequentemente, as práticas sociais nas quais [...] domina os corpos, os sexos, os gêneros, as sexualidades, os desejos, os territórios existenciais (família, escola, trabalho, a rua) e os processos de subjetivações (Borba; Lima, 2014, p.9-10).

Quando penso formação de professores, vejo que não se trata de uma relação de transmissão de conteúdo, mas como uma possibilidade de não permitir no *espaço ação-compartilhamento* que identidades sejam apagadas juntamente com suas memórias e subjetividades, já que imita uma normatização excludente e vingativa. Teço este pensamento com o *lá fora* pela insurgência de um deslocamento epistemológico que dê conta das *pluri* demandas vivenciadas nesta relação de corpos-vivência. Pois há, nestes corpos, atravessamentos que constituíram pluralmente a gente e o outro, e penso isso de um lugar-irmão que se relaciona com outras narrativas-e-vivências.

A percepção da existência de uma ordem posta para anular o acesso à representatividade desse espaço supracitado anda conosco desde as memórias da meninice das corpos-subalternizado, quando não podia nomear a si próprio ou o que era, e tinha como *arma a invisibilidade* (Oliveira, 2017, p.22), até o corpo-preto-gay já emancipado de sua identidade no mundo. Essa (d)enunciação é compartilhada em coletividade, pois alicerça-se nos enfrentamentos que corpos LGBTQIAPN+pretas (sobre)vivenciam durante suas-nossas trajetórias.

Processos constitutivos compõem os alicerces da ordem universal desde os primórdios da vida na terra. A maneira como povos foram/são organizados compreendem aos adestramentos impostos como regra nesta construção de sociedade. Por esta sequenciação de quem e como existências vão ocupar o mundo, há também o jeito que será permitido que algumas [dessas existências] vão se comportar nele. Esta [des]ordem naturalizada como única possível, somente fundamenta e permite, na verdade, que culturas, identidades, etnias, línguas, sagrados, e outras conexões que não são nomeadas, sejam apagadas e/ou exterminadas.

Para Goldner (1985) não há mais a necessidade de legitimação de que o patriarcado opera em nosso meio. No entanto, compreendo que não evidenciar que há um (e até mais) detentores do poder no mundo, seria negligenciar aquelas e aqueles que tiveram suas constituições de *ser-estar* dilaceradas e suas vidas tomadas de assalto. Mariana Cunha Pereira (2018) nos alerta de que a ausência/falta de

conhecimento sobre populações socialmente e historicamente vulnerabilizadas corrobora massivamente com a reprodução de estereótipos, e distancia estes sujeitos de suas identidades. Penso que tal acontecimento ocorra insistentemente no lugar eu. Nesta relação entre existências-corpos que pertencem à norma e corpos que insurgem pelas frestas da norma, sobretudo nos espaços que o tensionamento do poder e da força são requeridos, observo como, por exemplo, a instituição escola compactua com o descarte de corpos LGBTQIAPN+pretos.

Num processo de que é mais “fácil” deletar aquela/aquela que resiste à norma, a fronteira do direito ao (auto)conhecimento não é criada. Aponto isso e coloco meus-nossos corpos na narrativa [de novo e sempre], porque corpo é texto (Oyewùmí, 2021) e as textualidades dão margem a pontos finais para algumas existências. Nada de ponto e vírgula para algumas/uns de nós. Por outro lado, a via de mão única para um processo de escolarização do corpo se cria nesse trajeto e é onde minhas-nossas narrativas se encontram e nos funde, pois, para fissurar um sistema hegemonicamente tramado, que opera de [e em] lugares plurais, com um corpo travesso e atravessado, é preciso tomar o direito de compor o *espaço ação-compartilhamento*. O medo das constituições do corpo-insurgente falhar ante os que nos empurram às beiradas, faz com que a gente dome nossos impulsos *transviados* no lugar que deveria proporcionar desamarras.

Megg Rayara de Oliveira (2017) partilha sua vivência-irmã com uma corpa que exala a forja que teve que ser construída para resistir ao esquema instituído para o seu abate. A convenção do *ser-estar* para nossas existências nos é apresentada com as ciladas orquestradas pela hegemonia. Nisto, dialogo com os binarismos, estereótipos, mecanismos cristãos de silenciamento(s), e outros jeitos de, apesar do corpo forjado para romper esta bolha sistêmica, não nos colocarem na cena. Este envolvimento com a contrarregra torna o processo de existir um desafio da nossa gente, pois, acessar um espaço de *publi* interação de linguagem(te) sem pertencer à norma e nem à padronização do aceitável, é mais uma demanda imposta a nós.

[...]Em sala de aula, eu sempre figurava entre os/as melhores da turma e na primeira, segunda, quinta e sexta séries, porém, consegui as melhores notas, o que não resultou em relações de camaradagem com os/as colegas de sala ou uma atenção maior dos professores e das professoras. Ao contrário, obter as notas mais altas entre as duas turmas de sexta série da escola levou alguns estudantes, que antes apenas evitavam minha companhia, a falar abertamente o que pensavam a respeito da cor da minha pele, do meu cabelo

e dos meus trejeitos considerados inadequados para alguém do sexo masculino. [...] essa situação ficou mais complicada e as cobranças para que eu [...] adotasse atitudes mais viris passaram a ser mais frequentes fazendo com que eu evitasse a companhia da maioria das pessoas. [...] Continuava andando por caminhos pouco movimentados, dando longas voltas para chegar à escola, me esgueirando pelas beiradas. A margem se cristalizava a cada dia (Oliveira, 2017, p. 23-24).

Esta (d)enunciação recaí no *corpo referente* (Esquema 1) abonado do direito de existência em detrimento do corpo-voz-memória limitado às beiradas. Falo isso da beirada do mundo, do lugar que disseram não existir pra gente. Fanon (2008) tece a linha de evidenciação de como o branco se organiza e (des)organiza o outro a partir da *zona do ser*. Em que ele [o branco] se faz mundo, ao passo que cria um lugar de inexistência do outro; a *zona do não-ser*. Dialogar com Fanon (2008) é desafiador, mas potente, pois coloca-nos parcialmente no lugar de onde partem minhas-nossas constituições, aonde a lógica não chega e a linguagem se dissolve no trieiro. É, de repente, um jeito de (d)enunciar o afunilamento que a branquitude tem condicionado minhas-nossas subjetividades.

Leda Maria Martins (2003) nos convida a pensar as constituições da memória trançada à voz e ao corpo como uma atadura. Numa arteirice de inteirar a compreensão das minhas-nossas constituições, que entendamos que a memória é a viela por onde a gente manifesta nossas performances de ser-estar no mundo. Nisso penso a performance como a movimentação não física e distante das faculdades do corpo, porque neste entrelace a vejo como estratégia de sobreviver no espaço criado pela branquitude. É o diálogo com os de Aruanda que sussurram como foram os seus-nossos modos de existir no lugar da norma.

Por memória, coloco em trânsito neste diálogo que o *corpo referente* sentenciou neste processo *pluri* apagamentos, tais como: das *Mães Pretas*. Que negadas do direito de afagar seus filhos pretos tinham seus saberes reféns do homem branco. Isto posto e estruturado por um dispositivo (Carneiro, 2021) que hierarquizou corpos subalternizados deste às *amas-de-leite* até às corpos dialogadas e [ex]postas por nós. Considero que o *Esquema 1* retrata o cerceamento de uma existência unilateral (O *corpo referente*) que múltiplas formas de violência se puseram no lugar da regra e sujeitou outras existências aos entrelugares.

O *espaço ação-compartilhamento* não está isento das relações de poder postas em rota neste texto, porque meus-nossos corpos narram as marcas adquiridas

neste lugar e, para sobreviver, absorvemos as faculdades do colono. (Re)existir cerceado às convicções impostas compulsoriamente pela *cis heteronormatividade*, é um ato de insurgência à norma. Compreendo que, para que exista a possibilidade de sobrevivência entre as/os nossas/os, é preciso utilizar da sabotagem para burlar a [esta] configuração de dominação do *lócus* e do outro.

Para desviar da rota do adestramento forçado às nossas corporalidades, deseducamos o corpo que foi silenciado e disciplinado para não falar (Louro, 1999), e tecemos tramas que emancipam minhas-nossas vozes, identidades e modos de *ser-estar* no mundo. Nesta relação de seres silenciados e seres vozeados, por vezes, não é possível perceber que meus-nossos corpos foram/ou são silenciados, porque o corpo que silencia [a gente], também é um corpo que está e atua em silêncio. Cida Bento (2022) traz uma importante denúncia de como os *pactos narcísicos* operam em nosso meio. É um elo de dominação cuja “*perpetuação no tempo se deve a um pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios*” (Bento, 2022, p. 11) e que está firmado por corpos que, com o fetiche ‘*desbravador de povos*’ e desde África, vem sujeitando nossas existências a lugares que intenta nos destituir da nossa humanidade.

A luta pela ruptura dos *pactos narcísicos* (Bento, 2022) que adentraram no *espaço ação-compartilhamento* é um jeito de apresentar aos sujeitos que (re)existem nesse campo de disputas que minhas-nossas memórias seguem nos ajudando a sair das ciladas do macho-euro-cis-branco-cristão.

Lá nas andanças por Abadia, em resgate à partilha que fez a gira ficar em silêncio por alguns segundos, trago novamente um anseio, na fala do professor Gilberto (2024) nos vi; “*Eu estudei nessa escola aqui a vida toda. Minha escola. E que eu me lembre, só tinha eu de professor negro.*”. A partilha que mais pareceu uma denúncia ecoou como a manifestação de um corpo-potência que insurge no lugar da norma sendo o empecilho do sistema. O entrelace que escorre pela performance de voz-corpo (Martins, 2003) de Gilberto me fez pensar no percurso metafísico de passado-presente no ato da fala. O eu-passado do docente preto se funde ao presente e permite aparecer a artimanha que o fez burlar as ciladas do branco e o faz (d)enunciar no ápice da *ação formativa* de que aquele solo-quilombola-sagrado tinha fissurado em pouca dimensão os alicerces daquele lugar.

Este diálogo faz ponte com as partilhas de Eli Barretos, liderança quilombola do lugar, ela que andou com a gente e nos colocou frente às suas mais velhas e seus

mais velhos do quilombo e partilhou conosco sobre os encontros, e havia (d)enunciado a ausência dos seus bebendo da fonte dos saberes tradicionais ali no *espaço ação-compartilhamento*. Isso posto em rota durante as andanças pelo solo dos Recantos dos Dourados. Nas palavras de Eli (2024): “*Eles não querem a gente lá!*”. E não os querem por haver a *cistematização* daqueles que Conceição Evaristo (2020) vai desenhar como a *personificação do poder*: o branco. São eles criados pelos que não deseducar o corpo e não possuem Orí, e por isso a (d)enunciação vacila em minha-nossa escrita.

Parafraseando Fanon (1967) *apenas alguns dos que nos lerem serão capazes de desvendar as (d)enunciações escritas neste texto*, porque alguns estigmas fizeram/fazem parte do processo de constituição do ser de alguns de nós de maneira irmã. A gente fala sobre estes processos para não cairmos no golpe da *meritocracia*, que estrategicamente ludibria vidas marginalizadas com a promessa litúrgica de que *com o corpo em cena e com a bravura de querer vencer na vida, estando no espaço ação-compartilhamento, é possível romper [as muitas] barreiras*. Falamos também para desestabilizar a junção patrimonial *Estado-nação*, *dialogando* com a perspectiva de Quijano (2005), cujo objetivo é seguir com a fortificação das estruturas coloniais para que nos neguem acesso(s) e permanência(s).

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PARADAS

*[...] A escrita é face falsa da palavra? E quando grafava esse tipo de palavra, ficava achando que o som poderia sair capenga, mancando, pendendo. Era preciso consertar as palavras, assim como era preciso consertar, arrumar a vida e o mundo.*

Conceição Evaristo

*Béa*, de Conceição Evaristo (2023), dialoga conosco nos dizeres finais desse fazimento, quando penso que o exercício de compreender os cosmos são prenes às muitas formas de circularidade (Freitas Santos, 2022), que movimentam a gente e nos fazem cirandar por entre as palavras, vozes, memórias e as *pluri* manifestações e modos de *ser-estar* no mundo. Tecemos isto do lugar das memórias que inauguram os trieiros que percorremos no início desse texto e agora atravessa o passado com o presente, sem precisar pautar o tempo na finitude euro-cristã.

Com os meus-nossos corpos em trânsito, antes de explanar os objetivos que, em partes, guiaram esta pesquisa, receber a partilha do fragmento de memória na pessoa de meu pai sobre suas mães-pretas evidenciou um jeito de deseducar o *cistema*, que não reserva pra gente a possibilidade de conhecer os que vieram antes de nós. Maria Gomes Neres e Josefa *da venda* são a nossa matripotência (Oyěwùmí, 2016), por serem as mulheres da forja, do cuidado e do sustento da casa de meu pai. Neste fazimento de deslocamento epistêmico, sentir a Ancestralidade escorrer pelas lembranças do meu pai me fez refletir como a academia não comporta algumas singularidades e, por isso, coloco as minhas avós e meu pai neste lugar de saber tradicional. *Lócus* este que não havia percebido durante a minha formação singular, mas que senti o cuidado desde a primeira letra transcrita neste trabalho.

Desmontando o fetiche perigoso da narrativa única (Adichie, 2018) e colocando nossos Orí na cena para narrar, tecemos memória-vivência no lugar das constituições do *ser*, nesta pesquisa, chamado de *espaço ação-compartilhamento*. Este que é o espaço que educa sob os olhos altivos do Estado e que deixa mostrar as facetas de seu controle, para algumas de nossas existências o faz com violência, não pedem licença aos que protegem nossas cabeças e, com ausências e sem nos mostrar, orquestram a nossa evasão compulsoriamente.

Para pensar numa estratégia de, ao menos, (d)enunciar (Evaristo, 2017) sobre os processos de letramento que estão fixados em minhas-nossas memórias, tivemos como objetivo geral a promoção de letramento etnicorracial a partir do projeto de pesquisa *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico* (2018), que legitimou as andanças das *ações formativas* pelo eixo Anápolis-Goiânia e como objetivos específicos a) compreender as enunciações presentes na dinâmica de poder no *espaço ação-compartilhamento* de linguagem(te) da rede pública estadual de Goiás; b) fomentar como os professores de linguagem podem promover a inclusão e o respeito etnicorracial espaço de *ação-compartilhamento*, possibilitando ou não a criação de um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, principalmente no acolhimento de alunes LGBTQIAPN+ pretos; c) Sondar como são des(re)construídas os processos formativos no *espaço ação-compartilhamento* quando é apresentado um modo plural de fazer linguagem.

Com as andanças, pudemos compreender que a aceitação de uma perspectiva sociointercultural etnicorracial de fazer linguagem(te) ainda é embrionária nos municípios de Anápolis e naqueles (Quadro 1) cujo contato e convite foram feitos *via*

*e-mail*. Este momento da pesquisa explicitou como as faculdades do colono permanecem massivas e com corpos que fortificam tais estruturas. Quando este corpo chegava com a proposta de dialogar sobre a ação formativa, numa fala já pensada, vinha a recusa. Não de forma escandalosa e vulgar, mas ensaiada, matutada e sutil. Não era como se a andança se esgotasse ali e por isso seguimos o curso da movimentação e fizemos parada em Abadia de Goiás.

Esta fase das andanças fez pouso em solo sagrado e quilombola. O lugar que acolhe e nossa ação formativa é terra que pertence ao povo quilombola Recantos dos Dourados, cuja liderança pertence à Eli Barretos. As trocas e partilhas tidas no Colégio Estadual Quilombola Manoel Libânio da Silva trouxeram a esta pesquisa a fricção motora que conduziu as discussões sobre como sentipensar as corpos dissidentes no espaço que nos constitui com tantas lacunas, por não atender(mos) ao jeito da norma cis-branco-macho-falo-cristã. *Lá*, as partilhas deram lugar à fala, com o mesmo grau de importância da escuta. Os diálogos construídos a partir de bell hooks (1994) e Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) teceram a trama e os entrelaces das falas de cada professora e professor que compôs a roda, e nos levaram a compreensão de que o corpo que media o ato de *agir-compartilhar* é fissurado pelas estruturas do colono e coloca-se sempre na brecha, por causa das marginalizações naturalizadas neste espaço.

O *Lá fora*, que surge como proposta de fissurar os estigmas deixados pelo homem branco, faz ponte com Lélia Gonzalez (1984) e Nego Bispo (2023) quando posto em diálogo o deslocamento epistêmico que insurge como possibilidade de romper com as bases de saberes que não abarcam o jeito que meus-nossos corpos vão se mostrar para o/no mundo. Foi na manifestação do *pretuguês* de meu pai que vimos a astúcia de Exu em nos permitir discutir sobre um jeito de pensar o espaço *ação-compartilhamento* além das formas dicotomizadas da branquitude. Porque não foi retirado de um de lugar sem história. Foi retirado de onde estão as narrativas de um povo-terra e que aprende desde cedo a relevância que há em não se manter no lugar da regra.

Para dar conta dos percursos que percorremos, tivemos trilhas metodológicas enegrecidas e enVIADAdas, que nos permitiram (d)enunciar (Evaristo, 2017), sabotar as artimanhas da academia (Ramos-Soares, 2023) e usar de estratégias e dinâmicas a partir de minhas-nossas vivências (Deus, 2022). Não somente para manifestar minhas-nossas maneiras de insurgir e retornar (Rezende, Tosororawe, 2020), mas

também para fazer *linguagem-alterativista existencial* (Balosa, 2021) evocando da ancestralidade seus *modus* de fazer a roda girar (Almeida, 2022). Ora performando minhas-nossas memórias (Martins, 2000), ora sob o olhar da *sociolinguística alterativista* (Almeida, 2022).

Chegamos ao fim desta escrita com o corpo-mente em movimento. Não buscamos respostas prontas aqui, porque fomos em direção ao que ecoa, ao que perturba e ao que não exige escuta. Para nós, a pesquisa foi um ato (e é) de insubmissão: é rasurar caminhos impostos, é reinventar a nós em cada linha, afirmar minha-nossa existência preta no território do saber. Por isso, esta parada nos permitirá ter mais perguntas do que certezas, e é aí que reside a nossa potencialidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. P. Comédia stand-up é coisa de preta ladina: táticas de letramento abolicionista sob uma epistemologia amefricana do humor negro. 2022. 294 f. **Tese (Doutorado em Letras e Linguística)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/331f65ff-dd45-4f5a-9f49-02a4fec71ed9/full>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- ALMEIDA, Mariléa de. Corporeidades negras em risco: O racismo acadêmico e seus afetos. **Revista Humanidades & Inovação**, v.7, p.13-50, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4913>. Acesso em: 04 mai. 2025.
- AMORIM, Fernando Rodrigues de; BERTAZZO, Cláudio José; TERRA, Leonardo Augusto Amaral; PATINO, Marco Túlio Ospina. O Dilema da Diversificação da Produção no Assentamento Ibitiúva, Pitangueiras-SP. **Retratos De Assentamentos**, v. 17, n. 2, p., 127-148, 2014. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/169/154>. Acesso em: 04 jan. 2025.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BALOSA, David M. Existential Sociolinguistics. The Fundamentals of the Political Legitimacy of Linguistics Minority Rights. **The Languaging of Higher Education in the Global South**, Routledge, v.1, p.157, 2022. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003138433-11/existential-sociolinguistics-david-balosa>. Acesso: 06 jan. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 02 fev. 2025.
- BRASIL ESCOLA, **11 de Agosto - Dia do Estudante**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-estudante.htm#:~:text=FERNANDES%2C%20C%C3%A1udio.,17%20de%20janeiro%20de%202024>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Luiz Inácio Lula da Silva, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.
- DA SILVA, Glaydson José; CARULA, Karoline. A representação dos negros nos livros didáticos de História da Educação de jovens e adultos – EJA (PNLD 2011). In: CARLAN, C. U., FEITOSA, L.C., FUNARI, P.P., ZANLOCHI, T.S. **As veias negras do Brasil. Conexões brasileiras com a África**. Alfenas, p. 246-273, 2018.

Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/wp-content/uploads/sites/125/2020/05/07-As-veias-negras-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025.

DE DEUS, Maria Neves. Movimentos de mulheres negras no cerrado goiano: Escrevivências insurgentes com Marta Cesárea de Oliveira. **Dissertação de Mestrado** - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística área de estudos linguísticos, Goiânia, 2022.

DE LIMA, H. J. Interpretação Transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas. **Tese de Doutorado, Repositório UFG**, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/6cbda1ee-4dd9-4804-a7c5-2a7369fd4919>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DE OLIVEIRA, M. F. G. A matripotência e a cosmopercepção em uma língua que ginga: uma estética amefricana. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 128-144, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/15682>. Acesso em: 11 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora & Piseagrama. São Paulo. 2023.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Mazza Edições, Belo Horizonte, 2003.

EVARISTO, C. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C.. **Macabéa flor de mulungu**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2023.

ELZA SOARES, “Mulher do Fim do Mundo”. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6SWlwW9mg8s>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. As “bolhas” e o respeito à diversidade de opiniões. **MultiRio**, out. de 2018. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14438-as-%E2%80%9Cbolhas%E2%80%9D-e-o-respeito-%C3%A0-diversidade-de-opini%C3%B5es#:~:text=%E2%80%9CSe%2C%20potencialmente%2C%20a%20internet,%5B...%5D>. Acesso em: 08 mar. 2024.

FONATRANS(@fonatrans), 2024. “Celebrando a inspiradora Sara Wagner York”. **Instagram**, 26 de fev. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C3816m7JnBw/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

GOLDNER, V. Warning: Family therapy may be hazardous to your health. **The Family Therapy Networker**, 1985.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, p.

17-18, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_Transgredir\\_1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf). Acesso em: 05 abr. 2025.

JULIO VANN. Se eu fosse uma flor - O filme. YouTube, 15 set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gB5upZvTVoY>. Acesso em: 02 jun. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogía do armario-La normatividade en acción. **Revista Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318276659\\_Pedagogia\\_do\\_armario\\_La\\_normatividade\\_en\\_accion](https://www.researchgate.net/publication/318276659_Pedagogia_do_armario_La_normatividade_en_accion). Acesso em: 10 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

LOURO, Lopes Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. *In*: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. p. 174-174. 1999.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. Letras, Santa Maria, n. 26, jul./dez., pp. 63-81, 2016. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/05/Leda-Martins\\_-\\_performances-de-oralituras.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/05/Leda-Martins_-_performances-de-oralituras.pdf). Acesso em: 10 mai. 2025.

MENDES, E. **Educação linguística intercultural: rascunhando um conceito. Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e espistemologias outras. Pontes Editores, Campinas, 2022.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Princeton University Press, Chichester, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea**: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P.. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 85-108, 2006.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: Do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. Editora Paulinas, São Paulo, 2012.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2025.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: Marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas,

n(60.1), p. 58-68, jan./abr. 2021. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvgQFTx3WNft4Rff/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

NECTOUX, A. Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Abatirá - **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 772-802, 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13090>. Acesso em: 4 jun. 2025.

NEON CUNHA, “Neon Cunha - Trajetórias”. Youtube. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OSHTKI2S0pM>. Acesso em: 19 mar 2025.

NONATO, M. N. Narrativas afeminadas: uma discussão sobre corpo, gênero e abjeção. **XV ENECULT**, Salvador, 2019. Disponível em:  
<http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111594.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. diabo em forma de gente: reistências de gays afenimanados, viados e bichas pretas. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017. Disponível em:  
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 30 mai. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:(r)** existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Editora Prismas, 2017.

OBIAS. **Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, 2002. Disponível em:  
<https://obiah.letras.ufg.br/p/18679-quem-somos>. Acesso em: 04 mai. 2025.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónkẹ. 2021. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1. ed - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Matripotency: òyá, in Philosophical Concepts and Sociopolitical Institutions. In: **What Gender is Motherhood? Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity**. New York: Palgrave Macmillan US, 2016. p. 57-92.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130, 2005. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade%20do%20saber%20eurocentrismo%20ciencias%20sociais.pdf). Acesso em: 14 abr. 2025.

RAMOS-SOARES: W. Alpendre como um fazer docente outro: Corporificando vivências na formação de professoras/es de Língua(gen)s. **Dissertação de**

Mestrado, Programa de pós-graduação interdisciplinar em educação, Linguagem e Tecnologias, Anápolis, 2023. Disponível em:

<https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1283>. Acesso em: 04 jun. 2025.

REZENDE, T. Narrativas do cerrado: As vozes das matas para uma educação linguística antirracista. **Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38 -58, jan/jul. 2021.

Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/13104/7810>. Acesso em: 12 dez. 2024.

REZENDE, T. F. Solenidade e Conferência de Abertura da 3º Jornada Online Discurso, Cultura e Ensino: **Corpo e discursividades: corporeidade, ensino, política e resistências**. *YouTube*. Transmitido ao vivo em 9 de jun. de 2022.

27m22s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oqxx5>

[OWQg&t=1650s](https://www.youtube.com/watch?v=oqxx5OWQg&t=1650s). Acesso em: 20 jan. 2025.

REZENDE, T. F., TSORORAWA, J. Gênero correspondência: recados da natureza na comunicação com seres não escutados. **ABATIRÁ - Revista de ciências humanas e linguagens**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 268-290, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/items/183d6d57-92f2-41d2-a0d0-5a5f6cd25bd5>. Acesso em: 20 jan. 2025.

REZENDE, T. F. SILVA JUNIOR, W. D. da. **Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico**. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/916/o/projeto\\_praticas.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/916/o/projeto_praticas.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

RIBEIRO, C. M., PEREIRA, M. C. (Org). Significações comunidades pelos pretos da barra: Identidades e reciprocidade na construção do modo de ser o que se é.

**Educação e relações étnico-raciais - Diálogos silêncios e ações**, Editora UFG, Goiânia, v. 2, p. 61, 2018.

RODRIGUES. E. R. M. Narrativas orais do povo indígena Tapuia do Carretão.

**Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2020.

SANTOS, J. H. F. Letramentos Negros: O corpo como saber. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 315-328, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43499>. Acesso em: 03 jan. 2023.

TV CETE. [Abrepaz Entrevista] Eunice Tapuia - Ativista indígena, mãe, Doutoranda em Direitos Humanos pela UFG. *YouTube*, 31 de mar. de 2022.

Disponível em: <https://www.youtube.com/live/YREhKn-PH8Y>. Acesso em: 4 mar. de 2024.