



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

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI

**Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade
construídas com professoras de línguas**

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

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI

3. Título do trabalho

Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade construídas com professoras de línguas.

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[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 **Camila Dos Passos Araujo Capparelli, Discente**, em 17/09/2025, às 08:54, 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 **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 17/09/2025, às 15:12, 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, informando o código verificador **5656962** e o código CRC **D0A07E00**.

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI

**Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade
construídas com professoras de línguas**

Versão final da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras

Orientadora: Dra. Rosane Rocha Pessoa

GOIÂNIA
2025

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

Capparelli, Camila dos Passos Araujo
Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade
construídas com professoras de línguas [manuscrito] / Camila dos
Passos Araujo Capparelli. - 2025.
CXC, 190 f.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2025.

Bibliografia. Anexos.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Interseccionalidade.. 2. Praxiologia.. 3. Formação de
professoras.. I. Pessoa, Rosane Rocha, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 18 da sessão de Defesa de Tese de **CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI** que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos **quinze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade construídas com professoras de línguas**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Rosane Rocha Pessoa** (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Tania Ferreira Rezende** (PPGLL/FL/UFG) e Professor Doutor **Gabriel Brito Amorim** (PPGLL/FL/UFG), membros titulares internos; Professora Doutora **Paula Graciano Pereira** (PPGE/IFG) e Professor Doutor **Hélvio Frank de Oliveira** (POSLLI/UEG), membros titulares externos. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho conforme explicitado abaixo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, 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 **quinze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 16:52, 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 **Paula Graciano Pereira, Usuário Externo**, em 15/08/2025, às 17:02, 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 **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 15/08/2025, às 17:03, 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 **Gabriel Brito Amorim, Professor do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 17:12, 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 **Hélvio Frank De Oliveira, Usuário Externo**, em 16/08/2025, às 09:53, 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, informando o código verificador **5539473** e o código CRC **3337F233**.

Referência: Processo nº 23070.039259/2025-89

SEI nº 5539473

Banca Examinadora:

Dra. Rosane Rocha Pessoa (Presidenta)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Dra. Tânia Ferreira Rezende (Membra efetiva)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Dra. Paula Graciano Pereira (Membra efetiva)
Instituto Federal de Goiás (IFG)

Dr. Hélio Frank (Membro efetivo)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Dr. Gabriel Brito Amorim (Membro efetivo)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

AGRADECIMENTOS

Escrever um trabalho acadêmico é sempre um processo profundamente introspectivo, ainda que atravessado por múltiplas vozes, afetos e mãos que nos empurram adiante, mesmo quando o fôlego vacila. Embora solitária em certos momentos, essa jornada é, sobretudo, coletiva.

Agradeço à minha mãe, Maria, que com sua dedicação silenciosa e amor incondicional, sempre me incentivou a buscar ser uma pessoa melhor. Ao meu pai, Fernando, que nunca poupou esforços para garantir conforto e dignidade à nossa família. À minha irmã, Fernanda, que compartilha comigo os desafios e as alegrias de ser professora de língua portuguesa – sua companhia nesse ofício fortalece e inspira. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

À Larissa, minha esposa e companheira de vida, minha fortaleza nos momentos em que o desânimo parecia intransponível. Sua presença, fé em mim e incentivo incansável foram combustíveis fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À dona Inês, por acreditar em mim e espalhar com orgulho para todas as suas amigas que eu já sou “quase doutora”. Muito obrigada pelo carinho e pela confiança!

Às minhas amigas e amigos que caminharam ao meu lado com escuta, afeto e presença, em especial ao Matheus Utim, cuja generosidade em me ler, aconselhar e compartilhar a vida acadêmica tem sido um farol constante.

Às agentes desta pesquisa, meu mais sincero agradecimento: obrigada por confiarem, por se exporem e por construírem comigo praxiologias potentes, que vislumbram uma formação docente mais ética, crítica e interseccional.

Às minhas colegas de orientação, em especial Zezé, Victor e Iury, pelos momentos de troca, escuta e aprendizado compartilhado. À Laryssa Paulino, cujo gesto solidário e generoso se destaca num mundo em que a competitividade muitas vezes se sobrepõe ao cuidado: obrigada por lembrar que é possível fazer ciência com afeto.

À minha orientadora, Rosane Rocha Pessoa, por me acolher com tanto respeito desde o início desta pesquisa. Sua sensibilidade crítica, ética e intelectual me inspira e me provoca a buscar ser uma pesquisadora mais comprometida com justiça e transformação social.

Às professoras Glenda Melo e Tânia Rezende, pela leitura atenta e pelas contribuições fundamentais na banca de qualificação, que tanto ajudaram a reformular essa versão final.

Agradeço, com entusiasmo, às professoras Tânia, Paula, e aos professores Hélvio e Gabriel, por aceitarem compor a banca de defesa e por enriquecerem esta pesquisa com suas provocações generosas e cuidadosas.

À Capes, pelo financiamento que possibilitou a dedicação a esta pesquisa durante a maior parte do percurso.

Finalizo reafirmando que este trabalho é meu, mas nunca foi só meu. É costurado por encontros, escutas, inquietações e afetos que continuarão reverberando muito além das páginas que o compõem.

A gente não vive raça num dia, no outro dia a gente vive a classe e no outro dia o gênero. A gente tá vivenciando essas questões articuladamente. Esses recortes, esses marcadores, eles estão amalgamados ali, juntos – e a gente tá vivendo eles constantemente no aqui e no agora.

Menino [Encontro 3, 19/08/22]

Resumo

Este estudo tem como objetivo problematizar os desdobramentos de um curso de formação docente que promoveu o envolvimento de professoras com praxiologias sobre interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade na contemporaneidade. O curso teve como público-alvo professoras¹ de línguas, em formação e em exercício, interessadas em problematizar a relação entre as questões de gênero e a educação linguística. O material de pesquisa foi constituído dos formulários de identificação, das interações durante os encontros do curso, de um diário de pesquisa, das conversas individuais que tive com as agentes e de suas propostas praxiológicas. O objetivo central é o de buscar compreender se a perspectiva da interseccionalidade pode contribuir com a formação de professoras de línguas. Para tanto, discuto as seguintes perguntas de pesquisa: De que maneira as agentes compreendem a assunção do corpo branco nas relações sociais? Como se deu a construção de espaços de escuta engajada no processo formativo? De que forma as agentes relacionam as discussões do curso ao contexto escolar e à educação linguística? Para contribuir com a discussão das perguntas evocadas, além de acionar os repertórios das agentes do estudo, as praxiologias externas que arquitetam minha agenda de pesquisa, construída na perspectiva crítica de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), são pensadas por: feministas negras que abordam a interseccionalidade (Akotirene, 2020; Crenshaw, 1989, 1991, 2002; Collins, 2019; Collins; Bilge, 2021; Gonzalez, 2020, Melo, 2022); autoras que fazem análises críticas ao feminismo branco (Beck, 2021; Zakaria, 2021); pesquisadoras que falam de branquitude na sociedade brasileira (Bento, 2022, 2023; DiAngelo, 2023; Schucman, 2020, 2023) e autoras que defendem uma formação crítica de professoras (Lopes; Borges, 2015; Pessoa, 2018, 2019; Urzêda-Freitas, 2018; Silvestre, 2017). Assim, considerando o cenário sociopolítico atual, em que a ascensão de grupos ultraconservadores tem incentivado a despolitização do debate de gênero no âmbito escolar, considero fundamental integrar à formação docente repertórios que problematizem o aspecto hegemônico/colonial incumbido de homogeneizar e/ou segregar determinados corpos. Por isso, esta pesquisa pode contribuir para o campo da formação de professoras, em especial de línguas, ao discutir possibilidades situadas e politizadas de atuação docente. Ademais, acredito que a interseccionalidade pode funcionar como uma praxiologia crítica na formação docente, já que uma formação que se pauta pela interseccionalidade abre espaço para outras histórias, configurando-se como um lócus seguro de reconhecimento da complexidade do corpo nas relações sociais.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Praxiologia. Formação de professoras.

¹ Com exceção das citações diretas e dos momentos em que me refiro especificamente a pessoas que se identificam com o gênero masculino, esforço-me por manter esta tese escrita no feminino. Relutei em incluir esta nota de rodapé, justamente porque o ato de precisar justificá-la revela o quanto ainda estamos imersas em uma lógica patriarcal que naturaliza o masculino como universal e neutro. Do mesmo modo que ninguém é chamado a explicar o uso do masculino como *norma*, por que o feminino, quando tomado como referência, ainda soa como exceção? Escolho, portanto, marcar o feminino como posicionamento político-discursivo e como um gesto de insubmissão às normas linguísticas que historicamente invisibilizaram mulheres e dissidências. Mais do que gramatical, essa escolha é uma forma de tensionar a hegemonia e de afirmar outras possibilidades de existência no próprio corpo do texto.

Abstract

This study aims to problematize the outcomes of a teacher education course that promoted the engagement of language teachers, both pre-service and in-service, grounded on praxiologies focused on the intersectionalities of gender, race, class, and sexuality in contemporary contexts. The course target audience concentrated on language teachers interested in critically problematizing the relationship between gender issues and language education. The research material consisted of identification forms, interactions during course virtual meetings, a research diary, individual conversations with the collaborators, and the praxiological proposals they developed. The central goal is to understand whether and how the perspective of intersectionality can contribute to the education of language teachers. To do so, the following research questions guide the discussion: How do the collaborators comprehend the assumption of white body in social relations? How were spaces of engaged listening constructed throughout the course? How do the collaborators relate the course discussions to school contexts and to language education? Seeking to contribute to the discussion of the questions presented in addition to activating the participants' own repertoires, the external praxiologies that shape my research agenda – grounded on critical perspective of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) – are based on: black feminist authors who focus on intersectionality (Akotirene, 2020; Crenshaw, 1989, 1991, 2002; Collins, 2019; Collins & Bilge, 2021; Gonzalez, 2020; Melo, 2022); authors who critique white feminism (Beck, 2021; Zakaria, 2021); scholars who discuss whiteness in Brazilian society (Bento, 2022, 2023; DiAngelo, 2023; Schucman, 2020, 2023); and authors who advocate for critical teacher education (Lopes & Borges, 2015; Pessoa, 2018, 2019; Urzêda-Freitas, 2018; Silvestre, 2017). Given the current sociopolitical context in which ultraconservative groups have promoted the depoliticization of gender discussions in schools, I consider it essential to incorporate into teacher education repertoires that challenge the hegemonic/colonial logic responsible for homogenizing and/or segregating certain bodies. Thus, this research contributes to the field of teacher education, especially in language teaching, by discussing situated and politicized possibilities for pedagogical practice. Moreover, I argue that intersectionality can operate as a critical praxiology in teacher education, as it creates space for alternative narratives and offers a safe locus for recognizing the complexity of bodies within social relations.

Keywords: Intersectionality. Praxiology. Teacher Education.

Lista de quadros

Quadro 1: Informações gerais do curso de extensão	27
Quadro 2: Informações sobre as identificações pessoais das agentes	34
Quadro 3: Programa do curso de extensão	37
Quadro 4: Códigos utilizados nas transcrições.....	42
Quadro 5: Trecho do diário de pesquisa	43
Quadro 6: Exemplo de proposta praxiológica	44
Quadro 7: Proposta praxiológica de Ude.....	73

Lista de figuras

Figura 1: Folder de divulgação da ação de extensão	29
Figura 2: Imagem de Elisabeth Silva criança com cabelo solto	85
Figura 3: Elisabeth Silva com processos alisantes no cabelo	87
Figura 4: Imagem da transição capilar	90
Figura 5: Imagem sem as tranças	92
Figura 6: Nikolas Ferreira em seu discurso na Câmara dos Deputados	115
Figura 7: Exemplo da inteligibilidade cultural de gênero	117
Figura 8: Derek Chauvin durante a prisão de George Floyd.....	131
Figura 9: Manifestação nos Estados Unidos após o assassinato de George Floyd	131
Figura 10: Captura de tela de matéria publicada no portal Brasil	132
Figura 11: Capa do jornal Folha de S. Paulo de 19 de janeiro de 2023	144
Figura 12: Print da conversa no WhatsApp com Elisabeth Silva.....	153
Figura 13: Print da conversa no WhatsApp com Mariana.....	153

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1: Metodologia qualitativa crítica	23
1.1 Contexto de pesquisa	26
1.2 O <i>curso</i> de extensão	30
1.3 Sobre os critérios de participação no curso.....	31
1.4 As agentes	33
1.5 A construção colaborativa do programa de curso.....	36
1.6 O material de pesquisa	41
1.6.1 Formulário de identificação	41
1.6.2 Os encontros	41
1.6.3 Diário de pesquisa	43
1.6.4 Conversas individuais.....	43
1.6.5 As propostas praxiológicas	44
1.7 Discussão do material de pesquisa.....	47
1.8 Notas sobre o meu encontro com a interseccionalidade	50
1.9 Algumas considerações praxiológicas	53
Capítulo 2: A <i>assumência</i> do corpo nas relações sociais	63
2.1 Branquitude em cena: racializando o corpo branco	64
2.2 A proposta praxiológica de Ude	72
Capítulo 3: Dos espaços de fala aos espaços de escuta: engajamentos (im)possíveis na formação docente.....	78
3.1 Narrativivências de Elisabeth Silva: emergência de saberes estéticos-corpóreos	82
3.2 <i>Escutar-se escutando</i> : desdobramentos das narrativivências	92
3.3 Escuta engajada na formação docente: um projeto impossível?.....	104
Capítulo 4: Contexto escolar e educação linguística: da norma à imaginação.....	108
4.1 Por uma perspectiva interseccional e crítica de educação linguística.....	124
4.1.1 A proposta de Andréia.....	127
4.1.2 A proposta de Menino	130
4.1.3 A proposta de Tatá.....	134
4.1.4 A proposta de Ravena.....	138
4.1.5 A proposta de Sandro	141
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	148
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

Nossa vida é repleta de histórias. Essas histórias podem ser contadas por nós mesmas ou por pessoas que criam versões de nós. Logo, as histórias podem, ou não, ser sobre nós. Para começar a falar de interseccionalidade, opção de abordagem assumida por esta pesquisa, é preciso recuperar um pouco da história do feminismo e de *versões* que essa história deixou para trás (Beck, 2021). Antes disso, é sempre importante reiterar que se hoje muitas mulheres em países ocidentais e democracias liberais podem estudar, trabalhar, se divorciar, votar, entre outras atividades básicas, isso se deve às lutas históricas empreendidas por mulheres organizadas em momentos feministas e sociais, sobretudo a partir do século XIX. Essas lutas devem sempre ser referenciadas, não apenas porque garantiram direitos outrora negados por uma estrutura patriarcal e machista, mas também porque abriram espaço para problematizações que hoje somos capazes de melhor elaborar. No entanto, é fundamental reconhecer que tais conquistas não são universais e que milhões de mulheres em diversas partes do mundo ainda são privadas desses mesmos direitos.

E é a partir dessa concepção, segundo a qual o tempo amplia nossa capacidade de elaboração de conceitos e ideias, que situo minha relação com a(s) história(s) do feminismo e com a(s) interseccionalidade(s). Não sei se por falta de acesso ou de interesse, por muito tempo, a história que li e escutei a respeito do feminismo esteve ancorada numa perspectiva universalista de gênero, cujas principais demandas eram de mulheres cis, brancas, heterossexuais e munidas de certo poder aquisitivo. O gênero, visto sob a dinâmica biológica e binária, parecia ser o único marcador identitário que, de fato, delegava às mulheres um status subalterno em meio a sociedade. E essa história única só começou a ser tensionada quando descobri, por experiência própria, que uma sexualidade dissidente, articulada às vivências de gênero, poderia trazer à tona constrangimentos identitários ainda mais severos e coercitivos.

Em 2017, a conclusão da minha graduação em Letras coincidiu com dois eventos que considero importantes para a expansão das contestações da história única sobre o feminismo, a saber: minha *assumência* (conceito que será discutido posteriormente) como lésbica, antes tímida e clandestina, e o início dos estudos no mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (Poslli/UEG). A intersecção entre essas identidades, de mulher lésbica e pesquisadora, me levou a estudar questões de gênero e sexualidade na formação docente sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. Nessa época, comecei a perceber que os temas de

pesquisa, quando articulados às nossas subjetividades e história(s) de vida, tendem a produzir efeitos mais significativos, tanto em nós quanto no mundo a nossa volta (Capparelli, 2020).

Entretanto, ainda que as categorias de gênero e sexualidade fossem, à época do mestrado, relevantes para o meu trabalho crítico, o contato com agentes² de pesquisa negras me levou a questionar o quanto minhas leituras e concepções de mundo ainda estavam e, por vezes, ainda estão, assentadas naquele ideal essencializador de feminismo hegemônico, cuja história oficial tende a universalizar demandas, assim como negligenciar cruzamentos de classe, raça, sexualidade, entre outros. Conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 86), “as histórias oficiais apresentam, em geral, uma visão parcial do mundo, de acordo com a perspectiva dos grupos dominantes”. E, por serem parciais e dominantes, essas histórias tentam se *oficializar* às custas de outras existências.

Chimamanda Adichie (2019) diz que a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Afetada por esses (auto)questionamentos acerca do perigo de uma história única (Adichie, 2019), terminei o mestrado com o desejo de diversificar as praxiologias³ com as quais eu dialogava a fim de vislumbrar o mundo, e mais precisamente a formação de professoras, através de outras lentes. Foi quando comecei a ler o trabalho de feministas negras – *versão* historicamente preterida por um ideal de feminismo branco (Beck, 2021; Zakaria (2021) –, e a refletir sobre a potência da interseccionalidade na compreensão de praticamente todo fenômeno social (Bilge, 2020; Collins; Bilge, 2021; Collins, 2019), inclusive das complexidades da vida em sala de aula.

Essas compreensões são possíveis porque “a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras, posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (Collins; Bilge, 2021, p. 33). Grosso modo, entender essas diferentes posições pode nos tornar mais sensíveis às dinâmicas discriminatórias de poder que favorecem algumas pessoas em detrimento de outras. E isso também implica assumir a existência de diferentes histórias e experiências de gênero.

Nas palavras de Akotirene (2020, p. 18), o conceito de interseccionalidade surge como

[...] uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros.

² Em minha dissertação de mestrado, usei o termo agente para me referir às professoras que participaram ativamente do contexto de formação (curso) que subsidiou a construção do material empírico.

³ Esse termo “substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área [Linguística Aplicada Crítica e suas subáreas], teorias não podem ser desassociadas da prática” (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 16). Adiante, no tópico sobre como se deu o estudo do material de pesquisa, explico como essa noção de praxiologia está intimamente ligada à interseccionalidade.

Na década de 1970 e 1980, antes mesmo do termo *interseccionalidade* ser cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989), autoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro já apontavam as intempéries da relação entre racismo e sexismo na cultura brasileira. Essas autoras chamavam atenção para o fato de raça, classe e gênero serem categorias estruturantes das desigualdades sociais mais expressivas no nosso país. Conforme Gonzalez (2020, p. 145), aqui no Brasil, mulheres negras e indígenas sempre enfrentaram o “caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – [...] em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente”. Como é possível notar, as proposições de Gonzalez (2020) já se mostravam interseccionais, visto que a autora destacava a vulnerabilidade social da mulher negra e pobre – classificações essas que já soam como um pleonasmo socioeconômico do Brasil.

Em grande medida, as lentes interseccionais podem contribuir na contestação das histórias únicas sobre as experiências de gênero, o que nem sempre é um exercício fácil e confortável. Afinal, envolve (auto)crítica e problematização. No meu caso, por exemplo, mobilizar a interseccionalidade trouxe também muitos pontos de conflito na esfera pessoal. Ao levar em conta os cruzamentos identitários que me constituem, comecei a me enxergar como uma pessoa engrenada no sistema de poder da branquitude, ou seja, como alguém que produz e reproduz racismo diariamente, haja vista as circunstâncias da minha existência.

Nesse sentido, a interseccionalidade, vista na sinergia entre teoria e prática (Collins; Bilge, 2021), também nos movimenta. Ela ensina que reconhecer nossos privilégios, para não legitimá-los, é apenas uma de muitas ações que precisam ser integradas às agendas dos estudos de gênero. Como observa Koa Beck (2021), o reconhecimento dos privilégios não é suficiente por si só e não pode funcionar como isenção de responsabilidade, como uma espécie de “permissão cultural” que neutraliza os posicionamentos. Na verdade, lembra a autora, esse reconhecimento deve estar criticamente engajado em rupturas capazes de desafiar os espectros de vantagens. É por isso que o reconhecimento da branquitude deve estimular uma política de solidariedade, que, por sua vez, começa na construção de projetos de coalizões (Collins; Bilge, 2021).

Durante algum tempo, fiquei bastante preocupada em tocar em assuntos que, muitas vezes, não diziam respeito às minhas experiências e histórias de vida, como o racismo. Hoje entendo que esse receio, no fundo, pode estar relacionado aos efeitos deletérios da branquitude e à necessidade subjetiva de assegurar o *status quo*, o que Cida Bento (2022) nomeia de *pacto narcísico da branquitude*. Além disso, existia a sensação de ainda não ter acumulado repertórios suficientes para falar, com propriedade, de temas raciais. Mas, como ressalta Hall (2015),

nossas identidades são fluidas e incompletas, razão pela qual o alcance de um estado pleno de sabedoria, de extrema completude, ser fantasioso e impossível. Por isso, o momento ideal pode se tornar um horizonte inalcançável, o que significa que precisamos encontrar no hoje e no agora os impulsos necessários para nos movimentar em prol de algum tipo de mudança efetiva.

Robin DiAngelo (2023) ensina que precisamos desafiar a *fragilidade branca*, a qual é caracterizada pela erupção de reações de autodefesa que sentimos quando nosso conforto racial é colocado em xeque. Conforme a autora, a fragilidade branca “se transforma em uma arma de defesa que, de forma poderosa, funciona para impedir a nós mesmos de nos desafiar nas nossas posições de privilégio e conforto” (DiAngelo, 2023, p. 13). Para enfrentar isso, é preciso que as pessoas brancas não se isentem do debate e entendam seus lugares, e suas responsabilidades, na desconstrução do racismo sistêmico. Também é imperativo que entendamos que um estado de conforto para abordar temas complexos não somente não existe, como seria danoso para um debate que busca desvelar os privilégios da branquitude.

Nira Yuval-Davis, citada por Collins (2019, p. 394), afirma que, sob um prisma interseccional, os limites do diálogo seriam determinados pela mensagem, não pelas messageiras. Sendo assim, o meu engajamento com o feminismo negro, movimento do qual emergem as principais ideias da interseccionalidade, não constitui uma relação de protagonismo, mas sim de coalizão e aprendizagem em prol de algum sentido de justiça social (Lopes; Borges, 2015).

Em 2020, o contato com essas praxiologias me encorajou a idealizar um projeto de doutorado que pudesse expandir os repertórios, e também as histórias, de gênero e suas interseccionalidades em contexto de formação de professoras de línguas – contexto esse que comecei a pesquisar no mestrado. Em consonância ao que propõe Alexandre Cadilhe (2020), acredito que uma formação crítica precisa se pautar por demandas sociais emergentes, tais como as das populações negras, indígenas, LGBTQIAPN⁴, das favelas e movimentos sociais. E isso não sugere que devemos negar a importância da estrutura linguística nas investidas pedagógicas, mas sim considerar os contextos e os corpos que subjazem a essa estrutura (Bastos *et al*, 2021).

Articulado à perspectiva da interseccionalidade, outro conceito fundamental para esta pesquisa é o de *escuta engajada*⁵. Se, por um lado, a interseccionalidade evidencia que outras histórias precisam ser contadas – aquelas que historicamente foram silenciadas ou apagadas –,

⁴ A sigla diz respeito à população Lésbica, Gay, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexual/Arromântica/Agênero, Pan/Pôli, Não-binária e mais.

⁵ Esse conceito é elaborado e discutido no terceiro capítulo.

por outro, a escuta engajada convoca à necessidade de ouvi-las com sensibilidade, abertura ética e criticidade. Nessa direção, e com base no material de pesquisa, os verbos de percepção auditiva, *ouvir* e *escutar*, não são sinônimos, mas carregam nuances distintas: enquanto *ouvir* pode ser entendido como um ato sensorial, muitas vezes involuntário, *escutar* implica atenção, intencionalidade e disposição para acolher, refletir e ser afetado pelo que se faz audível. Logo, escutar outras histórias é uma investida importante alinhada às perspectivas interseccionais.

Nos últimos anos, pesquisas na área de formação de professoras de línguas, articuladas ao escopo da Linguística Aplicada e oriundas do cerrado goiano, têm sido produzidas em cursos livres ou em cursos de extensão. São estudos críticos que se engajam em perspectivas críticas de educação linguística (Capparelli, 2020), no pensamento *decolonial* (Meotti, 2020), nos estudos *queer-decolonial* (Urzêda-Freitas, 2018), entre outros. No meu ponto de vista, embora essas pesquisas não tragam abertamente a interseccionalidade como uma ferramenta de análise crítica, a sensibilidade interseccional está presente na compreensão multifacetada e fluida das identidades, o que torna possível vislumbrar a formação docente como espaço para a problematização das desigualdades sociais que prevalecem em várias esferas da vida social.

O estudo de Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2018), desenvolvido em um contexto de formação de professoras de Línguas *Estrangeiras/Adicionais* com foco nas discussões sobre gênero e sexualidade, adota uma perspectiva *queer-decolonial* para questionar dicotomias relacionadas ao corpo, às identidades e à vida social no exercício da docência. Embora o autor se apoie nas praxiologias *queer* – e não diretamente na interseccionalidade –, ele defende a inseparabilidade entre teoria e prática, além de partir do pressuposto de que o corpo não pode ser fragmentado em sua relação com o mundo. Desse modo, as praxiologias *queer* entendem que as identidades sociais, de gênero, sexualidade e raça não são estanques e impermeáveis, uma vez que estão atravessadas por processos de fluidez e de construção performativa.

Por seu turno, Juliane Prestes Meotti (2020), partindo dos desdobramentos do curso *Ensino de Línguas e Diversidades*, ofertado para acadêmicas do curso de Letras português-inglês da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itapuranga, buscou expandir o debate sobre a colonialidade de gênero no contexto da educação linguística crítica. Ao acionar o conceito de colonialidade de gênero, Meotti (2020) parte da ideia de que o colonialismo impôs um sistema de gênero binário, hierárquico, racializado e heteronormativo que, por sua vez, precisa ser questionado e desconstruído. Desse modo, a autora propõe a construção de repertórios de reflexão/ação capazes de problematizar os efeitos da colonialidade sobre os corpos e as linguagens, comprometendo-se com a construção de saberes mais plurais e decoloniais.

As pesquisas supracitadas veem o corpo como uma instância epistemológica, ontológica e política, entendendo-o não apenas como aparato biológico, mas como um lócus de produção de sentidos, de saberes e de experiências. Nesse sentido, compreendem que os corpos são atravessados por marcadores sociais como gênero, raça, sexualidade e classe, os quais não operam de forma isolada, mas em constante intersecção, tensionamento e (re)significação. Além disso, essas pesquisadoras estão comprometidas com a concepção de praxiologia, na medida em que não desassocia teoria e prática, reconhecendo que todo processo formativo é construído de múltiplos saberes. Trata-se, assim, de um fazer acadêmico que não se limita à descrição da realidade, mas que busca tensioná-la, desnaturalizá-la, construindo repertórios comprometidos com a justiça social e com a ampliação das possibilidades de existência.

Considerando esse pano de fundo, esta pesquisa reflete sobre os desdobramentos de um curso de extensão voltado à formação de professoras e professores de línguas, no qual se discutiram praxiologias relacionadas às interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade. Desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2022, o curso promoveu reflexões sobre diferentes abordagens praxiológicas, com o objetivo de ampliar os repertórios pedagógicos críticos das participantes. E, como parte do processo formativo, as pessoas envolvidas elaboraram propostas praxiológicas alinhadas às perspectivas debatidas durante os encontros. O grupo foi composto por sete docentes de línguas (português, inglês e espanhol), em formação inicial ou já em exercício, com interesse em aprofundar o entendimento sobre as interseccionalidades de gênero na prática docente.

O material que compõe esta pesquisa é constituído pelos formulários de identificação, pelas interações ocorridas durante os encontros do curso, pelo meu diário de pesquisa, pelas conversas individuais realizadas com as agentes e por suas propostas praxiológicas. No processo de registro e análise, optei por priorizar as fontes orais, por entender que elas mobilizam repertórios mais autênticos e reveladores do processo de formação docente. A partir desse conjunto, organizo as discussões em torno das seguintes perguntas de pesquisa:

- De que maneira as agentes compreendem a assunção do corpo branco nas relações sociais?
- Como se deu a construção de espaços de escuta engajada no processo formativo?
- De que forma as agentes relacionam as discussões do curso ao contexto escolar e à educação linguística?

Com efeito, refletir sobre essas perguntas pode contribuir no alcance do objetivo principal deste estudo, que é o de problematizar os desdobramentos de um curso de formação docente que promoveu o envolvimento de professoras com praxiologias sobre interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade na contemporaneidade.

Antes de explicitar a fundamentação praxiológica selecionada para esta tese, recupero a reflexão que propus no início sobre história(s). Trabalhos de pós-graduação também contam histórias a partir de discussões sistematizadas acerca dos temas pesquisados, mas não deixam de ser histórias e não deixam de ser contadas por pessoas. Assim, uma escrita interseccional começa pela diversificação das vozes que conversam no (e com o) texto. Afinal, todas as vozes são corporificadas, o que significa que elas têm raça, gênero, classe, sexualidade etc. E essas inúmeras identidades, além de não se constituírem de maneira compartimentada e impermeável, moldam os discursos e revelam perspectivas diferentes de compreensão do mundo.

Desse modo, para contribuir com a discussão das perguntas evocadas, além de acionar os repertórios das agentes do estudo, as praxiologias externas que arquitetam minha agenda de pesquisa são construídas por: feministas negras que abordam a interseccionalidade (Akotirene, 2020; Crenshaw, 1989, 1991, 2002; Collins, 2019; Collins; Bilge, 2021; Gonzalez, 2020), autoras que fazem análises críticas ao feminismo branco (Beck, 2021; Zakaria, 2021); pesquisadoras que falam de branquitude na sociedade brasileira (Bento, 2022; DiAngelo, 2023; Schucman, 2020, 2023) e autoras e autores que defendem uma formação crítica de professoras de línguas (Pessoa, 2017, 2019; Urzêda-Freitas, 2018; Silvestre, 2017; Rezende, 2021). Importante destacar que todas essas praxiologias são orientadas pela perspectiva crítica da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), a qual se dedica a compreender e desconstruir as desigualdades sociais, construídas e (re)articuladas na linguagem de modo a produzir sofrimento humano.

Quanto à organização do texto, após esta introdução, apresento o capítulo metodológico que respalda a construção do material de pesquisa, intitulado *metodologia qualitativa crítica*. Esse viés metodológico parte da premissa de que a pesquisa e a construção de conhecimento precisam se movimentar em prol de algum tipo de mudança social (Carspecken, 2011; Denzin, 2018). Além disso, nesse capítulo, também descrevo o contexto em que o estudo foi realizado, assim como detalho cada uma das fontes de pesquisa utilizadas para a geração do material. Finalizo apresentando os principais pressupostos subjacentes ao conceito de interseccionalidade, buscando também situá-los no território específico de onde esta pesquisa emerge.

Antes de explicar como a discussão do material de pesquisa será feita, cabe destacar a importância da etapa de Qualificação deste estudo, em que contei com as contribuições das professoras Glenda Melo e Tânia Rezende. Essa etapa foi fundamental para tensionar algumas escolhas e problematizar as minhas análises. A partir das discussões ali iniciadas, pude compreender com mais nitidez como a interseccionalidade se articulava, de forma situada, tanto nas falas das agentes quanto nas propostas praxiológicas analisadas. Mais do que conceituar a interseccionalidade, passei a pensá-la como uma opção de abordagem.

Antes desse processo, havia me concentrado demasiadamente na discussão de textos acadêmicos, o que, de certa forma, entrava em conflito com o próprio conceito de praxiologia – que, por sua vez, valoriza a relevância da prática. Com as contribuições da Banca de Qualificação e também da minha orientadora, percebi que o essencial era compreender o que o material de pesquisa revelava, bem como sua articulação com as praxiologias acadêmicas, que, embora importantes, não deveriam se sobrepor à análise das práticas concretas.

Além disso, essa etapa me levou também a perceber o que saltava “aos ouvidos” no material de pesquisa: os processos de assumência, a escuta engajada, os gestos de enfrentamento e de criação de outras possibilidades de existir. Foi possível, ainda, repensar a mobilização lexical da metodologia, muitas vezes ainda vinculada a uma lógica positivista de fazer pesquisa. Aprendi a não ignorar as lacunas do estudo, mas a problematizá-las, entendendo que elas não são falhas, mas marcas de toda produção situada de conhecimento.

Por sua vez, as discussões do material estão divididas em três partes, as quais se articulam às perguntas de pesquisa. Na primeira parte, com base nas interações das agentes sobre branquitude e lugar de fala, discuto sobre como a assumência do corpo nas relações sociais pode contribuir para uma formação de professoras de línguas mais articulada aos projetos de coalizão que primam por justiça social. Na segunda, analiso o sétimo encontro do curso de extensão, cujo tema foi *cabelos e questões étnico-raciais*, com foco nas narratiências de Elisabeth Silva e na elaboração do conceito de espaços de *escuta engajada* em contextos de formação docente. Mostro, com base em Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges (2015), como essa concepção de escuta engajada na formação docente é um caminho ético e necessário para enfrentar desigualdades sociais, embora nunca completamente alcançável, já que o próprio ato de *formar* é um projeto sempre inacabado, como a própria utopia de transformar o mundo.

Na terceira e última parte, abordo como as agentes relacionam os debates do curso com seus contextos escolares, evidenciando os desafios enfrentados na tentativa de promover uma educação linguística crítica em ambientes conservadores e marcados por censura, sobretudo em relação às questões de gênero e sexualidade. Ainda nesse capítulo, analiso as propostas

praxiológicas das agentes, mostrando como elas engendram possibilidades mais situadas de atuação em contexto de educação linguística crítica. Finalizo com *considerações transitórias*, nas quais retomo as perguntas que moveram esta pesquisa, reconheço as lacunas que permanecem e as possibilidades que se abrem, e reafirmo, a partir das vozes e práticas das agentes, a urgência e a potência de uma educação linguística crítica comprometida com a vida, com a interseccionalidade e com a pluralidade de existências que atravessam a escola.

Assim, considerando o cenário sociopolítico atual, em que a ascensão de grupos ultraconservadores tem incentivado a despolitização do debate de gênero no âmbito escolar, considero fundamental integrar à formação docente repertórios que problematizem o aspecto hegemônico/colonial incumbido de homogeneizar e segregar determinados corpos. Por isso, esta pesquisa pode contribuir para o campo da formação de professoras, em especial de línguas, ao discutir possibilidades situadas e politizadas de atu(ação) docente. Ademais, acredito que a interseccionalidade pode funcionar como uma praxologia crítica na formação docente, já que uma formação que se pauta pela interseccionalidade abre espaço para outras histórias, configurando-se como um lócus seguro de reconhecimento da complexidade do corpo nas relações sociais.

Capítulo 1: Metodologia qualitativa crítica

Durante a pandemia da COVID-19, uma anedota publicada pela Revista Forbes⁶ se popularizou nas redes sociais. Conta-se que, em certa ocasião, uma estudante teria perguntado à antropóloga Margareth Mead qual seria o primeiro indício de civilização de uma cultura. Em resposta, Mead afirmou que se tratava de um “fêmur curado”, já que, no reino animal, se você quebrar a perna, você morre. Sem ajuda, não é possível beber ou encontrar o que comer. Se você for ferida dessa maneira, vira alvo de predadoras. Logo, nenhuma criatura sobrevive a uma perna quebrada por tempo suficiente para o osso cicatrizar justamente porque é comida primeiro. Para a antropóloga, um fêmur cicatrizado é a evidência de que outra pessoa tratou o ferimento, carregou a pessoa para um local seguro e cuidou dela durante a recuperação.

Trata-se de uma anedota apócrifa, isto é, mesmo sendo publicada pela Forbes e se popularizado durante a pandemia da COVID-19, não há evidências de que ela realmente aconteceu. Contudo, parece-me uma boa história para introduzir o que vem a ser o cerne INdisciplinar, ou Crítico, da Linguística Aplicada: a preocupação relacional com as outras pessoas e a busca por algum sentido de justiça social. Longe de me enveredar pelas implicações antropológicas dessa anedota, a reflexão que proponho tem a ver com o senso de civilidade que tem acometido as pessoas no mundo atual. Afinal, se ajudar alguém a superar as dificuldades é o ponto de partida de uma civilização, por que tantas pessoas morrem de fome, de desamparo, de falta de assistência hospitalar? Por que tantas vidas são relegadas a segundo plano simplesmente por não se adequarem aos padrões identitários impostos socialmente? Estaríamos, nós, perdendo nosso indício civilizatório ou nunca o tivemos, de fato? Também podemos questionar, junto à Butler (2020), quais vidas importam e merecem cuidado e proteção?

Cabe, ainda, problematizar a própria ideia de civilização, que não é neutra e tampouco universal. Ao longo da história, a noção de *civilizar* foi utilizada como ferramenta de hierarquização de povos, legitimando projetos coloniais, epistemicídios e apagamentos de modos de vida que não se alinhavam às matrizes eurocêntricas e hegemônicas (Grosfoguel, 2016). Desse modo, ao evocar a ideia de que cuidar do outro seria um indício de civilização, precisamos também nos perguntar: civilização para quem? De acordo com quais parâmetros? Quais vidas, práticas e saberes foram, historicamente, deslegitimados em nome desse ideal?

⁶ Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-old-human-bone-could-help-you-through-the--coronavirus/?sh=3996cfc537e9>. Acesso em: 12 de Fev. 2024.

Esses questionamentos, entre muitos outros que podem ser inspirados pela anedota de Margareth Mead, convergem com os interesses de pesquisa de uma Linguística Aplicada que “busca criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Isso também nos encoraja a mobilizar metodologias de pesquisa que abram espaço “para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p. 23). O modo crítico de *fazer* linguística aplicada, além de buscar desconstruir assimetrias sociais incrustadas na linguagem, se relaciona à concepção de metodologia qualitativa crítica que mobilizo nesta pesquisa.

De acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 103), sob o suporte da Linguística Aplicada Crítica, a escolha dos nossos temas de pesquisa “deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros”. Essa produção engajada de conhecimento só é possível em razão da natureza inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada, que, por sua vez, favorece o intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento, oportunizando a construção de uma agenda politizada de pesquisa.

Seguindo essa perspectiva, as metodologias que têm orientado estudos em Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006, 2022), quase sempre, se vinculam ao paradigma qualitativo de pesquisa. Esse paradigma incita a desestabilização do *status quo* das ciências positivistas ao não se basear em apenas um tipo de metodologia no processo investigativo (Denzin; Lincoln, 2006; Denzin, 2018) e nem buscar “descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41). Trata-se, assim, de uma abordagem que abala padrões hegemônicos, tais como neutralidade, objetividade e distanciamento.

Moita Lopes (2009), com base no filósofo Michel Foucault, destaca que o conhecimento é deste mundo, e que valores, ideologias, desejos, ações políticas e éticas são partes constitutivas da construção de verdade em uma pesquisa acadêmica. A perspectiva foucaultiana sobre o conhecimento permite inferir que todo saber é parcial, biográfico e se institui por aquilo que foi disseminado pelo padrão de determinado grupo. Essa inferência é relevante, pois implica assumir que todas as pesquisas são, de certa forma, atos políticos. A diferença é que algumas não se assumem como tal ao reivindicarem a máscara da neutralidade. Contudo, o que ocorre, muitas vezes, é que subjacente a essa pretensa neutralidade científica reside o endosso de ideais hegemônicos que situam formas específicas de conceber o mundo moderno.

Nesse sentido, entender essa natureza política na construção performativa da metodologia qualitativa implica assumir que cada perspectiva interpretativista revela uma maneira diferente de pensar sobre a experiência vivida. “Toda pesquisa é interpretativista; guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este

deveria ser compreendido e estudado” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 34). Reconhecer isso permite compreender o caráter contingencial e “interessado” de uma pesquisa como esta, na medida em que o material empírico da pesquisa, outrora concebido como *dados*, é sempre interpretado a partir das bases subjetivas de quem o gera. Sendo assim, se as construções de verdade numa pesquisa são relativas e contingenciais (Moita Lopes, 2009), e se cada análise interpretativa se mostra biográfica e influenciada por determinados valores de mundo (Denzin; Lincoln, 2006), como as pessoas podem ser vislumbradas no panorama qualitativo?

Para refletir sobre essa pergunta, Denzin e Lincoln (2006) apontam que as pesquisadoras qualitativas precisam desenvolver uma ética situacional que problematize os contextos de pesquisa. Neste trabalho, a ética situacional é pensada como alternativa capaz de mitigar assimetrias sociais e “precisa considerar [...] os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (Moita Lopes, 2006, p. 25). A esse empreendimento, soma-se a ideia de crítica, ou melhor, de uma *metodologia qualitativa crítica* (Carspecken, 2011; Denzin, 2018).

Conforme explica Phil F. Carspecken (2011), a incorporação da concepção de crítica na pesquisa qualitativa tem origem nos trabalhos de Paulo Freire. Seguindo essa concepção, a pesquisa e a pedagogia são pensadas de maneira combinada para que a partilha de conhecimento, a conscientização e a mobilização por mudança social possam se interseccionar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma praxiologia contextualizada que trabalha com pessoas no intuito de instigar a criticidade, em vez de meramente descrever nuances de uma realidade social (Carspecken, 2011).

Essa concepção de crítica parece se aproximar do fato de que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (Moita Lopes, 2006, p. 103). Isso significa que, mesmo interpeladas pelo ideológico, as pessoas são capazes de resistir aos discursos hegemônicos e transformar as práticas discursivas das quais fazem parte. Logo, o discurso não é visto apenas como uma manifestação ideológica na linguagem, mas como uma forma de ação social, em que as pessoas podem agir performativamente sobre o mundo e sobre as outras.

Norman K. Denzin (2018) avalia que a pesquisa qualitativa crítica está, também, fortemente atrelada a uma agenda de direitos humanos, haja vista a busca por algum sentido de justiça social (Lopes; Borges, 2015). Por isso, pesquisadoras qualitativas e críticas buscam se engajar no compromisso de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano e que culminam em injustiças sociais. Esse desejo é empreendido no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade mais democrática e menos violenta (Denzin; Lincoln, 2006).

Além disso, a metodologia mobilizada nesta tese considera as agentes da pesquisa na construção de conhecimento, uma vez que entende ser inadequado construir praxiologias sem considerar as vozes de quem vive as práticas sociais que queremos estudar (Moita Lopes, 2006). E, no que se refere à eficiência dos trabalhos pedagógicos, as pesquisadoras qualitativas estão mais interessadas no processo do que no produto (Bortoni-Ricardo, 2008). Nesse sentido, professoras e pesquisadora constroem a pesquisa (Pessoa; Silvestre, 2023). Ao gerar conhecimento sobre as possibilidades de atuação docente, pesquisadora e agentes estão, ao mesmo tempo, se formando, se (de)construindo, se educando (Capparelli, 2020):

Não se trata de negar a ciência nem de prescindir das teorias, mas de valorizar a pluralidade de saberes e de parar de seguir messianicamente validações científicas centradas nos valores que estão sufocando a vida. É atentar para as ideologias que sustentam essas teorias (Rezende, 2021, p. 50).

Ademais, ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é preciso considerar que, por trás (e também dentro) de cada processo da metodologia qualitativa, está a pesquisadora situada biograficamente em termos interseccionais de gênero, raça, sexualidade, classe etc. Considero, então, este um momento pertinente para problematizar a minha identidade racial neste trabalho. Há algum tempo, tenho pensado na autoidentificação *parda* feita por mim em uma pesquisa anterior (Capparelli, 2020). E, em razão do aprofundamento em praxiologias críticas e interseccionais, vejo a necessidade de retificar essa identidade outrora afirmada.

Por muito tempo, na minha concepção, a raça se reduzia a uma categoria estritamente fenotípica e colorista, e eu não considerava meu tom de pele claro o suficiente para ser branca e nem escuro o bastante para ser negra. Assim, *parda* foi um meio termo que encontrei para me (auto)definir. Hoje, ao entender as identificações raciais também mobilizam elementos políticos que demarcam privilégios, me vejo inserida no espectro social da branquitude. Sou filha de pessoas brancas e, nos contextos em que estive inserida durante a vida, a raça nunca foi o empecilho para que eu deixasse de acessar certos espaços sociais. Já vivenciei experiências em que o meu gênero e a minha sexualidade foram colocadas em xeque, mas nunca a minha raça. Acredito que essa retificação seja importante, pois concordo com Lia Vainer Schucman (2020, p. 188), quando a autora diz que “para que haja uma real desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas é preciso que os sujeitos brancos se percebam racializados”.

1.1 Contexto de pesquisa

Viviane Silvestre (2017) denomina o ato de pesquisar contextos de formação docente de pesquisa-formação. Para a autora, a pesquisa-formação ocorre quando a geração do material de pesquisa é empreendida ao mesmo tempo em que acontece o processo formativo. No caso deste estudo, a pesquisa-formação se justifica por ter envolvido um curso de extensão, que, por sua vez, ocorreu durante o segundo semestre de 2022 (agosto a dezembro), às sextas feiras, das quatorze às dezesseis horas⁷, com a participação efetiva de dez docentes que manifestaram interesse em discutir relações interseccionais de gênero vinculadas à educação linguística:

Quadro 1: Informações gerais do curso de extensão

Objetivo geral	Expandir colaborativamente repertórios praxiológicos sobre as interseccionalidades entre gênero, raça, classe e sexualidade a fim de vislumbrar possibilidades mais politizadas de atu(ação) docente.
Dinâmica	Serão realizadas encontros com compartilhamento de praxiologias e trocas de percepções sobre as leituras. Cada participante ficará responsável pela condução de, pelo menos, um encontro.
Avaliação	Participação ativa nos encontros, nas problematizações e proposta de material didático.

Fonte: Material de pesquisa

Os encontros foram remotos, síncronos e aconteceram na plataforma Teams, com o auxílio da ferramenta Classroom e de um grupo de WhatsApp para o compartilhamento de material.

Collins e Bilge (2021), ao refletirem acerca das pesquisas que mobilizam o conceito de interseccionalidade, inferem que tais pesquisas são mais relevantes quando assumem uma postura colaborativa. Para tanto, elas propõem a construção de “pesquisa empírica sistemática em colaboração com representantes da população sob investigação, com o objetivo de agir ou intervir em questões ou problemas de estudo” (Collins; Bilge, 2021, p. 84). Ainda de acordo com as autoras, as pesquisas desenvolvidas em contextos de colaboração devem pleitear uma “mudança positiva que seja relevante para os objetivos e as conclusões do estudo, para o contexto em que ação ocorre e para necessidades, interesses e formas de conhecer e se comunicar das pessoas que participaram do estudo” (Collins; Bilge, 2021, p. 85).

⁷ No folder de divulgação (Figura 1), constava a indicação do horário das 15h às 17h. Contudo, após negociação com as agentes, optei por antecipar o início da atividade, de modo a atender às necessidades e à disponibilidade da maioria das pessoas do grupo.

Cada pessoa ficou responsável por mediar um encontro e trazer pontos importantes para discutirmos coletivamente. As praxiologias externas⁸, assim como a atribuição da mediadora, foram negociadas com as agentes. Embora reconheça a importância dessas praxiologias para a formação docente, acredito que os repertórios construídos pelas agentes foram fundamentais para a expansão de perspectivas sobre o cotidiano escolar.

A ação de extensão que subsidiou os encontros do curso foi cadastrada no Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) em quatorze de abril de 2022 e aprovada no dia cinco do mês seguinte. Essa ação, intitulada “Interseccionalidades de gênero na educação linguística”, foi submetida pelo professor Gabriel Amorim (coordenador)⁹, pela professora Rosane Rocha Pessoa (vice coordenadora) e por mim (discente envolvida). Logo após a aprovação da ação, iniciei o processo de divulgação nas principais redes sociais:

⁸ Praxiologias externas dizem respeito aos textos que escolhemos para debater durante o curso de extensão. Praxiologias internas, por sua vez, foram aquelas produzidas por nós, em nossas falas e textos escritos, no decorrer das discussões.

⁹ A professora Rosane Rocha Pessoa, orientadora deste estudo, tentou submeter o projeto como coordenadora, mas não conseguiu porque, depois de aposentada, passou a atuar na graduação como professora voluntária. Àquela época, início de 2022, professoras voluntárias não podiam cadastrar cursos de extensão na plataforma SIGAA como coordenadoras. Por isso, convidamos o professor Gabriel Amorim, da Faculdade de Letras, para integrar o projeto e ele, gentilmente, se dispôs a realizar o cadastro, assim como também contribuiu criticamente para que a ação se tornasse exequível.

Figura 1: Folder de divulgação da ação de extensão

CURSO DE EXTENSÃO

Interseccionalidades de gênero na educação linguística

Profa. Camila Capparelli

AGOSTO A NOVEMBRO DE 2022
SEXTAS-FEIRAS 15H ÀS 17H

Vagas:
14 (inscrições até 20/07)


Local:
Encontros síncronos no *Teams*

Carga horária:
60 horas

Público alvo:
Discentes de cursos de Letras (português/inglês)
de universidades públicas de Goiás e/ou docentes
que atuem na rede pública de ensino.

Gratuito

Inscrições
pelo qrcode ou link:



<https://forms.gle/FBCnQQioThP7TW3Q8>

Mais informações: camilacapparelli@discente.ufg.br

Fonte: Autoria própria

O folder acima foi veiculado, sobretudo no Instagram e em grupos de WhatsApp, com o seguinte texto:

Abertas as inscrições para o curso de extensão “Interseccionalidades de gênero na educação linguística”, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. O curso será ofertado na modalidade virtual e tem como objetivo ampliar os repertórios praxiológicos de professoras/es de línguas (português e/ou inglês) sobre interseccionalidades de gênero, raça classe, sexualidade, entre outras categorias identitárias, com vistas a vislumbrar possibilidades mais politizadas de atuação docente na educação linguística.

O formulário de inscrição do *google* solicitava informações gerais sobre as professoras, tais como: nome completo, data de nascimento, cidade/estado, ano de conclusão do curso de graduação, ou previsão para conclusão, atuação profissional e uma resposta, de caráter discursivo e sem limite de caracteres, para a seguinte pergunta: “Por que você decidiu se inscrever no curso “Interseccionalidades de gênero na educação linguística?”. A previsão era de que o período de inscrições se estendesse por quinze dias, mas, felizmente, a procura foi grande e em poucas horas as vagas se esgotaram. Com isso, optei, então, por encerrar as

inscrições no formulário quando atingisse o total de vinte e oito inscritas, dobro do número de vagas, diante da necessidade de construir uma lista de espera, visto que, de maneira geral, é comum que haja desistências em cursos como esse – o que se confirmou posteriormente.

Importa ressaltar que, mesmo com todas as especificações contidas no folder de divulgação, recebi inscrições de professoras de outras línguas (espanhol e libras) e de outras universidades públicas brasileiras. Sendo assim, para efetivação das matrículas, selecionei as quatorze primeiras inscritas que se enquadravam nos critérios propostos e, para a lista de espera, houve maior flexibilização por entender que o objetivo do curso não era o de ampliar repertórios linguísticos nos idiomas especificados, mas, principalmente, expandir a construção de significados acerca das interseccionalidades de gênero na educação linguística crítica.

O primeiro contato foi realizado no dia 18 de agosto de 2022, via e-mail, solicitando a confirmação da vaga (em, no máximo, dois dias), bem como reiterando que o curso faria parte da minha pesquisa de doutorado. Duas pessoas não responderam ao e-mail, o que me levou a contatar as inscritas da lista de espera para completar o número de agentes matriculadas. Com o grupo completo, enviei as primeiras instruções e criei um grupo de WhatsApp com o intuito de otimizar a comunicação. Nesse grupo, eram compartilhados, semanalmente, os links de acesso ao Teams, assim como os materiais que precisavam ser estudados previamente.

Apesar de não termos dado continuidade ao grupo de WhatsApp após o encerramento do curso, tal espaço configurou uma ferramenta relevante para o envio de links relacionados às discussões, compartilhamento de materiais complementares, indicação de vídeos e circulação de conversas interpessoais. Essas trocas, ainda que não sistematizadas, extrapolavam o espaço formal do curso e contribuía para a formação coletiva, na medida em que prolongavam debates, criavam redes de apoio e fortaleciam a dimensão colaborativa do processo formativo. Nesse sentido, o grupo operou como um dispositivo de mediação pedagógica e relacional, permitindo que o diálogo não se restringisse ao tempo e ao espaço institucionais, mas se estendesse ao cotidiano das agentes. Essa dinâmica evidencia como os processos formativos, quando atravessados por ferramentas digitais, adquirem contornos rizomáticos, nos quais a aprendizagem se entrelaça com afetos, partilhas e práticas de cuidado mútuo.

1.2 O curso de extensão

Desde o início, refleti profundamente sobre que nome dar ao curso – a ponto de considerar deixá-lo ser apenas *curso*. Essa reflexão surge de um conflito pessoal, alimentado pela crença de que o que torna algo especial é a atribuição de um nome igualmente especial.

Essa não é uma verdade absoluta. A busca incessante por inovações taxinômicas é exaustiva e, muitas vezes, desconectada da práxis. Em vez disso, ressignificar termos já existentes pode ser um caminho mais interessante, já que permite iterar sentidos e forjar novas potencialidades.

A palavra *curso* vem do latim *cursum*, que significa “caminho, trajeto”. Tal palavra não evoca necessariamente uma ideia de linearidade, o que expressa muito do que vivenciamos nos meses de 2022. Ofertado como *curso* – e assim chamado por mim e pelas participantes em alguns momentos¹⁰ –, esse percurso foi, em muitos momentos, não linear, profundamente atravessado pela ancestralidade, por narrativas e pelos saberes que dali emergiram. E justamente porque essas emergências não foram contínuas e lineares, os registros que compõem meu material de pesquisa mostram, de forma parcial, registros que mais chamam a atenção.

Assim, se *curso* nomeia um caminho, um percurso, um trajeto, é nesse nome comum, aparentemente simples, que reside também a potência do que construímos coletivamente: um caminho aberto, por vezes sinuoso, mas profundamente atravessado pelas narrativas, vivências e saberes que mobilizamos. Como todo caminho, este também envolveu troços. Dentre eles, destaco especialmente os critérios de seleção de integrantes para o curso, questão que está diretamente relacionada aos objetivos desta pesquisa e que, por isso, será discutida a seguir.

1.3 Sobre os critérios de participação no curso

Afinal, aprendemos da igualdade ou na igualdade? Curiosa diferença de foco.

Carlos Skliar (p. 13, 2023)

Uma das muitas coisas que tenho aprendido com a interseccionalidade é que ela desvela a ficcionalidade que sustenta a ideia de meritocracia. Essa não foi uma reflexão presente quando propus o curso de extensão. E a provocação de Carlos Skliar, que abre esse tópico, oferece insumo para parte desse percurso reflexivo. Afinal de contas, o que significa falar *da igualdade*? E mais: é possível aprender *na igualdade* quando ela, historicamente, nunca foi condição acessível para corpos racializados, generificados, dissidentes?

A própria noção de igualdade carrega consigo os vestígios de um projeto liberal que, ao universalizar experiências e sujeitos, apagou as diferenças estruturais que organizam a vida

¹⁰ De início, chamei nossos encontros de *giras de problematizações*. Porém, com o amadurecimento da pesquisa, e após as contribuições da Banca de Qualificação, comecei a entender que os desdobramentos do material de pesquisa não indicaram que tivemos *giras* – tendo em vista as nuances epistemológicas que fundamentam o uso desse termo. Ainda assim, optei por mantê-lo quando ele aparece no material de pesquisa, respeitando o modo como foi mobilizado pelas agentes ao longo do processo formativo.

social. No entanto, seguimos falando em igualdade – talvez não porque ela seja uma realidade possível, mas porque o incômodo com as desigualdades exige que a mantenhamos como horizonte crítico, ainda que inatingível. Importa dizer que a simples troca da preposição não resolve o problema, evidentemente, mas ela convoca outra ética e outra política: desloca-nos de uma reflexão abstrata sobre a igualdade para o desafio de construí-la, precariamente, *no e pelo* encontro com as outras pessoas.

Por isso, em relação aos critérios de seleção do curso, um dos pontos de conflito que me atravessaram, retrospectivamente, foi não ter destinado vagas específicas às mulheres negras, considerando que o tema do curso era justamente interseccionalidades de gênero. Naquele momento, essa reflexão ainda não fazia parte do meu horizonte. Ela emergiu de forma contundente durante um dos encontros, quando uma professora negra, em uma conversa paralela, questionou a ausência de cotas para pessoas negras no concurso para docentes da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO). Naquele momento, percebi que eu não tinha feito qualquer esforço no sentido de promover condições de igualdade.

Ao retomar, hoje, os ensinamentos de Cida Bento (2022) sobre o pacto da branquitude, mecanismo que sustenta a manutenção dos privilégios por uma branquitude que se percebe como padrão e universal, compreendo que reservar vagas para mulheres negras teria sido não apenas coerente com os princípios da interseccionalidade que fundamentam esta pesquisa, mas sobretudo uma tentativa ética de enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero.

Essa constatação evidencia o quanto a própria proposta do curso estava, de certa forma, atravessada por pressupostos não suficientemente tensionados, especialmente no que se refere aos critérios de acesso e seleção. Considero importante reconhecer que qualquer proposta formativa que se pretenda comprometida com uma perspectiva interseccional precisa, necessariamente, rever não apenas seus conteúdos, mas também seus modos de constituição, acesso e participação. Isso significa compreender que não basta tematizar desigualdades estruturais, haja vista a necessidade de produzir deslocamentos concretos frente a elas.

Por isso, a ausência de critérios que garantissem a participação de mulheres negras no curso não foi apenas uma omissão pontual, mas um efeito direto da forma como a branquitude, como nos ensina Cida Bento (2022), opera de maneira naturalizada, silenciosa e frequentemente imperceptível para quem ocupa esse lugar de privilégio. Essa reflexão não é apenas uma questão burocrática ou logística, mas uma escolha política que incide diretamente sobre quais vidas são consideradas, quais saberes são legitimados e quem, de fato, tem acesso às experiências formativas que reivindicam um compromisso com a transformação social. A meu ver, essas

ponderações podem servir como amparo ético e metodológico para pesquisas e práticas formativas futuras.

1.4 As agentes

Nesta pesquisa, uso o termo *agente* para me referir às professoras, em formação e em exercício, que participaram ativamente do contexto que descrevi no tópico anterior. Sendo assim, considere *agentes* aquelas pessoas que obtiveram, no mínimo, 75% de frequência nos encontros do curso “Interseccionalidades de gênero na educação linguística”. A opção pelo termo *agente*, em vez de participante, se alinha ao sentido de agência enquanto capacidade de agir nas práticas socioculturais mediante o uso da linguagem (Ahearn, 2001). Como destaca Valéria Rosa-da-Silva (2021, p. 63), o termo *agente* nos leva a problematizar nossa própria maneira de fazer pesquisa, ensejando “pensar *com*, em vez de pensar *sobre*”.

Essa escolha terminológica não é meramente técnica, mas carrega implicações epistemológicas. Nomear alguém como “agente” é reconhecer sua capacidade de produção de saberes, seu direito de se implicar nas decisões e nos sentidos dos processos de pesquisa. Em vez de assumir uma postura hierárquica entre pesquisadora e “objeto” de estudo, pensar em termos de agência desafia as relações tradicionais de poder na pesquisa acadêmica, especialmente em contextos como o da formação docente, em que saber se constrói na coletividade, no dissenso e na escuta.

Pensar a *agência* significa compreender a linguagem como uma ação social capaz de transformar os contextos situados que ela performativamente constrói. Na formação docente, a estimulação da agentividade é um fator crucial, visto que é por meio da agência que se instiga o desenvolvimento da autonomia profissional, a qual se constrói na relação com as praxiologias e com as outras pessoas. Essa autonomia profissional se aproxima da concepção de *agência docente*, postulada por Silvestre (2017), a qual consiste em encorajar nas docentes a atitude de buscar ampliar repertórios sociodiscursivos no que se refere às questões emergentes da sociedade, tais como gênero, raça e classe, sem perder de vista as demandas de seus contextos de educação linguística. A seguir, um quadro com as identificações de cada agente:

Quadro 2: Informações sobre as identificações pessoais das agentes

Nome ¹¹	Gênero	Sexualidade	Raça	Classe social
Andreia	Mulher	Heterossexual	Negra	Baixa
Camila	Mulher	Lésbica	Branca	Baixa
Déia	Mulher	Heterossexual	Branca	Baixa
Elisabeth Silva	Mulher	Heterossexual	Negra	Baixa
Mariana	Mulher	Heterossexual	Negra	Média
Ravena	Mulher	Bissexual	Branca	Pobre
Tatá	Mulher	Heterossexual	Branca	Baixa
Azul	Homem	Gay	Pardo	Baixa
Menino	Homem	Gay	Branco	Baixa
Sandro	Homem	Gay	Branco	Média
Ude	Homem	Gay	Negro	Média

Fonte: Material de pesquisa

Para uma melhor visualização do quadro, usei um tom de verde mais forte para demarcar as identificações mais recorrentes e um tom mais fraco para as menos recorrentes. Também coloquei os nomes em ordem alfabética, iniciando pelas agentes mulheres. Dessa forma, vemos que o grupo de agentes foi constituído por identidades heterogêneas, das quais podem ser ressaltadas algumas recorrências. Primeiro, em relação à identidade de gênero, todos as agentes se identificavam como cisgênero. Também é possível notar que houve uma participação majoritariamente feminina, sendo quatro homens e sete mulheres. Além disso, naquele momento, todos os homens participantes se viam como homossexuais, ao passo que as mulheres, com exceção Ravena e de mim, se afirmavam como heterossexuais. Quanto à raça e à classe, a maioria se considerava branca e de classe baixa.

Essas informações decorrem, exclusivamente, do momento em que o material de pesquisa foi gerado (segundo semestre de 2022), razão pela qual são/estão passíveis a mudanças. Ao longo do texto, sobretudo no capítulo destinado à problematização do material de pesquisa, as informações sobre as agentes serão recuperadas. Contudo, sob uma perspectiva que concebe as identificações como processos fluidos, móveis e contingentes, estou ciente da impossibilidade de tomar como fato permanente tais posicionamentos. Conforme explica o sociólogo Stuart Hall (2015, p. 24), na pós-modernidade, “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente no momento do

¹¹ Sobre os nomes escolhidos pelas agentes, duas coisas me chamaram a atenção. Primeiro o fato de Menino e Azul, ambos gays, terem escolhido nomes associados à masculinidade. Seria essa uma maneira de ressignificar esses termos? Além disso, Elisabeth Silva, uma mulher que se autodefine como negra, foi a única agente que escolheu um sobrenome. Essa escolha me remeteu a Lélia Gonzalez: “negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles”. Seria essa uma escolha articulada a sua autodefinição?

nascimento”. Dessa forma, seria mais pertinente, em vez de falar da identidade, “falar de identificações, e vê-la como um processo em andamento” (Hall, 2015, p. 24).

No entanto, é importante ponderar que a identidade e as identificações, mesmo sendo diferentes, não são excludentes. É possível, por exemplo, que identidade entre em conflito com a identificação: pessoas que assumem a identidade homossexual podem se identificar com o mundo heterossexual normativo; pessoas de identidade negra podem se identificar com a branquitude.

Para este estudo, as considerações de Hall (2015) e de Woodward (2014), oriundas dos estudos culturais, são profícuas porque amparam a concepção de que as identificações que constituem as sujeitas sociais estão em um constante processo de mudança e transformação. Logo, as identificações não são instâncias anteriores a nossa existência, mas se constituem como um *fazer* enunciativo que não tem vida fora do(s) discurso(s). A própria identificação racial branca, conforme indiquei anteriormente com um exemplo pessoal, está sujeita à mudança, tendo em vista a expansão crítica de repertórios e os lugares sociais que ocupamos ao longo da vida.

Por exemplo, eu posso ser lida (e me ler) como uma pessoa branca em algumas regiões do Brasil e não em outras. Assim como certamente serei lida como latina se estiver nos Estados Unidos. Essas divergências derivam de relações de poder que não funcionam da mesma maneira em todos os contextos. Por isso, Schucman (2023, p. 45) diz que “o que vai diferir o que é a branquitude em cada lugar é quem são os considerados brancos”. Essas variações evidenciam que a branquitude, assim como outras categorias raciais, não é uma essência fixa, mas uma posição relacional, construída historicamente e modulada pelos contextos nos quais os corpos circulam.

Ainda que o conceito de identidade seja alvo de constante transformação, é importante lembrar que a maneira como as identificações se manifestam está intimamente ligada às relações de poder que configuram cada sociedade. Assim, embora a branquitude, por exemplo, seja uma categoria em permanente construção, ela carrega consigo um peso histórico e social significativo que a insere em uma posição de privilégio. Logo, as pessoas que ocupam essa identidade não apenas são reconhecidas de maneiras diferentes em distintas partes do mundo, mas também experimentam, em diversos momentos e sob diferentes formas, a complexa relação entre pertencimento e exclusão, visibilidade e invisibilidade. A consciência sobre essas diferenças e contradições nas identificações permite uma reflexão mais aprofundada sobre como as estruturas sociais podem ser desconstruídas e transformadas.

1.5 A construção colaborativa do programa de curso

Antes de me deter acerca das fontes que informam o material de pesquisa da tese, faz-se necessário sinalizar, brevemente, como se deu a construção do programa do curso. Esta pesquisa foi projetada pouco tempo depois que concluí o meu estudo de mestrado – em que problematizei uma experiência, também em forma de curso, voltada para a discussão de temas de gênero e sexualidade em um contexto de formação de professoras de línguas (Capparelli, 2020). Àquela época, ao concluir o curso que informou a pesquisa de mestrado, lembro-me de que um dos pontos de conflito tinha a ver com a falta de participação/decisão das agentes em relação à escolha dos textos que discutiríamos. Hoje, ao rememorar essa experiência de pesquisa-formação, vejo que ocupei uma posição de centralidade nas decisões durante o curso, o que pode ter dificultado a expansão de *espaços de fala* (Silvestre, 2017) naquele contexto.

Conforme aponta Viviane P. V. Silvestre (2017), os espaços de fala podem ser entendidos “como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos” (Silvestre, 2017, p. 165). A promoção de espaços de fala em contextos de formação docente pode contribuir para a expansão dos repertórios acerca do cotidiano escolar, mitigando as hierarquias convencionalmente adotadas em aulas expositivas e, conseqüentemente, convocando outras praxiologias (inclusive não acadêmicas) para se somar aos debates. Em outros termos, é possível inferir que esses espaços de fala, ao desafiar as dinâmicas hierárquicas tradicionais, permitem a inclusão de saberes e vivências que, muitas vezes, são silenciados ou marginalizados nos modelos pedagógicos convencionais. Isso não apenas amplia os horizontes das futuras educadoras, mas também as sensibiliza para a necessidade de criar ambientes escolares mais inclusivos e diversos.

Para o curso que fundamenta esta pesquisa, procurei promover uma maior interação na elaboração do programa de curso, ainda que reconheça que a participação coletiva não tenha atingido o nível de democracia que eu almejava. No primeiro encontro, apresentei alguns temas e sugeri que as participantes indicassem textos, sejam acadêmicos ou não, que pudessem ser incorporados ao conteúdo. Embora a contribuição de todas não tenha sido tão ampla quanto desejado, pretendo revisitar essas sugestões coletivas em detalhes, pois acredito que elas estão profundamente relacionadas às subjetividades das participantes. Por ora, compartilho a versão final do programa de curso, com os textos principais (Texto 1) e complementares (Texto 2), que orientaram as discussões ao longo do curso:

Quadro 3: Programa do curso de extensão

05/08	<p>Apresentação.</p> <p>Texto 1: EVARISTO, Conceição. “Maria”. <i>In:</i> EVARISTO, Conceição. <i>Olhos d’água</i>. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.</p> <p>Texto 2 (complementar): EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. <i>In:</i> <i>Roda Viva</i>. 6 set. 2021. 1 vídeo (1h31min). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw. Acesso em: 25 de mai. 2022.</p> <p>Mediação: Camila.</p>
12/08	<p>Tema: O que é interseccionalidade?</p> <p>Texto 1: COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. “O que é interseccionalidade?”. <i>In:</i> COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. <i>Interseccionalidade</i>. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 15-50.</p> <p>Texto 2 (complementar): CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. <i>Estudos Feministas</i>, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (<i>TED Global 2009</i>). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Mediação: Camila</p>
19/08	<p>Tema: Branquitude e lugar de fala</p> <p>Texto 1: SCHUCMAN, Lia Vainer. “Fronteiras e hierarquias internas da branquitude”. <i>In:</i> SCHUCMAN, Lia Vainer. <i>Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo</i>. São Paulo: Veneta, 2020. p. 149-170.</p> <p>Texto 2 (complementar): CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. <i>Revista Internacional de Direitos Humanos</i>. v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4498246&forceview=1. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Mediação: Menino.</p>
26/08	<p>Tema: Interseccionalidade e linguagem</p> <p>Texto 1: MELO, Glenda Cristina Valim. “Performatividades Interseccionais”. <i>In:</i> Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). <i>Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 299-304.</p>

	<p>Texto 2 (complementar): hook, bell. “A língua”. In: hook, bell. <i>Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade</i>. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019, p. 223-233.</p> <p>Mediação: Mariana.</p>
02/09	<p>Tema: Educação linguística I</p> <p>Texto 1: PESSOA, Rosane Rocha.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. “Resistindo na boca da noite um gosto de sol”: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>. SP, v. 60, n. 1, p. 217-232, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/JWfQX3GNgrByF9Q8rXtNfXd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. “Interseccionalidade e educação crítica”. In: COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. <i>Interseccionalidade</i>. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 211-243.</p> <p>Mediação: Ude.</p>
09/09	<p>Tema: Educação Linguística II</p> <p>Texto 1: REZENDE, Tânia. Narrativas do cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista. <i>Lingu@ Nostr@</i>, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38-58, jan/jul. 2021. Disponível em: https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/208. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): MACEDO, Litiane Barbosa.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Um olhar interseccional para o ensino: por que sim? In: <i>Teaching in Critical Times</i>. (1h12min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LGWUMLOJSm4. Acesso em: 25. mai. 2022.</p> <p>Mediação: Déia.</p>
16/09	<p>Tema: Cabelo(s) e questões étnico-raciais</p> <p>Texto 1: SANTANA, Bianca. <i>Quando me descobri negra</i>. Ilustração Mateus Velasco. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2015. 96 p.</p> <p>RIBEIRO, Djamila. “Introdução”. In: RIBEIRO, Djamila. <i>Quem tem medo do feminismo negro?</i> São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 7-28.</p> <p>ARAÚJO, Shaianna.; MENDES, Algemira de Macedo. Um relato de si em Esse cabelo, de Djaimilia Pereira de Almeida: o corpo como objeto de violência ética. <i>UNILETRAS</i>, v. 41, p. 167-177, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14758. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. <i>Esse cabelo</i>. São Paulo: Todavía, 2022.</p> <p>Mediação: Elisabeth Silva.</p>
23/09	<p>Tema: Transfeminismo</p>

	<p>Texto 1: NASCIMENTO, Letícia. <i>Transfeminismo</i>. São Paulo: Jandaíra, 2021. (introdução e segundo capítulo).</p> <p>Texto 2 (complementar): VON HUNTY, Rita.; PALHA, Amanda. Gênero e identidade: interseccionalidades. 6 de abril. 2022. In: <i>Festival feminista de Lisboa</i>. (2h11min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jYN_TNT-Z_Y&t=2051s. Acesso em: 22. mai. 2022.</p> <p>Mediação: Ravena.</p>
30/09	<p>Tema: Perspectiva <i>queer</i></p> <p>Texto 1: PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. <i>Revista Periódicos</i>, v. 2, p. 1-8, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/12896. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): ROCHA, Luciana Lins. Pensar fora da caixa: teorias queer e a tradição do ensino de inglês na escola. <i>Ecos de Linguagem</i>, v. 3, p. 124-140, 2014. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_124a140.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Mediação: Sandro.</p>
07/10	<p>Tema: Feminismo(s) negro(s)</p> <p>Texto 1: GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura Brasileira”. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 75-93.</p> <p>Texto 2 (complementar): RIBEIRO, Djamila. <i>Quem tem medo do feminismo negro?</i> São Paulo: Companhia das Letras, 2018.</p> <p>Mediação: Andréia.</p>
14/10	<p>Tema: Masculinidades dissidentes</p> <p>Texto 1: UTIM, Matheus Augusto. <i>Eu sou assim mesmo, eu dou pinta!:</i> performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência, 2021. 115f. Dissertação de Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021. Disponível em: https://www.btd.ueg.br/handle/tede/1265. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): OLIVEIRA, Hélio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. <i>R. Bras. Est. Pedag.</i> [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.552-569. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wJQD8JWkVJ5d4Pz3hnCn65n/. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Mediação: Azul.</p>
28/10	<p>Tema: Feminismos da diferença</p> <p>Texto 1: ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. <i>Estudos Feministas</i>, 2000, p. 229-236. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p>

	<p>Texto 2 (complementar): MENDOÇA E SILVA, C. A. Feminismos da diferença. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). <i>Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 169-176.</p> <p>Mediação: Camila.</p>
04/11	<p>Tema: Currículo</p> <p>Texto 1: SÜSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Wilza L. Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. <i>Momentos - Diálogos em Educação</i>, v. 25, p. 273-288, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): LANDULFO, Cristiane. “Currículo e decolonialidade”. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). <i>Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 95-102.</p> <p>Mediação: Tatá.</p>
11/11	<p>Tema: Descolonizando o conhecimento</p> <p>Texto 1: KILOMBA, Grada. <i>Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano</i>. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 47-69.</p> <p>Texto 2 (complementar): KILOMBA, Grada. <i>Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano</i>. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 27-31 (introdução).</p> <p>Mediação: Camila.</p>
18/11	<p>Tema: Críticas à interseccionalidade</p> <p>Texto 1: COLLING, LEANDRO. Ataques recentes às perspectivas das interseccionalidades. <i>Revista Periódicus</i>, v. 2, p. 51-62, 2022. Disponível em? https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/50166. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Texto 2 (complementar): hooks, bell: “This ain't no pussy shit”. In: <i>The New School</i>. 12 de out. 2015. 1 vídeo (1h52min). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hb5krc3UEk. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Mediação: Camila.</p>
09/12	<p>Tema: Encerramento</p> <p>Texto: GABATELLI, Ana Luíza.; SOUZA NETO, Mauricio. <i>Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade racial</i>. Brasília: Vila Brasil, 2020. Disponível em: https://encr.pw/kEPoa. Acesso em: 18 de jan. 2024.</p> <p>Discussão sobre a entrega final dos materiais didáticos e avaliação do curso.</p>

Fonte: Material de pesquisa

1.6 O material de pesquisa

O material de pesquisa desta tese foi gerado de agosto a dezembro de 2022 a partir dos desdobramentos do curso de extensão *Interseccionalidades de gênero na educação linguística*. Não é possível afirmar que esse curso, que se constituiu em dezesseis encontros síncronos, existiria em circunstâncias alheias a esta pesquisa. Contudo, assim como argumentei em um trabalho anterior (Capparelli, 2020), acredito que o material de pesquisa de um estudo como este possui, antes de qualquer coisa, um caráter educativo e não somente metodológico, uma vez que o princípio de mudança social respalda todos os objetivos almejados.

Conforme será possível notar, as fontes usadas neste estudo não se afastam, em larga escala, dos discursos e das práticas convencionais de pesquisa. Ainda assim, acredito, em sintonia com Urzêda-Freitas (2018), que tais fontes podem acenar para a construção de caminhos alternativos na produção de conhecimento. Outro ponto importante a ser ressaltado é que pretendo priorizar as fontes de pesquisa mais voltadas à oralidade porque as considero mais efetivas em captar performances sociodiscursivas espontâneas do cotidiano, visto que em tais performances as agentes tendem a operar com menor grau de monitoramento.

1.6.1 Formulário de identificação

No dia três de junho de 2022, no período da manhã, iniciei o processo de divulgação do Folder (Figura 1), acompanhado do texto explicativo, bem como de um link e QR Code que direcionavam o acesso ao formulário. Para realizar a inscrição, as interessadas precisaram preencher um formulário do google que solicitava informações preliminares, bem como uma resposta, de caráter discursivo, para a questão: “Por que você decidiu se inscrever no curso “Interseccionalidades de gênero na educação linguística?”. Tais respostas, que registram as expectativas iniciais das agentes em relação ao curso, foram importantes para que eu pudesse compreender melhor seus interesses e refletir sobre como minha atuação poderia contribuir com suas trajetórias formativas.

1.6.2 Os encontros

Ao total, tivemos dezesseis encontros, com cerca de duas horas de duração cada um, totalizando mais de trinta horas de gravações em áudio e em vídeo. Em relação aos vídeos, é importante destacar que optei por não os considerar como material de pesquisa primário porque

não houve recorrência de câmeras ligadas, embora, no início, eu sempre reforçasse essa necessidade. Algumas pessoas relatavam ter problemas com a plataforma Teams¹², outras diziam estar sem o equipamento de vídeo, o que me levou, a partir de um certo tempo, a parar de pedir que as câmeras ficassem ligadas. Ainda assim, a minha câmera sempre permaneceu ligada e, após assistir às gravações em vídeo, percebi que as pessoas costumavam ligar apenas no dia em que estavam responsáveis por fazer a mediação.

As gravações em áudio dos encontros são, pois, as fontes primárias deste estudo, uma vez que, nessas ocasiões, as agentes puderam expandir e problematizar significados sobre as interseccionalidades de gênero, criando possibilidades mais politizadas de atu(ação) docente. A meu ver, as discussões sobre gênero suscitam assuntos particulares, narrativas inéditas e, exatamente por isso, os cursos nessa direção precisam se construir sob a luz da alteridade, da escuta empática e da promoção de espaços de fala mais democráticos (Capparelli, 2020). Esses áudios, gravados e armazenados pela própria plataforma Teams, foram transcritos parcialmente com base nos códigos destacados no quadro abaixo:

Quadro 4: Códigos utilizados nas transcrições

Código	Significado
[...]	Trecho suprimido
...	Interrupção e/ou assunto incompleto
Negrito	Ênfase adicionada por mim
[referindo-se ao livro didático]	Comentário explicativo entre colchetes (inserido por mim).

Adaptado (Rosa-da-Silva, 2021)

Durante as transcrições, optei por realizar adaptações gramaticais nas falas das agentes, uma vez que meu foco não recairá sobre a materialidade da língua. Isso significa que marcas típicas da oralidade não são centrais para as análises desta pesquisa. As alterações realizadas dizem respeito, principalmente, à concordância, à coesão e a aspectos que favorecem a fluidez do texto, sem comprometer o sentido original das falas. Interessa-me, ao contrário, compreender como as agentes complicaram discursivamente as interseccionalidades de gênero articuladas à educação linguística, e como se engajaram no processo crítico de formação docente.

¹² Conforme destaquei em meu relatório de Estágio de Docência, algumas pessoas relataram dificuldades com a plataforma Microsoft *Teams* – plataforma facilitada pelo acesso institucional da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nos encontros síncronos do curso de extensão, as agentes sempre reclamavam que o programa era pesado e que travava com frequência.

1.6.3 Diário de pesquisa

De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), os diários de pesquisa são fundamentais para o registro de impressões e *insights*, pois podem conter elementos que vão permitir à pesquisadora desenvolver uma reflexão aprofundada sobre o evento que está interpretando. Desde o início do curso, mantive o hábito semanal de registrar impressões gerais sobre cada encontro. Esses registros foram feitos no *Word* e estruturados, quase sempre, em dois ou três parágrafos. Embora os textos fossem curtos, eles se mostraram importantes para registrar não apenas os eventos comunicativos que me interessavam enquanto pesquisadora, mas também por incitar reflexões e autocríticas, o que pode ser observado no relato abaixo:

Quadro 5: Trecho do diário de pesquisa

12/08/2023 (segunda gira) – “O que é interseccionalidade?”
Hoje, muito diferente da última semana, senti que a gira foi pouco produtiva. Tive a impressão de que apenas Mariana, Sandro e Ravena haviam lido o texto que indiquei para a discussão da interseccionalidade. Até entendo que o texto seja denso, com uma larga extensão de páginas, mas é impossível iniciar um curso sobre interseccionalidade sem conhecer, mesmo que minimamente, a gênese dessa praxiologia. Não sei se minha atitude de mudar o rumo da aula, passando o vídeo da Chimamanda, foi a melhor decisão, mas, naquele momento, não consegui pensar em outra maneira de conduzir uma discussão para a qual as pessoas, notadamente, não tinham se preparado antes. Também acho que eu deveria ter sido mais incisiva quando falei da importância da leitura prévia do material, mas, ao mesmo tempo, acho que as pessoas precisam autoconstruir um senso de responsabilidade, principalmente quando se trata de professoras. [...].

Fonte: Material de pesquisa

No trecho acima, registro minha frustração em relação aos desdobramentos do segundo encontro, mediado por mim. Aquela havia sido a primeira discussão oficial de texto, já que o primeiro encontro foi mais dedicado à apresentação do grupo e à organização colaborativa da ementa. Como aponto no diário, houve pouco engajamento do grupo, o que foi atribuído, por mim, à falta de leitura do material. Entre outras coisas, registros como esse me permitiram repensar algumas decisões, além de ajudar a refletir, com mais detalhes, sobre as interações nos encontros. Além disso, o diário foi muito útil no processo de transcrição do material de pesquisa, visto que sintetiza eventos relevantes para futura problematização.

1.6.4 Conversas individuais

As conversas individuais foram pensadas, desde o princípio, como alternativa à aplicação de questionários. A meu ver, em alguns casos, os questionários dificultam a expressão da subjetividade, visto que as pessoas tendem a dar respostas muitas lacônicas e gerais (Capparelli, 2020). No caso deste trabalho, as conversas individuais, gravadas em áudio e vídeo, foram realizadas na primeira semana de agosto de 2022, on-line, a fim de traçar o perfil identitário das agentes, bem como registrar os conhecimentos preliminares que elas apresentavam acerca do tema *interseccionalidades de gênero*. Dessa forma, somada aos formulários de identificação, essa fonte de pesquisa foi relevante para estabelecer discussões comparativas conforme o avançar dos encontros.

1.6.5 As propostas praxiológicas

Como trabalho final, as agentes ficaram responsáveis por construir propostas de aula, que prefiro chamar de propostas praxiológicas, embasadas nas perspectivas críticas discutidas ao longo do curso. Nessa etapa mais pedagógica, elas tiveram a oportunidade de expandir e aplicar as problematizações coletivas, considerando seus contextos particulares de atuação docente – no ensino regular ou no estágio. Além disso, elas ficaram livres para escolher algum tema de nossas discussões, desde que o incorporasse alguma das perspectivas discutidas ao longo dos nossos encontros. Para contribuir na confecção das propostas, e garantir que fossem elaborados em uma estrutura relativamente similar, indiquei um roteiro textual com base no trabalho com materiais didáticos de Ana Luíza Gabatelli e Maurício Souza Neto (2020).

Segue um exemplo de proposta construída pela agente Andréia:

Quadro 6: Exemplo de proposta praxiológica

Proponente: Andréia

Tema: Raça e classe na sociedade brasileira

Título: O racismo estrutural e a pobreza no Brasil

Público-alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Portuguesa

1. **Breve descrição da atividade a ser desenvolvida:** O plano de aula proposto objetiva atrelar ao estudo do gênero poema discussões de raça e classe, que permeiam a sociedade brasileira.

2. **Objetivo geral:** (EF69LP44-B) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

3. **Objetivos específicos:** Refletir sobre a desigualdade social no Brasil;
Compreender a íntima relação entre raça e classe no Brasil.

4. **Conteúdo:** Gênero textual poema.

5. **Materiais utilizados:** Cópias do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira; projetor; computador com acesso à internet.

OBS.: Na ausência de computador, projetor e/ou internet, o professor pode optar por tirar um *print* da tela de pesquisa e imprimir para mostrar aos alunos. É importante que fique evidente que foi uma pesquisa recente realizada na plataforma de buscas.

6. **Avaliação:** A avaliação acontecerá com base na participação durante a discussão proposta.

7. **Tempo sugerido:** 100 minutos.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

PASSO 1: Iniciar a aula explicando à turma que será trabalhado um poema de Manuel Bandeira, um importante escritor brasileiro, intitulado *O bicho*. Questionar as/os estudantes a respeito do que eles imaginam que um poema com esse título trata e deixar que verbalizem suas hipóteses. Orientá-los para que durante a leitura do poema, elas/eles tentem imaginar a cena descrita.

PASSO 2: Distribuir cópias do poema e realizar leitura em voz alta.

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

PASSO 3: Discussão a respeito do poema, provocando a turma a pensar sobre a desigualdade social em nosso país. Algumas sugestões de questionamentos:

Do que o poema que acabamos de ler fala?

Em sua opinião, qual era a intenção do poeta ao abordar essa temática em um poema?

Como vocês explicariam o título desse texto?

A cena descrita nesse poema é incomum ou é uma cena corriqueira em nosso país?

Por que ainda hoje cenas como a descrita ainda podem ser vista em nossas cidades?

Vocês acreditam que esse é um problema que pode ser solucionado? Como?

PASSO 4: Levar a turma a refletir sobre a questão racial, pedindo que eles descrevam oralmente como imaginaram o homem mencionado no poema.

PASSO 5: Projetando a tela do computador para que os alunos possam acompanhar, pesquisar no *google*: “Pessoas catando comida no lixo” e abrir a aba de imagens. Pedir que as/os estudantes observem atentamente as imagens e incentivá-los a refletir sobre como as questões de raça perpassam as questões de classe. Algumas sugestões de perguntas motivadoras:

O que vocês veem nessas imagens?

Como são essas pessoas?

Como normalmente são as pessoas que vemos em situação de rua, pedindo ajuda no semáforo ou em outras situações de vulnerabilidade social?

Será que existe alguma relação entre classe social e raça? Por que isso acontece?

Permitir que as/os estudantes compartilhem suas impressões e que compartilhem conhecimento entre si, intervindo minimamente, a fim de solucionar possíveis dúvidas ou corrigir possíveis equívocos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A Base Nacional Comum Curricular estabelece como uma das dez competências a ser desenvolvidas em estudantes da Educação Básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, refletir sobre questões estruturantes de nossa sociedade, como classe e raça, é extremamente importante para a formação cidadã de nossos jovens. A literatura se apresenta como uma poderosa ferramenta à disposição de professoras e professores, para fomentar tais discussões e deve ser explorada para além de questões linguísticas e estéticas. Assim, espera-se que a proposta aqui apresentada possa servir de inspiração para docentes que busquem incentivar seus alunos a refletir sobre os aspectos que perpassam nossa sociedade e, por extensão, nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANDEIRA, Manuel. O bicho. **Escritas**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>. Acesso: 20 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GABATELLI, Ana Luíza.; SOUZA NETO, Mauricio. **Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade racial**. Brasília: Vila Brasil, 2020.

Fonte: Material de pesquisa

No entanto, as propostas praxiológicas constituem uma fonte de pesquisa que considero secundária por não ter envolvido o grupo da forma como eu havia projetado. Apenas seis, das dez agentes que frequentaram ativamente o curso, entregaram o material conforme planejado. As razões indicadas variam entre falta de tempo, problemas pessoais e dificuldade em produzir. Ainda assim, esses materiais serão mobilizados a fim de mostrar, de maneira, geral, como a interseccionalidade, e outras perspectivas críticas, podem colaborar na construção de uma educação linguística mais comprometida com a justiça social de identidades dissidentes.

1.7 Discussão do material de pesquisa

Muitas pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada Crítica têm partido da premissa de que teoria e prática não podem ser vistas sob um viés hierárquico (Moita Lopes, 2006). Com base nisso, em vez de contemplarmos a “aplicação” de teorias para resolução de questões de linguagem, somos encorajadas a conceber a potencialidade da *multiplicação das práticas* (Utim; Frank; Capparelli, 2023). Nos estudos sobre educação linguística, essa virada de chave trouxe ganhos epistemológicos significativos, uma vez que as vozes das agentes envolvidas no processo educativo começaram a ser consideradas como conhecimento legítimo. Isso levou muitas autoras à mobilização do termo *praxiologia*, uma alusão à indissociabilidade entre teoria e prática (Pessoa; Silva; Freitas, 2021). Praxiologia também é um termo assumido nesta tese e visa contribuir com a não hierarquização de conhecimento, conforme pondera Rezende (2021):

[...] 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).

Antes de falar da discussão do material de pesquisa, é importante ressaltar que as praxiologias mobilizadas não serão apenas externas, isto é, não se reduzem àquelas confeccionadas por pessoas que não estiveram diretamente situadas em nosso contexto. Artigos, teses, dissertações, livros e demais textos publicados são exemplos de praxiologias externas. Por sua vez, o material de pesquisa deste estudo, constituído principalmente das interações entre as agentes nos encontros do curso é um exemplo de praxiologia interna. Essa separação, no entanto, só serve como uma orientação didática para as futuras leitoras, de modo que investir nesse binarismo (externa e interna) pode me tornar cúmplice de um discurso que busco criticar.

Em uma perspectiva similar à compreensão de praxiologia, Collins e Bilge (2021) dedicam um tópico para explicar que a interseccionalidade é entendida na sinergia entre investigação e práxis. Para as autoras, “a interseccionalidade como práxis crítica requer o uso do conhecimento adquirido por meio da prática para orientar ações subsequentes na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2021, p. 66). Elas partem da ideia de que as pessoas que atuam em linhas de frente são capazes de dar respostas mais significativas aos problemas sociais. Ora, se pensarmos nas salas de aulas, além das alunas, quem são as pessoas da linha de frente? As professoras. É por isso que, sob o ponto de vista das praxiologias, e da interseccionalidade, as

docentes produzem conhecimento de forma contínua e situada nos contextos concretos em que exercem sua prática

[...] atores da linha de frente têm uma visão diferente da forma como as desigualdades sociais moldam os problemas sociais e do motivo por que os problemas sociais não se distribuem igualmente pelos grupos sociais. Concentrados principalmente na práxis, em geral querem resolver os problemas, não apenas entendê-los. Para esses profissionais, praticantes e ativistas de ambos os sexos, a interseccionalidade não é simplesmente uma heurística para a investigação intelectual, mas também uma importante estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social (Collins; Bilge, 2021, p. 66).

A experiência vivida é muito cara à interseccionalidade, pois oferece perspectivas mais amplas sobre como os problemas sociais podem se estruturar em diferentes contextos. Entretanto, isso não significa que devemos minimizar ou relativizar a importância dos textos acadêmicos na expansão de repertórios críticos. Na verdade, praxiologias externas e internas, relacionadas, podem facilitar nossa compreensão da realidade. Em outras palavras, os textos acadêmicos podem ampliar, em muitos aspectos, os significados atribuídos à interseccionalidade, mas é na experiência do cotidiano que ela é realmente vivida.

Além disso, a ideia de praxiologia parece coincidir com a práxis feminista, visto que de nada adianta um feminismo que funcione apenas no plano das ideias. É no fazer cotidiano, nas nossas experiências individuais e coletivas, que podemos fortalecer os movimentos e a nós mesmas. Como diz hooks (2017, p. 198), “o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer. Quando alguém fala do ponto de vista de suas experiências imediatas, algo se cria”. Criar pressupõe abertura, deslocamento, invenção, e se dá justamente no ato da partilha, que, diferentemente da transmissão, se funda na troca, na escuta e na coautoria dos saberes. Trata-se, sem dúvida, uma contribuição epistêmica potente dos feminismos, que se marca um avanço teórico-metodológico nas práticas de pesquisa e nos processos formativos.

Essa questão também aponta para a necessidade de um olhar crítico em relação às praxiologias externas que mobilizamos; afinal de contas,

[a]s escolhas epistemológicas referentes a em quem se deve confiar, em que acreditar e porque algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes. Essas preocupações, ao contrário, dizem respeito a uma questão fundamental: a das versões da verdade que acabam por prevalecer (Collins, 2019, p. 403-404).

Isso posto, quanto ao estudo do material de pesquisa (visto também como praxiologias), um dos principais entraves que encontrei se refere à separação e organização dos temas mais

recorrentes. Assim que encerramos o curso de extensão, antes mesmo de iniciar as transcrições, assisti a todas as gravações e comecei a anotar os temas que poderiam ser relevantes para esta tese. A princípio, apesar de já ter um projeto antecessor à realização da pesquisa, com a proposição de objetivos gerais e específicos, busquei entender os rumos (temas) para onde o material de pesquisa estava, de fato, apontando. Esse não foi um exercício simples em razão da própria ideia de relacionalidade que subjaz a interseccionalidade. Isto é, embora os encontros tivessem sido orientados por temas previamente escolhidos, outras questões também se entrelaçaram.

Collins e Bilge (2021) destacam que muitas críticas endereçadas às pesquisas que mobilizam a interseccionalidade se devem à amplitude dos temas abordados, o que pode dificultar uma “precisão” metodológica. Afinal, se partirmos da premissa de que as categorias identitárias, assim como as relações de poder, não se manifestam sozinhas, pode ser complexa a sistematização dessas interações. A título de exemplo, podemos pensar nos Encontros 3 e 4, destinados à discussão de *branquitude e lugar de fala e interseccionalidade e linguagem*, respectivamente. Nesses encontros, também falamos de sexualidade, machismo, pobreza, condições precárias do espaço escolar, literatura, entre outras questões previstas para serem abordadas em momentos posteriores. Em síntese, isso não apenas endossa uma das teses centrais da interseccionalidade, segundo a qual as opressões e as relações de poder não se manifestam como entidades separadas, como também corrobora a dificuldade em “separar os temas” de discussão.

Todavia, Collins e Bilge (2021) sugerem que essa falta de precisão não é tão ruim assim, já que ela preconiza os sentidos atribuídos à noção de interseccionalidade que tanto defendemos. Para mim, essa complexidade destaca a agência, e também as limitações, da pesquisadora, visto que a decisão sobre o que é (ou não) importante decorre de uma visão parcial de mundo. Diante dessas complexidades, para facilitar a contextualização dos eventos, optei por estabelecer uma ordem cronológica das discussões e dos temas nelas mobilizados. A meu ver, essa é uma maneira de trazer à tona o amadurecimento do grupo durante o processo formativo, assim como uma possibilidade de lançar luz sobre o objetivo principal desta pesquisa: entender se a interseccionalidade pode funcionar como ferramenta praxiológica de formação de professoras de línguas. Assim, para a construção deste estudo, o estudo do material foi separado em recortes aprofundados de quatro encontros: 1) branquitude e lugar de fala, 2) cabelos e questões étnico-raciais, 3) educação linguística e 4) encerramento – com o conjunto de propostas praxiológicas.

A respeito das transcrições, de início, elas foram feitas de forma integral. Entretanto, considerando o grande volume de gravações em áudio, a partir do quinto encontro passei a transcrever apenas os trechos que, sob o meu ponto de vista, eram mais *críticos* e se relacionavam às ideias da interseccionalidade. Nesse processo de transcrição, dois exercícios críticos foram primordiais. O primeiro foi o da escuta, que me deslocou novamente para a participação no curso, dessa vez na posição de alguém que não poderia interagir diretamente. Esse deslocamento trouxe detalhes que antes não havia percebido. O segundo exercício foi o de consulta ao diário de pesquisa. De forma geral, acredito que cotejar minhas impressões pessoais com a escuta dos encontros contribuiu para a seleção dos excertos discutidos nos capítulos.

Sendo assim, a discussão das praxiologias será feita de forma relacional. Ao longo das análises, as praxiologias internas serão discutidas junto com as externas. Um ponto interessante que precisa ser destacado se deve ao fato de que parte das praxiologias externas (que integram o programa de curso foram lidas e discutidas pelo grupo no curso de extensão), ajudam a construir a fundamentação praxiológica desta pesquisa: Adichie (2019), Collins e Bilge (2021), Crenshaw (2002), Rezende (2021), Schucman (2020), Gonzalez (2020), Pessoa e Urzêda-Freitas (2021).

Por fim, é preciso afirmar que, ao analisar o material de pesquisa desta tese, busco também demonstrar a necessidade de uma “sensibilidade interseccional” docente, que, por sua vez, perpassa o planejamento colaborativo dos planos de curso, o entendimento da intersecção entre teoria e prática (que traz à baila a noção de praxiologia) e a relação constitutiva das opressões.

1.8 Notas sobre o meu encontro com a interseccionalidade

É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade.
Carla Akotirene (2020, p. 24)

Quando comecei a estudar as relações de gênero, logo que ingressei no mestrado, ler sobre performatividade foi um exercício catártico. Entre outras coisas, vi nessa praxiologia uma explicação para muitas situações que eu já experimentava no cotidiano, mas não sabia como verbalizar. Em vários momentos, já repeti, e por vezes ainda repito, enunciados problemáticos

que endossam papéis hegemônicos de gênero¹³. Ter consciência de que esses enunciados fazem parte de uma estrutura sociocultural, que é formada justamente pela repetição de atos de fala que cristalizam discursos no mundo, me deixou mais atenta à maneira como eu falo e escrevo.

Segundo Butler (2017, p. 43), em nossa sociedade, os parâmetros responsáveis por legitimar as performances identitárias estão alocados no discurso da *inteligibilidade cultural do gênero*, segundo o qual os corpos em conformidade “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerências e continuidades entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Essa visão se apoia em regimes de verdade sedimentados pela repetição exaurida de atos (de fala e corpóreos) que buscam inculcar a percepção de que as identidades de gênero e sexualidade devem ser informadas exclusivamente pelo artefato biológico. E essa compreensão, como eu disse, foi muito importante tanto para minha vida quanto para as minhas pesquisas, visto que me permitiu questionar expectativas de gênero que antes se passavam como *naturais*.

Entretanto, tenho aprendido com feministas negras que o enfrentamento ao discurso da matriz *inteligível* precisa ser amparado por uma perspectiva interseccional, uma vez que as marcações de gênero e sexualidade são atravessadas por outras opressões, como, por exemplo, as de raça e de classe (Akotirene, 2020; Collins, 2019; Collins; Bilge, 2021; Gonzalez, 2020). Um exemplo que pode ilustrar a relevância da interseccionalidade ocorreu durante um curso que informou o material empírico da minha pesquisa de mestrado (Capparelli, 2020). Em um dos encontros desse curso, o qual tinha como objetivo fomentar o debate de questões de gênero e sexualidade no ensino de línguas, solicitei que as participantes escrevessem textos reflexivos sobre a infância, recordando situações em que elas pudessem ter vivenciado brincadeiras generificadas. Uma das participantes, que se identificava como Kamylla, escreveu o seguinte:

[...] Toda minha infância, vivenciei “brincadeiras” onde eu era a parte engraçada, na época isso não teve efeito sobre mim, pois na inocência da infância ou nos mecanismos de defesa do cérebro, não me atentei a certas coisas que hoje consigo identificar e definir como racismo e discriminação. Uma vez, minha prima e meu irmão (ambos brancos) decidiram que os personagens da brincadeira deveriam ser brancos e então me pintaram de branco com cal. São os adultos que contam essa história, então não posso relatar como me senti no dia. Após crescer um pouco, as pessoas já não queriam mudar minha cor. Só que elas me viam como diferente, um diferente bonito, um diferente apreciável. E isso não era bom, eu não sabia e não entendia, mas o desconforto era enorme e hoje consigo reconhecer aquelas situações de andar na rua e receber cantadas de homens completamente estranhos que falavam da minha cor como objetificação. Todos usavam sempre o termo “morena” [...] (Kamylla, 2019).

¹³ Assim como Menezes de Souza (2019, p. 163), acredito que “a gente tem que ter constantemente aquilo que talvez seja a coisa mais difícil para um ser humano – a consciência de que nós podemos ser produtos daquilo que estamos criticando”.

Para compreender o relato acima, encontrei, à época que o recebi, dois caminhos diferentes. O primeiro era considerar que Kamylla havia fugido do tema proposto, que era o de pensar brincadeiras ou situações *generificadas*, isto é, em que apenas o gênero tivesse determinado a circunstância. E a outra maneira de compreender era mobilizando o que se convencionou chamar, principalmente nos estudos ancorados no feminismo negro, de *interseccionalidade*. Por esse segundo caminho, somos levadas a entender que, subjacente ao relato, existem entrelaçamentos de raça e gênero que se constroem e se articulam mutuamente:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Em princípio, o fato de Kamylla ser menina não parece ter motivado as outras duas crianças brancas (sua prima e seu irmão) a pintarem seu corpo de branco com cal durante a brincadeira¹⁴. No entanto, conforme o relato avança, Kamylla nos mostra que a intersecção de gênero e raça fez com que ela experimentasse situações desconfortáveis de objetificação sexual na vida adulta. Como afirmam as pesquisadoras Collins e Bilge (2021, p. 29), a interseccionalidade ensina que “homens e mulheres [e pessoas não binárias] frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas”. Seguindo essa perspectiva, a interseccionalidade é considerada como uma ferramenta analítica, por dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea.

Desde então, tenho buscado me engajar nos estudos de interseccionalidade e entender sua funcionalidade para a construção de análises mais críticas, com vistas à construção de um feminismo mais alinhado aos projetos antirracistas. Esse engajamento vai ao encontro do que propõe a socióloga Flávia Rios (2020, p. 7): “Ao tornar-se feminista, é preciso, antes de mais nada, problematizar o feminismo”. Diante disso, na próxima seção, apresento algumas das principais bases praxiológicas circunscritas no conceito de interseccionalidade, conceito este que (in)surge como uma crítica problematizadora endereçada ao feminismo hegemônico. Também destaco o engajamento de feministas negras brasileiras nesse empreendimento.

¹⁴ Em minha dissertação de mestrado (Capparelli, 2020) e em um capítulo publicado em parceria (Capparelli; Hoelzle, 2022), são feitas análises sobre como a ação dessas crianças está performativamente atrelada à ideologia do embranquecimento e à ideia de uma supremacia branca.

No entanto, assim como Cho, Crenshaw e McCall (2013), citadas por Collins e Bilge (2021, p. 18), parto da premissa de que

o que faz com que uma análise seja interseccional não é o uso que ela dá ao termo ‘interseccionalidade’ nem o fato de estar situada numa genealogia familiar, nem de se valer de citações padrão, nosso foco deve ser “o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é”.

Ao tentar entender principalmente o que a interseccionalidade faz, e não apenas o que ela significa, expandimos o olhar para a experiência vivida, tão cara à noção de praxiologia que apresentei no tópico anterior. As ideias catalisadoras da interseccionalidade são múltiplas, dissensuosas e, muitas vezes, negligenciadas por bases academicistas que pretendem traçar genealogias. Porém, há uma questão primordial na concepção de interseccionalidade: sua base de criação, que decorre do engajamento intelectual e ativista de feministas negras.

Pensar essa base de criação é importante por, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, porque ratifica o protagonismo, historicamente silenciado, de mulheres negras na denúncia do elitismo no feminismo branco e da inobservância do movimento antirracista (Akotirene, 2020). Segundo, porque evita o esvaziamento do termo, um problema que já ocorreu com vários conceitos. Logo, pensar a gênese significa não esquecer das principais categorias estruturantes das desigualdades sociais no Brasil: gênero, raça e classe. Contudo, também é bom lembrar que essas categorias não operam isoladamente, sendo constantemente atravessadas por outros marcadores, como sexualidade, territorialidade, geração e deficiência, compondo uma cartografia complexa das opressões e resistências.

1.9 Algumas considerações praxiológicas

Por mobilizar uma concepção de praxiologia que não dissocia teoria e prática, mas as entende como dimensões indissociáveis e mutuamente constitutivas, é o próprio material de pesquisa que orienta quais praxiologias acadêmicas serão acionadas ao longo das análises e problematizações desta pesquisa. Ainda assim, considero necessário demarcar, ainda que de forma breve, algumas bases conceituais da interseccionalidade, sobretudo porque esse referencial, embora não apareça diretamente nomeado no material empírico, é absolutamente central para sustentar os movimentos analíticos e epistemológicos que orientam as minhas reflexões.

Iniciei esta pesquisa escrevendo sobre a importância das histórias em nossas vidas, sobretudo quando tais histórias rompem a visão monolítica e são contadas por mulheres cujas experiências estiveram historicamente silenciadas. Essas versões revelam feridas coloniais camufladas por relatos que se pretendem universais, mas também mostram a importância da organização de coletivos para mudanças na ordem social e política. De acordo com Collins e Bilge (2021), nas décadas de 1960 e 1970, mulheres negras estadunidenses enfrentavam o difícil dilema de não terem suas demandas contempladas nem pelo movimento antirracista, nem pelo feminismo e tampouco pelos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora:

Cada um desses movimentos sociais privilegiou uma categoria de análise a ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam. As questões específicas que afligem as mulheres negras permaneciam relegadas dentro dos movimentos, porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam (Collins; Bilge, 2021, p. 17).

Em resposta a esse dilema complexo, as mulheres negras estadunidenses usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica, ainda que desconhecessem essa terminologia, e começaram a organizar suas próprias linhas de frente. Elas inferiram que não eram afetadas por apenas um sistema de poder, mas pela convergência entre eles, portanto precisavam de ações políticas que focalizassem essa convergência. Para a construção dessa percepção, essas mulheres precisaram enfrentar o *mainstream* feminista, que via o gênero como categoria fundante da opressão, bem como o movimento negro, que focalizava apenas a questão racial.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, não foi muito diferente. Desde o final da década de 1970, época em que o movimento negro se fortalecia em nossa sociedade, mulheres negras já apontavam a negligência de feministas brancas acerca das relações raciais. Como afirma Sueli Carneiro, o movimento feminista da época se mostrava “prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres” (Carneiro, 2003, p. 118). Para Lélia Gonzalez (2020, p. 145), essa visão universalizante, desprovida de um recorte racial e, muitas vezes, de consciência de classe, acabou tornando as feministas brancas brasileiras “cúmplices de uma dominação que pretendiam combater”. Em outras palavras, a supervalorização das mulheres brancas revelou uma contradição do movimento: o apagamento de mulheres não brancas.

Já o movimento negro brasileiro, que ganhou força em meados da década de 1970 com a criação de teatros, centros de cultura e grupos de estudos destinados à discussão da “questão negra” (Viana, 2010), foi marcado por outras complexidades. Em um contexto embebido por

reflexos da ditadura militar, homens e mulheres negras precisavam lidar com um “inimigo maior”: *o mito da democracia racial* – muito alimentado pela política nacional da época. Assim, apesar de as mulheres negras identificarem que suas demandas e particularidades também não eram levadas em conta, existia a preocupação de não divisão dos movimentos (Viana, 2010). Tal preocupação fez com que os coletivos em prol da autonomia recuassem por algum tempo.

No entanto, as mulheres negras também estavam sendo afetadas pela condição de gênero, visto que o movimento negro não estava imune a reprodução do sexismo. Conforme escreveu Gonzalez (2020, p. 104): “muitas vezes, [os homens negros] tentavam nos excluir do nível das decisões, delegando-nos tarefas mais ‘femininas’”. Foi nesse contexto complexo, e mais precisamente no final da década de 1970, que a condição da mulher negra foi um divisor¹⁵ político no movimento negro, gerando autonomia para elas. Como destacam Collins e Bilge (2021, p. 44), “como nenhum movimento social conseguiu resolver adequadamente as questões específicas das mulheres afro-brasileiras, elas criaram um movimento próprio”.

Embora seja comum encontrarmos textos que apontem o trabalho de Crenshaw (1989) como fundador da *interseccionalidade*, o ativismo político e intelectual das feministas negras estadunidenses e das afro-brasileiras revela que o nome do conceito não antecede seu significado (Collins; Bilge, 2021). Tais exemplos (re)lembra que essas mulheres mobilizaram lentes interseccionais como estratégia coletiva para a resolução dos problemas que elas enfrentavam no interior dos movimentos e também reafirmam a necessidade de refletir sobre o que a interseccionalidade *faz*. Esses exemplos, no entanto, não minimizam a relevância do trabalho de Crenshaw (1989), mas o localizam dentro de um panorama histórico mais amplo, que reconhece a ação política e intelectual de mulheres historicamente silenciadas.

Não seria possível listar e discutir todos os trabalhos que antecederam o nome do conceito sem deixar de fora alguma contribuição¹⁶, assim como é deveras desafiador citar os principais textos que catalisaram insumos praxiológicos para a consolidação da interseccionalidade. Mas, sem dúvidas, um dos trabalhos mais relevantes é o de Kimberlé Crenshaw, jurista estadunidense, que, em um texto de 1989, nomeou a interseccionalidade e posteriormente desenvolveu formulações praxiológicas que localizaram o conceito no campo do direito (Crenshaw, 1991). Conforme a autora, a interseccionalidade pode ser entendida como

¹⁵ Na esteira de Collins (2019), compreendo que a coletividade dessas mulheres teve como objetivo fomentar a autonomia, não o separatismo. Além disso, essa autonomia forneceu base para as coalizões com outros grupos.

¹⁶ Para uma análise crítica de alguns dos antecedentes da interseccionalidade no Brasil, recomendo a leitura de Kyrillos (2020). Para um panorama global, sugiro a leitura integral de Collins e Bilge (2021).

“uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177).

No cenário global, somada à contribuição de Crenshaw (1989, 1991, 2002), destaca-se o trabalho da socióloga, também estadunidense, Patrícia Hill Collins. No ano de 1990, Collins publicou o livro *Pensamento feminista negro*, traduzido para o português apenas em 2019, em que desenvolve as bases do feminismo negro a partir das experiências de mulheres afro-americanas. Para a autora, “o conhecimento pelo conhecimento não é suficiente – o pensamento feminista negro deve estar ligado às experiências vividas pelas mulheres negras e ter como objetivo mudar essas experiências para melhor” (Collins, 2019, p. 77). Nessa contribuição, Collins já demonstra que a interseccionalidade é uma praxiologia crítica capaz de provocar mudanças sociais. E essa é uma marca distintiva de seu pensamento (Bueno, 2020).

Na esteira de Collins (2019, p. 22), o pensamento feminista negro visa à “promoção *tanto* do empoderamento das mulheres negras *quanto* das condições de justiça social”. Com auxílio das experiências, Collins (2019) também coloca as ideias afro-americanas no centro da análise e denuncia o fato de essas mulheres serem sistematicamente excluídas do *status* de acadêmicas. Seu trabalho oferece um arsenal praxiológico importante para a compreensão do racismo além de fronteiras nacionais, vendo-o como uma questão de relevância global cujo enfrentamento é responsabilidade e dever social de todas as pessoas. Nas palavras de Collins (2019, p. 25), “a luta por justiça social é maior que qualquer grupo, indivíduo ou movimento social”, e essa luta “é um problema coletivo que requer uma solução coletiva”.

Mais recentemente, em parceria com Sirma Bilge, Collins publicou o livro *Interseccionalidade* (2021). Nessa obra, as autoras explicam que o uso da interseccionalidade como ferramenta teórico-analítica responde aos desafios impostos pela implosão das distintas demandas identitárias, tendo em vista que “as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutualmente excludentes [...], elas se sobrepõem e funcionam de maneira unificada” (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Além disso, as autoras nos levam ao entendimento de que interseccionar não é fragmentar as identidades, tampouco situá-las em posições de competição. Ao contrário, se assim fosse, não seria interseccionalidade, pois as identidades se mostrariam separadas e hierarquizadas. A interseccionalidade nos ajuda a compreender que as relações entre um ou mais eixos de opressão produzem sentidos em suas estruturas interativas e complexas. Por isso, ao compartilhar um ponto de vista parecido, Akotirene (2020, p. 43) pontua que “a interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos”.

Um outro bom exemplo do que *a interseccionalidade pode fazer* diz respeito à crítica do

feminismo negro à noção de sororidade. Em linhas gerais, o termo *sororidade* tem sido mobilizado como aliança feminista entre mulheres, uma espécie de empatia compartilhada a partir da solidariedade feminina. Contudo, Beck (2021), ao criticar o uso generalizado do termo, afirma que “o feminismo branco tem parâmetros específicos para selecionar quem deseja se juntar à sua causa”. Já nas palavras de Akotirene (2020, p. 77), “universalizante e deliberada, a sororidade dá a falsa impressão de existir empatia e homogeneidade de posicionamento”.

Conforme Piedade (2019, p. 17), a etimologia da palavra *sororidade* vem de *soror*, uma palavra do latim que significa irmãs. Com isso, infere-se que o feminismo deve ser ancorado no apoio e na união entre as mulheres. Mas, afinal, quais mulheres? Partindo dessa inquietação, Vilma Piedade cunhou, em 2017, o conceito de *Dororidade*, que diz respeito às dores que unem as mulheres negras para além do combate ao machismo. Em suas palavras: “Assim como o barulho contém o silêncio, Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é preta” (Piedade, 2019, p. 16).

Entretanto, como ressaltou Vilma Piedade em sua participação no programa “Encontro com Fátima Bernardes”¹⁷, exibido no dia 27 de dezembro de 2018, a ideia de Dororidade não pode ser vista como uma disputa com a dor de mulheres brancas, afinal não há como mensurar as dores das pessoas. Trata-se, na realidade, de compreender que a intersecção entre raça, gênero e classe confere às mulheres negras experiências coletivas de subalternidade ainda mais complexas. E Sororidade parece não abraçar a complexidade de tais experiências.

Dessa forma, para uma discussão feminista que se pretende plural e dialógica, o conceito *Dororidade* configura um repertório fundamental. Como explica Piedade (2019, p. 46):

Quando eu argumentei que Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra a Dororidade.

Em uma publicação mais recente, Pachá e Piedade (2021) reiteram que a Dororidade veio para dialogar com a Sororidade, não para anular. As autoras partem do princípio de que é necessário dar nome às coisas para que elas passem a existir no discurso. Em uma perspectiva semelhante, Ribeiro (2019, p. 21) argumenta que precisamos “nomear as opressões, já que não se pode combater o que não tem nome”. Logo, a dor causada pelo machismo une todas as mulheres, de modo que na Dororidade contém a Sororidade. Todavia, as experiências de

¹⁷ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7260154/>. Acesso em: 12 de Mai. 2025.

mulheres racializadas fazem com que elas sejam oprimidas para além das relações de gênero, ao passo que nem sempre a Sororidade carrega a Dororidade.

Dororidade é, ademais, um conceito que vai além do compartilhamento de dores. Ele visa a transformar a dor em potência, em arte, em empreendedorismo, em escritas (Pachá; Piedade, 2021). Se partirmos da ideia de que a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica que leva em consideração as experiências produzidas pelo racismo patriarcal (Akotirene, 2020), o conceito de Dororidade parece ser fruto dessa reflexão. Portanto, temos um exemplo do que a interseccionalidade *faz*. No entanto, é preciso ressaltar que esse *fazer* interseccional não significa que não devemos mais usar Sororidade para externar nossa empatia para com a outra, mas pensar interseccionalmente é considerar nossas limitações. É reconhecer que mulheres alvo da racialização e da transfobia, por exemplo, têm experiências de gênero diferentes das minhas.

Voltando às bases praxiológicas da interseccionalidade, que, como busquei mostrar, estão ancoradas nos feminismos negros, é relevante apontar que um projeto interseccional crítico precisa necessariamente estar conectado com a luta por justiça social. Também é preciso entender que “a justiça social é ilusória em sociedades desiguais, nas quais regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneira diferenciada por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil” (Collins; Bilge, 2021, p. 48). A falsa ilusão de uma democracia racial ainda reverbera no contexto brasileiro, alimentando desigualdades e dificultando o acesso de oportunidades para a população negra.

Essa questão levou a pesquisadora Cida Bento (2022) a desenvolver uma praxiologia crítica intitulada *o pacto narcísico da branquitude*:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação incrustadas ali. **Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.** É claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre seguimentos que se consideram iguais (Bento, 2022, p. 18, ênfase adicionada).

Bento (2022, p. 18) afirma que esse pacto tem uma natureza narcísica de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o *status quo* do “normal” e “universal”. Para a autora, esse pacto não verbalizado sustenta as desigualdades sociais e raciais do nosso país, bem como fortalece líderes que pregam a violência contra as pessoas consideradas “não iguais” – uma das estratégias políticas mais preconizadas pela extrema-direita. Quando olhamos para um país como o Brasil, cujo poder de liderança está predominantemente nas mãos de pessoas

brancas, sobretudo de homens, vislumbramos o *modus operandi* desse pacto não verbalizado.

Para Akotirene (2020, p. 49), “cabe à identidade branca usar interseccionalidade para desconstruir a falsa vulnerabilidade uniformizada, demonstrar o contexto das branquitudes, não incorrer de oportunismos fraudulentos no sistema das cotas raciais”. Isto é, a interseccionalidade pode ajudar a romper o silêncio dos pactos narcísicos da branquitude, levando em consideração o fato de que nossos arranjos sociais não são justos e impedem algumas pessoas de acessar certos espaços sociais, como a universidade. Daí a importância das políticas públicas voltadas para a equidade racial, como as cotas, tão atacadas por adeptos à farsa da meritocracia.

Collins e Bilge (2021) pontuam que as estudiosas contemporâneas que mobilizam a interseccionalidade demonstram, em geral, “sensibilidades similares em relação às desigualdades sociais e aos problemas sociais causados por elas” (Collins; Bilge, 2021, p. 86). Para pessoas brancas cabe, portanto, a responsabilidade social de reconhecer suas posições de vantagem a fim de que consigam se deslocar da posição de norma e hegemonia sociocultural.

Na Linguística Aplicada Crítica do Brasil, Melo (2022), que se autodefine como mulher negra, discute a interseccionalidade articulada à concepção de performatividade. Ela parte dos estudos performativos de Austin (1990) para refletir sobre como usamos a linguagem para agir no mundo social (Melo, 2022). Sob essa perspectiva, a linguagem não é vista tão somente como um meio de descrever coisas e situações cotidianas, mas como ação social, um *fazer*. Essa concepção, como indica a autora, foi expandida por muitas outras estudiosas, dentre elas a filósofa Butler (2017), que reflete acerca das relações de gênero e sexualidade a partir do panorama performativo.

Na perspectiva butleriana, o gênero é sustentado por uma matriz inteligível que se retroalimenta pela circularidade da repetição, e naturalização, de certas performances identitárias. Como indica Berenice Bento (2017, p. 242), com base em Butler (2017), “o gênero é como a língua. Em determinado momento, por tantas repetições, parecerá que você nasceu sabendo falar. Toda a historicidade é apagada pela incorporação”. No entanto, como nem toda cópia é perfeita, podem acontecer falhas. Segundo Melo (2022, p. 300), o ato de fala, ao se repetir “falha rompendo, deste modo, com a ‘cópia’, possibilitando a transformação de narrativas (atos de fala) que podem mitigar o sofrimento de vidas precárias ou menos importantes”.

Os estudos performativos são muito amplos e oferecem instrumentalidade para a análise de muitos discursos, que, em vez de naturais, são *naturalizados* na e pela linguagem. Melo (2022), por sua vez, faz uma conexão sofisticada entre performatividade e interseccionalidade

de raça, que ela intitula, em um texto recente, de “performatividades interseccionais”. No entanto, ela alerta para duas incompreensões que uma análise não cuidadosa pode acarretar:

Quando pensamos em performatividade de raça, isso pode gerar algumas incompreensões e cito aqui duas delas que me parecem mais problemáticas: compreender performatividade como a possibilidade de mudarmos a cor de nossa pele e/ou agirmos como pessoas de outra raça. A primeira delas está relacionada à raça como conceito biológico, conceito já ultrapassado e desconstruído pela própria genética. Com base em pesquisadores dos estudos raciais, Mbembe (2015) e vários outros, podemos dizer que raça é uma invenção eurocêntrica que partiu das pessoas brancas para denominar as pessoas não brancas que ganha sua existência pelo processo de iterabilidade e de citacionalidade da linguagem propostos por Derrida, ou seja, pela repetição. A segunda incompreensão está relacionada ao fato de que raça é entendida como um marcador corpóreo fixo, tendo como efeito a encenação de uma única performance racial possível para todas as pessoas racializadas (Melo, 2022, p. 300).

Diante disso, a pesquisadora nos ajuda a problematizar os discursos sobre raça que se cristalizam na sociedade. Discursos esses que moldam o imaginário social brasileiro e constroem imagens fixas das pessoas negras e também das brancas. Em resumo, enquanto muitos desses discursos são (re)articulados sociohistoricamente para desumanizar, objetificar, hipersexualizar e subestimar pessoas negras (Melo, 2022), outros são mobilizados para construir uma imagem protópica, desejada e, portanto, positiva das brancas. A respeito da identidade branca, a autora diz: “Concebê-la como raça ainda gera estranhamento para muitos mostrando o quão naturalizada como padrão essa raça está” (Melo, 2022, p. 301). No capítulo seguinte, vou discutir com mais profundidade essa não percepção branca. Mas, em resumo, ela ocorre porque pessoas brancas, em suas posições (não problematizadas) de supremacia e hegemonia, partem do princípio que quem tem raça é sempre a outra, isto é, a pessoa negra.

Com efeito, “torna-se necessário, também, compreender que o sistema da branquitude se constrói na relação com as outras raças, ou seja, ela precisa da negritude para se balancear e confirmar suas fronteiras raciais” (Melo, 2022, p. 301). À vista disso, essa relação entre branquitude e negritude é, também, uma relação de linguagem, na medida em que se *faz* na repetição e na suposição essencialista de que certas pessoas são mais dignas do que outras.

Contudo, se a linguagem é uma ação consumada em atos de fala, cuja repetição também pode falhar (Melo, 2022), ela pode *fazer* nascer “discursos não hegemônicos”. É aí que reside o potencial da performatividade interseccional, como defendida por Melo (2022, p. 301-302):

A performatividade racial para as pessoas negras pode ser a possibilidade de não apagarmos nossas marcas corpóreas, pintando-nos de brancos, vermelhos ou amarelos, mas sim de transgredirmos como pessoas negras e ocuparmos, por exemplo,

aqueles espaços ditos não nossos, construir repertórios sociais que antes nos eram negados ou não legitimados.

Com o auxílio da praxiologia sobre “performatividades interseccionais”, desenvolvida por Melo (2022), é possível entender que esse apagamento bibliográfico de mulheres negras, por exemplo, decorre de uma estrutura maior e ancorada na linguagem. Entre outras coisas, esse apagamento está relacionado à circulação massiva – e performativa – de discursos que elegem a branquitude como parâmetro a ser seguido, sufocando outras histórias e praxiologias.

Neste resumo das bases praxiológicas da interseccionalidade, busquei apresentar algumas das principais ideias que circunscrevem o conceito no cenário global a partir do trabalho de Crenshaw (1989, 1991, 2022), Collins (2019) e Collins e Bilge (2021), assim como mostrei a importância do ativismo intelectual e político de brasileiras como Gonzalez (2020) e Carneiro (2003). Concordo com Melo e Jesus (2022), sobre a importância de reconhecermos o trabalho intelectual de pesquisadoras que nos antecederam para que possamos seguir em direção ao que o “momento histórico e a própria produção de conhecimento nos interpelam”. Esse entendimento certamente foi base para a criação de praxiologias contemporâneas como de Piedade (2017), Bento (2022) e Melo (2022), que engendram repertórios fundamentais às discussões de gênero e raça.

Neste ponto, retomo a epígrafe de Carla Akotirene (2020, p. 24): “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”. Não me atentar para a potência do feminismo negro, tal como declarada por Akotirene, seria não apenas injusto, como também um leviano endosso às práticas de silenciamento que historicamente afetam as mulheres negras.

Por outro lado, é relevante ter em mente que, ao mobilizar a interseccionalidade como praxiologia crítica, é indispensável situar essa discussão no território em que se constrói esta pesquisa: o cerrado brasileiro, especificamente as periferias de Goiás, profundamente atravessadas pela lógica do agronegócio e do coronelismo patriarcal, racista, misógino e LGBTQIA+fóbico. Nesse cenário, a metáfora das *avenidas identitárias*, proposta por Crenshaw (1989), revela seus limites, uma vez que os cruzamentos do cerrado não se organizam em lógicas urbanas, asfaltadas e lineares. Aqui, os trânsitos identitários se dão em estradas de chão, em encruzilhadas, em trilzeiros, picadas e brejos. São, muitas vezes, territórios de difícil acesso, que impõem outras gramáticas de existência, resistência e opressão. Esse não é apenas um pano de fundo de um cenário geográfico, mas uma engrenagem de opressões que se materializam na vida concreta de mulheres negras, periféricas e dissidentes.

O Atlas da Violência (2023) evidencia que o estado de Goiás figura de forma recorrente entre os cinco estados brasileiros com maior número de feminicídios, sendo a maioria das

vítimas mulheres negras (com predominância de pardas), com baixa escolaridade e sem acesso ao mercado formal de trabalho. Além disso, o estado apresenta uma das maiores taxas de encarceramento feminino do país, igualmente marcada pelo perfil de mulheres negras, pobres e periféricas. Diante disso, pensar uma praxiologia interseccional situada exige reconhecer que os corpos que movimentam essa pesquisa são corpos territorializados, produzidos e afetados por um contexto histórico que mantém, ainda hoje, a lógica colonial operando como força de extermínio e precarização.

Capítulo 2: A *assumência* do corpo nas relações sociais

Na primeira quinzena de novembro de 2023, estive em Vitória da Conquista, cidade localizada no sudoeste do estado da Bahia, para participar pela primeira vez do Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Eu estava bastante empolgada por, pelo menos, dois motivos. Primeiro porque se tratava de um evento de alta relevância para os estudos de gênero e sexualidade, principalmente por já ter recebido pesquisadoras como Judith Butler – cujo livro *Desfazendo Gênero* deu título ao Seminário. Outro motivo de empolgação, dessa vez de cunho mais pessoal, se devia ao fato de que havia acabado de me casar no civil e minha esposa me acompanhava na ocasião e participaria de algumas das atividades do evento ao meu lado.

Após pouco mais de seis horas de viagem de ônibus, e de muita apreensão no trajeto que contempla a Serra do Marçal, que, apesar das lindas paisagens naturais, é considerada uma das mais perigosas do Brasil, desembarcamos em Vitória da Conquista e solicitamos um motorista de aplicativo para nos levar à universidade que sediou o evento: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Quando adentramos o carro, o motorista, visivelmente mal-humorado, checkou o destino e nos disse que não costumava aceitar corridas para a universidade, já que era um local fora da cidade e que as estudantes eram muito baderneiros. Ainda assim, disse que “quebraria nosso galho”. No início do percurso, perguntou o motivo de nossa ida à UESB e eu disse que seria para participar de um evento, que ele quis saber o nome. Quando eu disse que se tratava do evento Desfazendo Gênero, ele logo me indagou se era lá o lugar onde as pessoas ensinavam sobre a *ideologia de gênero*. Eu me limitei a dizer que era um evento acadêmico sobre identidades e busquei encerrar o assunto.

Ainda durante o trajeto, esse motorista nos fez outra pergunta: *Vocês são irmãs ou amigas?* Ela e eu nos olhamos e eu rapidamente respondi que éramos amigas. Foi um momento paradoxal. Por um lado, era como negar o status civil que almejamos tanto conseguir. Por outro, a aparente *aversão à universidade* atrelada à ideia de existência de uma *ideologia de gênero* me fez acionar essa negação como um mecanismo de autoproteção. Não posso afirmar que o motorista agiria diferente ao saber do nosso relacionamento, mas também não há garantias de que não agiria. Ocorre que essa microssituação, a exemplo de muitas outras, me faz pensar o quanto nós mulheres, sobretudo as que não se enquadram em sexualidades hegemônicas, se veem cotidianamente acuadas por homens alinhados aos discursos da extrema-direita.

Curiosamente, após o ocorrido, apresentei um recorte desta pesquisa que, entre outras coisas, defende a criação de espaços seguros (Collins, 2019) na formação de professoras a fim de que as identidades sejam vivenciadas livremente. Em outros termos, um espaço em que as

peessoas possam ser elas mesmas para vislumbrar uma educação linguística que considera as interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade. Por isso, ao recuperar o episódio com o motorista, e pensar nas condições de produção deste estudo, muitos incômodos me atravessaram. Se mesmo nós, mulheres cis, brancas, cientes de nossos direitos e com recursos financeiros para solicitar um motorista de aplicativo, precisamos nos mascarar diante do medo e da insegurança, como ficam existências outras marcadas por vulnerabilidades ainda mais escancaradas? Quais complexidades e intersecções atravessam a assumência do corpo nas relações sociais?

Com base nas problematizações do Encontro 3 sobre *branquitude e lugar de fala*, este capítulo visa a discutir algumas dessas complexidades implícitas no que denomino, nesta tese, de *assumência do corpo nas relações sociais*. Conforme illustrei com a situação do evento *Desfazendo Gênero*, os processos de autoidentificação, em que (a)firmamos nossas identidades tendo vista seus propósitos políticos, são complexos e contingenciais, uma vez que dependem dos contextos em que estamos inseridas, das nossas relações interseccionais de gênero, da conjuntura sociopolítica do país e de outras questões que mudam a depender do ponto de vista.

Neste capítulo, pretendo iniciar a discussão de como o desvelar do sistema de poder da branquitude, mais precisamente com a racialização do corpo branco, pode se configurar como um ponto de partida para uma educação linguística mais comprometida com o enfrentamento do racismo e suas consequências materiais e simbólicas na vida das pessoas. Para tanto, busco fundamentação nas praxiologias construídas durante nosso encontro no curso, assim como nos estudos sobre branquitude de Bento (2022), Cardoso (2010), DiAngelo (2023), Carneiro (2023), (Schucman, 2020, 2023), entre outras. Além disso, finalizo com um exemplo de material didático, produzido pelo agente Ude, que parece incorporar parte das reflexões sobre branquitude.

2.1 Branquitude em cena: racializando o corpo branco

Assim como em qualquer parte do mundo, o Brasil tem suas particularidades no que se refere às construções raciais. No século XX, a elite brasileira buscou espalhar a ideia de que aqui havia um estado harmonioso e de igualdade plena entre as pessoas, sem distinção de raça, cor ou etnia. Entretanto, esse ideal deveras fantasioso, que anos mais tarde seria chamado de *mito da democracia racial*, nunca correspondeu aos abismos raciais que separam pessoas brancas das não brancas. Desde a colonização, a história do Brasil foi marcada pela escravização e pela imposição de ideologias e valores morais que inseriram as pessoas negras

e indígenas em situações de exploração e de vulnerabilidade socioeconômica. E esse cenário de exploração, longe de se encerrar com os marcos históricos que findaram os processos de escravização, se atualiza cotidianamente com dinâmicas de segregação não menos nocivas.

De acordo com Gonzalez (2020), o mito da democracia racial serviu como artimanha discursiva para neutralizar os efeitos deletérios do racismo no Brasil. E um dos mecanismos que fortaleceu o racismo como comportamento social foi a ideologia do branqueamento:

Transmitida pelos meios de comunicação em massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, [a ideologia do branqueamento] reproduz e perpetua a crença de que valores da cultura ocidental branca são únicos e verdadeiros. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da violenta desintegração e fragmentação da identidade étnica produzida por ele; o desejo de se tornar branco (“limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 143-144).

Como consequência, a internalização dessa pretensa superioridade branca alicerçou o que hoje concebemos como sistema racial da branquitude. Esse sistema diz respeito à posição estruturalmente privilegiada que pessoas brancas ocupam em diversas esferas da vida social. Como aponta Schucman (2020, p. 61), tal posição facilita o “acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. E, como todo sistema de poder, a branquitude parte de uma visão parcial da sociedade, buscando exercer superioridade e dominação de poder.

Em geral, é comum que a pessoa branca não se perceba racializada, já que incorporado ao discurso da branquitude reside o ideal de um ser “universal” e “padrão”, o que exclui a necessidade de se (auto)identificar. Seguindo uma lógica relacional, a branquitude parte do pressuposto de que pessoas brancas são referência e, por isso, possuem um modelo adequado de *identidade*, enquanto considera que as não-brancas se *diferenciam* desse modelo. Nesse caso, a diferença é caracterizada como menor valor social. No entanto, ainda que se pretenda universal, a *identidade* só existe porque existem as *diferenças*¹⁸ (Woodward, 2014). A branquitude, portanto, é uma categoria relacional que não possui significados intrínsecos ou imanentes (Schucman, 2020), sendo articulada socialmente para deliberar vantagens às pessoas brancas:

¹⁸ Opto por utilizar os termos “identidade” e “diferenças” (este último, no plural) porque, em uma perspectiva interseccional, as diferenças não são únicas nem fixas; elas são múltiplas, relacionais e atravessadas por diversas marcas sociais. Ao explicitar essa pluralidade, evito cair em dicotomias ou essencialismos. Enquanto a noção de identidade tende a ser monolítica e a admitir poucas variações, o conceito de diferenças, no plural, permite reconhecer a complexidade e a fluidez das pessoas e de suas experiências.

Ao marcar e nomear a raça daqueles que não são brancos, nós reforçamos essa noção de que as pessoas brancas são apenas pessoas. Entender que as pessoas brancas são o padrão para aquilo que significa ser humano, ser humano ideal, e que todas as outras pessoas são versões deficientes desse ideal, é o que chamamos de supremacia branca (DiAngelo, 2023, p. 19).

Segundo Bento (2022, p. 23), muito se fala na “herança da escravidão e nos seus impactos negativos para populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. Nessa mesma linha de pensamento, Schucman (2020, p. 15) defende que “não se constrói um antirracismo sólido sem compreender melhor os brancos e o seu racismo”. Ambas as autoras partem do princípio de que é preciso deslocar o ponto de análise e desvelar o *modus operandi* da branquitude. Isso significa que, ao invés de focalizar grupos historicamente aviltados, urge problematizar as ideologias do grupo que se beneficia diariamente do racismo: a branquitude e as pessoas brancas¹⁹.

Foi partindo dessa premissa, de que as pessoas brancas precisam se perceber como racializadas, que dedicamos o terceiro encontro para a problematização da branquitude e seus impactos na vida e no lugar de fala das pessoas. Por indicação do agente Menino, que também ficou responsável por conduzir o encontro, lemos o capítulo VI do livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* (2020), da pesquisadora Lia Vainer Schucman. No excerto abaixo, o agente Menino compartilha suas impressões de leitura e fala sobre como o texto repercutiu em suas próprias experiências:

Menino: Quando eu li esse livro [...] fiquei me perguntando por que não li pra fazer o meu projeto de mestrado. Eu fiquei muito chocado. A gente fica, né?! Você é confrontado com seus privilégios [...]. Por exemplo, eu vou ao supermercado e não tem ninguém de olho em mim. Então, assim, você pisa na rua e percebe que o Brasil abraça as pessoas brancas mesmo. Infelizmente. Mas a gente tá desconstruindo isso também, né, de certa forma, agora racializando o corpo branco (Encontro 3, 19/08/2022).

Você pisa na rua e percebe que o Brasil abraça as pessoas brancas mesmo. Com esse dizer, Menino traz à tona uma questão importante sobre a branquitude: o fato de ela não se constituir necessariamente como uma escolha individual. Desde o nascimento, todas nós somos classificadas por etiquetas de racialização. Não por acaso, em nossas certidões de nascimento, é possível encontrar uma primeira informação a esse respeito, mesmo que ela possa mudar com o tempo. No imaginário social brasileiro, ao nascer, a pessoa branca já se alocada em posições

¹⁹ Schucman (2020, p. 59) alerta que abordar a branquitude não relativiza a importância de se discutir a negritude, “pois fica claro que os sujeitos negros, por estarem em uma posição de desvantagem nas relações sociais também necessitam de estudos e investigações particulares”. Entretanto, como destaca Cardoso (2010, p. 610), os estudos da branquitude são importantes porque visam “preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais”.

de vantagens que indexalizam significados positivos no que se refere à inteligência, a padrões estéticos, a valores morais e de progresso. Existe uma supervalorização desses significados que recaem sobre o corpo da pessoa branca, ainda que ela possa não ter consciência disso.

Por vivermos em sociedades afetadas pelo colonialismo, fomos socializadas sob valores racializantes. Como já discuti antes, isso favoreceu pessoas brancas ao lhes atribuir privilégios simbólicos e materiais ligados à ideia de progresso. Carneiro (2023, p. 44), com base no filósofo afro-americano Charles Mills, diz que existe no mundo um contrato racial em vigor, que, mesmo não sendo nomeado, “define o status de brancos e não brancos, e que o status de não branco será definido pelo sistema de valores e de instituições criado pela branquitude para o interstício e para a legitimação de sua hegemonia”. Ainda que nem todas as pessoas brancas sejam signatárias desse contrato racial, todas elas se beneficiam dos efeitos que ele produz:

A branquitude se constitui em um sistema político não nomeado, que assegura a supremacia branca. Esse sistema opera como uma fábrica que replica dominadores e dominados, instaura a vivência da branquitude como um “clube privê” e as pessoas brancas como beneficiárias desse clube, dessa máquina de reprodução de desigualdades e de produção de privilégios. Elas são todas beneficiadas por esse sistema de privilégios, produzido pela exclusão do outro, e isso acontece a despeito de sua vontade (Carneiro, 2023, p. 44).

Nesse sentido, como pontua Menino, o Brasil parece *abraçar as pessoas brancas* porque facilita a mobilidade delas em praticamente todos os contextos sociais, em razão de elas integrarem essa espécie de “clube privê”, para recuperar as palavras de Carneiro (2023). O fato de uma pessoa conseguir transitar em um supermercado, ou em um shopping, sem ser vigiada é apenas um exemplo de como o sistema da branquitude se (re)articula nas microssituações cotidianas. E a percepção dessas microssituações também não é um processo uniforme, afinal não fomos educadas para pensar sobre nós mesmas em termos de racialização, ao contrário, somos sempre levadas a pensar quem alguém (não branca) tem raça. Diferente do que ocorre com a população negra, que, desde muito cedo, já experimenta as consequências do racismo sistêmico e de sua produção massiva de desigualdades sociais.

Em seu comentário, Menino destaca que, além do choque inicial de se ver confrontado com seus privilégios, outro ponto provocado pela leitura do texto se refere à desconstrução da branquitude, isto é, a importância da *racialização do corpo branco*. Como atesta Schucman (2020), a brancura é vista como algo “normal” e “natural”, ao passo que a diferença, lida como “anormalidade”, é outorgada às pessoas que não são brancas. Entre outras coisas, esse tipo de pensamento retira a necessidade de racialização de quem se enxerga como referência. Dito de

outro modo, ao racializarmos as outras pessoas e não a nós mesmas, nos (auto)conferimos à noção de universalidade, uma pretensão de existência legítima e referencial:

Déia: Essas nossas conversas estão me revirando [...]. Mas, assim, eu quero falar como uma pessoa branca, loira, magra, alta. **Então, assim, uma pessoa que, digamos, está aqui numa parte privilegiada da sociedade, apesar de ser pobre e apesar de ser mulher.** [...] Lá no segundo texto tem uma pergunta que me instigou bastante, que foi a seguinte “O que significa ser um sujeito branco em uma luta antirracista que tem como questionamento os privilégios brancos?” Eu cresci com esses privilégios. Eu cresci entrando em um lugar e não sendo olhada com os olhos tortos. **Eu cresci com muitos privilégios que às vezes uma pessoa de cor não teria.** Então eu preciso trabalhar em mim esses preconceitos que estão lá fora, que eu cresci ouvindo. **Eu preciso trabalhar isso em mim para que eu possa trabalhar isso com o outro. Seja com meus alunos, seja com os meus filhos. Seja em casa, seja com quem eu converso.** Então essa pergunta, ela me deu uma cutucada. O que eu tenho feito nessa luta? Qual o meu papel? Como eu tô reconhecendo o outro como sujeito de direito, independente da sua cor, independente da sua sexualidade, independente da sua posição social?

[...]

Camila: Eu acho que é exatamente isso que a Déia falou, eu concordo muito. Primeiro a gente precisa mudar na gente pra depois tentar fazer com que isso reverbere [...]. E como as autoras da educação linguística gostam de dizer, né, não há garantias. **A gente não tem garantias quando a gente trabalha com criticidade, com questões de gênero e diversidade. A gente precisa assumir que está ali pra imprevisibilidade mesmo** (Encontro 3, 19/08/2022).

Há alguns pontos que gostaria de discutir sobre o comentário de Déia: o seu descentramento interseccional, o reconhecimento dos privilégios, a relação com a docência e a responsabilidade social. Em primeiro lugar, Déia já começa inteseccionando seu lugar social no debate da branquitude. Isto é, mesmo afirmando suas vulnerabilidades no que se refere à gênero e à classe, ela reconhece que, por ser uma mulher branca cujo corpo mobiliza significados atrelados ao ideal de beleza da branquitude (loira, magra e alta), está numa situação de privilégio social. Logo, Déia indica que, na posição de uma mulher branca e pobre, lida com o sexismo e com questões de classe. É relevante ressaltar que, ainda que ela não sofra os efeitos do racismo em sua própria pele, ela está implicada nele, seja porque se beneficia estruturalmente dele, seja porque o reproduz, consciente ou inconscientemente, em suas relações sociais.

Dar-se conta dessas complexidades identitárias, que podem estar sustentadas por pontos de vulnerabilidade, mas que, no caso de Déia, dizem muito mais respeito ao reconhecimento de privilégios materiais e simbólicos do que qualquer outra coisa, contribui para a racialização do corpo branco e para um entendimento interseccional e mais abrangente das identidades. Esse (auto)reconhecimento é a condição *sine qua non* para o questionamento das muitas posições de privilégio que ocupamos. Afinal, como atesta Schucman (2023), entender o lugar das pessoas brancas na (re)produção do racismo é condição fundamental para o seu enfrentamento.

Cardoso (2010) pontua que, no geral, existem dois tipos distintos e divergentes de branquitude: a acrítica e a crítica. Para o autor, no bojo da branquitude acrítica, estão aquelas pessoas que não desaprovam o racismo. Elas partem do pressuposto de que ser branca é uma condição superior, situada no topo de uma hierarquia racial que subalterniza todas as pessoas não-brancas. Por seu turno, as pertencentes à branquitude crítica reprovam e condenam publicamente manifestações de racismo. Essa distinção feita por Cardoso (2010) é relevante porque mostra que existe uma parcela de pessoas brancas que se beneficia de privilégios em razão de sua identidade racial, embora não concorde com as práticas racistas. Isso contrasta com aquelas que, de maneira acrítica, reforçam e sustentam ideias de superioridade branca.

No entanto, essas classificações não devem ser tomadas como fatos estanques porque é impossível ter controle das ações alheias, de modo que uma pessoa pode se (auto)considerar crítica sem, de fato, agir criticamente. É por isso que DiAngelo (2023) afirma que “há pessoas brancas que se percebem como antirracistas e você pode não as perceber assim, apesar de elas terem essa autopercepção”. A racialização do corpo branco não pode se alojar apenas no nível da consciência, afinal essa conscientização não mitiga os abismos raciais. Uma boa estratégia é a de substituição da pergunta inicial, isto é, em vez de nos perguntarmos se fazemos parte da construção racista, é mais pertinente questionarmos como fazemos parte dela (DiAngelo, 2023).

Além disso, com base em Menezes de Souza (2011), podemos vislumbrar esse processo de assunção do corpo branco como um exercício crítico de “ler-se lendo”, ou seja, perceber-se como alguém repensa concepções de mundo a partir da construção colaborativa de repertórios sociodiscursivos. Déia, por exemplo, associa o exercício de “ler-se lendo” com a responsabilidade docente e social: *Eu preciso trabalhar isso em mim para que eu possa trabalhar isso com o outro. Seja com meus alunos, seja com os meus filhos. Seja em casa, seja com quem eu converso*. No que diz respeito à formação de professoras, promover o acesso e a discussão de praxiologias como essas, sobre branquitude e privilégios, seja em cursos de extensão ou em disciplinas regulares, pode ter implicações para além dos espaços formativos.

Antes de falar especificamente sobre o âmbito escolar, é interessante notar que Déia não se posiciona apenas como professora, mas também como mãe e cidadã. Isso me leva a retomar as ponderações de Schucman (2023), quando a autora alerta para a necessidade de pensar práticas antirracistas nas escolas, mas também no interior das famílias:

[...] deve existir uma educação antirracista no país como um todo, assim como nas famílias. **As famílias têm que ser signatárias do antirracismo que desejam ver nas escolas.** Cobrar o antirracismo na escola é um movimento que tem acontecido muito atualmente, como se esses pais [ou responsáveis] também não precisassem abrir mão da trabalhadora doméstica no domingo, desse lugar de conforto, em que muitas

peças de classe mais alta dependem do trabalho doméstico de mulheres negras. Na escola, o que as pessoas têm feito é mudança do currículo, mudando o conteúdo. Só que a estrutura que forma o conteúdo é racista (Schucman, 2023, p. 44, grifos adicionados).

Seja na escola ou na universidade, seja na família ou em conversas informais do dia a dia, o fato é que não podemos nos abster de discussões raciais com a desculpa de não nos sentirmos confortáveis o bastante. O desconforto faz parte de um trabalho que busca *fazer ruir* visões de mundo que possam fazer mal às outras pessoas em prol de benefício próprio. Dessa forma, transformar a relação de dominação que caracteriza a branquitude exige que as pessoas brancas reconheçam, desconstruam e critiquem ideologias e histórias (únicas) que contribuem para inserir a população negra em situações de desumanização e vulnerabilidade social.

De acordo com Schucman (2020), não podemos *naturalizar* a subalternidade historicamente atribuída às pessoas negras. Para exemplificar, Schucman (2020) mobiliza propositalmente a palavra *naturalizar*, visto que ela remete a algo da natureza: assim como uma árvore nasce na floresta e ninguém questiona o porquê, as pessoas negras são tratadas como se o lugar da subalternidade fosse *naturalmente* delas. E essa desnaturalização começa em nós mesmas. Tal concepção vai ao encontro do meu comentário que procedeu a fala de Déia: *A gente não tem garantias quando a gente trabalha com criticidade, com questões de gênero e diversidade. A gente precisa assumir que está ali pra imprevisibilidade mesmo.*

O fato de não haver garantias não pode nos paralisar. A esse respeito, Lopes e Borges (2015) constatam que a formação docente é um projeto impossível justamente porque não há garantias de que as pessoas sejam, de fato, formadas para determinado objetivo. Porém, “impossível” não pode ser visto como o antônimo de possível. Trata-se, na realidade, da “impossibilidade de plenitude, [d]a impossibilidade de identidades plenas, [d]a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (Lopes; Borges, 2015, p. 498). Por isso, para as autoras, embora a formação docente seja impossível, ela se faz necessária. Ela deve se engajar na construção colaborativa de repertórios sociodiscursivos que possibilitem a compreensão de como as desigualdades se constroem social e discursivamente (Pessoa, 2018).

Para a compreensão dessa formação docente engajada, é necessário vislumbrar a escola como um espaço de (re)produção das interseccionalidades, ou seja, dos cruzamentos identitários que constituem as pessoas. No diálogo abaixo, iniciamos essa reflexão:

Camila: Eu acho que é urgente pensar essas coisas [o texto que discutíamos] na escola. E aí eu fico pensando, e eu não sei se vocês concordam, mas é na escola que a gente descobre que a gente é gorda demais, ou que a gente é magra demais... [interrupção]

Menino: Que a gente é gay...

Camila: Que a gente é gay, afeminado, enfim, é na escola que a gente percebe essa diferença. Então a escola não é uma instância à parte da sociedade, ela é a sociedade. O que acontece na sociedade também repercute ali. Por isso é tão importante falar disso também na escola.

Mariana: Sim, Camila, sobretudo na escola porque a gente como professor, pelo menos eu falo por mim, a gente aprendeu que é preciso tratar todos iguais. Não. Ninguém é igual a ninguém. É preciso olhar relativamente para a equidade, é entender que a gente não é igual e que não somos iguais. Então se a escola vem com essa falácia de que somos todos iguais, no decurso da vida vai descobrir que ninguém é igual ao outro, especialmente quando se trata de escola pública. [...].

Menino: A Telminha, né, fazendo um link com sua fala, que foi a ganhadora do BBB, acho que 2019 ou 2020, de cem alunos da turma de medicina que ela cursou, ela era a única pessoa negra. Então, assim, eu mostrei isso em sala um dia para as alunas porque a gente tá dentro de uma bolha tão privilegiada que a gente não percebe [...]. A Telminha já tinha um canal no *Youtube* antes de ela entrar no BBB, então tem muitos vídeos bacanas pra poder problematizar isso. Pensa, em cem alunos formando em medicina, uma médica negra?

Elisabeth Silva: E além de ela ser a única formanda negra nessa turma, hoje atuando na profissão, ela e outros médicos que eu também acompanho, eles relatam que as pessoas chegam no hospital e não querem ser atendidas por eles. Falam: “você que é o médico?” “você trabalha aqui?”. Acham que a pessoa não tá ali para aquele cargo, que ela não tem essa competência para estar ali. Então, além de não ter tido outras pessoas formando junto, após a formação acontece esse tipo de coisa (Encontro 3, 19/08/2022).

Muitas vezes, no âmbito familiar, temos uma certa *blindagem* que impede que os preconceitos nos atinjam diretamente, ainda que isso possa variar. Mas na escola, desde pequenas, somos expostas aos diferentes modos de ser e estar no mundo. Isso ocorre, conforme mencionei no excerto acima, porque a escola não é um espaço neutro e alheio às questões emergentes da sociedade: *ela é a sociedade*. Com efeito, no ambiente escolar são veiculados e reproduzidos discursos que podem humilhar e hierarquizar, visto que as diferenças (àquelas que não se enquadram nos ditos padrões identitárias) são escancaradas ou mesmo espetacularizadas.

Por exemplo, quando uma criança do sexo masculino performa identidades atreladas à feminilidade no âmbito familiar, é possível que ela seja repreendida e ensinada a se *portar* de maneira adequada. Por outro lado, na escola, essas *inadequações*, se não monitoradas, podem ser colocadas em cena ao virarem motivo de chacota. No que se refere à racialização, isso é ainda mais severo. Em um país como o nosso, cuja população negra e indígena é racializada por meio da identificação de características fenotípicas, a exposição é quase que instantânea, pois, afinal, não dá para esconder a cor da pele. Como diz Mariana, o discurso da igualdade é uma falácia e não pode servir como filosofia para uma educação pública (e nem privada) que pretende ser socialmente responsável. No final das contas, tal discurso só serve para reiterar o discurso supremacista da branquitude, para o qual algumas pessoas são mais iguais que outras.

Por seu turno, o comentário de Elisabeth Silva é muito interessante para a problematização dessa suposta igualdade em esferas sociais diversas. Além da barreira

educacional, que confere maior dificuldade às pessoas negras no acesso a cursos superiores (principalmente àqueles de maior status como medicina), ainda existe a ideia supremacista de que apenas brancas podem ocupar cargos de maior prestígio social. Portanto, além de o acesso à educação não ser igual, o exercício da profissão não é menos injusto. Com base nos exemplos de Elisabeth Silva, “você que é o médico? você trabalha aqui?”, vemos que a branquitude busca (re)afirmar sua mentalidade escravagista, destroçando paradoxalmente o discurso inútil da igualdade.

Como busquei mostrar até aqui, as praxiologias sobre interseccionalidade nos ensinam que considerar somente a *classe social* para explicar tais desigualdades é insuficiente, sendo necessário entender as relações de raça, gênero, sexualidade, entre outras categorias identitárias. No caso da branquitude, a racialização do corpo branco pode ser um exercício inicial de engajamento contra o racismo e seus efeitos perniciosos. Afinal de contas, como alerta Schucman (2020), pessoas brancas não são apenas favorecidas em uma estrutura racializada, mas também produtoras ativas dessa estrutura. Cabe a elas, portanto, dismantelar tal estrutura.

Após o encontro sobre branquitude, os questionamentos que ficaram, pelo menos para mim, foram: como trazer essas reflexões para a sala de aula? Como confrontar os privilégios, implícitos ao sistema da branquitude, na educação linguística? A meu ver, retomar a importância dos estudos da branquitude é um caminho profícuo para pensarmos sobre tais questionamentos. Como salientam Bento (2022), Cardoso (2010), Di Angelo (2023) Schucman (2020, 2023), não temos um problema negro no Brasil, temos um problema de pessoas brancas, já que elas são racistas. Assim como urge pesquisar e denunciar o branco e seu racismo, vejo como relevante que essa abordagem seja feita na formação de professoras de línguas para que, em seguida, possa ser levada para a sala de aula de maneira crítica e responsável.

2.2 A proposta praxiológica²⁰ de Ude

Um bom exemplo de educação linguística crítica, aliada à concepção de interseccionalidade e à reflexão acerca dos privilégios brancos, pode ser encontrada na proposta de Ude, entregue como trabalho final após o curso. Trata-se, grosso modo, de uma proposta de atividade que parte de uma perspectiva crítica da educação linguística, ao tratar o livro didático não como um material neutro ou infalível, mas como uma ferramenta ideologicamente marcada

²⁰ ²⁰ Compreendo as propostas dos planos de aula como praxiologias, na medida em que se configuram como expressões de saberes articulados às práticas pedagógicas construídas pelas agentes.

e, por isso mesmo, rica em potencial para análises reflexivas. Inspirada em autores como Pennycook (2001), Tílio (2006) e Pessoa (2009), a proposta busca evidenciar como imagens e textos presentes nos livros reproduzem discursos de raça, classe e gênero. Assim, ao invés de rejeitá-los, a atividade sugere reapropriá-los como estratégias para discussões significativas com as estudantes, promovendo um engajamento crítico e situado com os conteúdos.

Quadro 7: Proposta praxiológica de Ude

Proponente: Ude

Tema: Educação Linguística

Título: O livro didático de inglês: (im)perfeito para problematizações

Público-alvo: 7º

Disciplina: Língua Estrangeira - Inglês

1. Breve descrição da atividade a ser desenvolvida:

O livro didático (LD, doravante) assumiu, ao longo dos anos, um papel central na educação brasileira, sendo visto, muitas das vezes, como uma autoridade no processo educacional. Ao falar sobre as aulas de inglês, pesquisadores como Tílio (2006) e Pessoa (2009) atribuem essa soberania a diversos fatores: o livro didático ser tomado como um manual a ser seguido ou como um instrumento facilitador que poupa tempo do professor. Somada a tais questões, existe também a crença de que o livro didático funciona como um instrumento perfeito que contém verdades absolutas a serem decifradas.

No entanto, contrariando essa última proposição, tenho assumido e defendido um papel mais ativo, por parte dos professores, em relação aos LDs. Devemos levar em consideração que tais materiais não são neutros (Kumaravadivelu, 2003; Santa Clara; Ferreira, 2018), uma vez que contém em seu interior imagens e textos que costumam não dialogar com a realidade dos alunos brasileiros, reforçam estereótipos e colaboram com a propagação da ideologia neoliberal (Nascimento; Mastrella-de-Andrade, 2017). Por essa razão, penso ser crucial olhar criticamente para os livros didáticos. Assim sendo, defendo uma postura problematizadora (Pennycook, 2001), quando o que está em jogo é a utilização dos LDs, já que fugir deles não me parece ser uma opção viável em muitos contextos de ensino, seja por sua imposição institucional, pela falta de tempo ou, até mesmo, pela falta de segurança, por parte dos docentes, em preparar seus próprios materiais.

Posto tudo isso, entendo o livro didático como uma ferramenta pedagógica imperfeita, altamente ideológica, passível de problematização, a ser utilizada como um dos possíveis meios para mediar o processo de educação linguística. Em relação à minha proposta de atividade, meu intuito não é trazer uma fórmula pronta, mas sim apontar, através de um relato de experiência²¹, como é possível abordar o livro didático em uma perspectiva crítica a partir de imagens e textos, problematizando questões que envolvem classe, raça e gênero.

2. Objetivo geral:

- Problematizar imagens e textos que compõem a abertura de uma unidade temática de um livro didático de inglês.

3. Objetivos específicos:

- Promover discussão em relação a discursos naturalizados que envolvem raça, gênero e classe;
- Colaborar para a construção de uma visão crítica acerca de imagens e textos presentes em LDs;

²¹ Escrevo o relato de experiência a partir de uma prática feita com alunos do 7º do ensino fundamental II vinculados a uma escola regular da rede privada, localizada no sudoeste goiano.

4. Conteúdo:

- Vocabulário relacionado a atividades de lazer.

5. Materiais utilizados:

- O próprio livro didático, quadro, giz/canetão.

6. Avaliação:

- Desenho feito a partir das discussões.

7. Tempo sugerido:

- 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade:

1. Para preparar os alunos para a discussão, iniciei minha aula com um *hangman* (que pode ser preparado no quadro ou, caso haja acesso à internet e projeção, o hangmanwords.com é uma boa opção) a partir da expressão *have fun*.
2. Posteriormente, negocie o sentido da expressão com os alunos e questionei *How do you have fun?* (Como você se diverte?).
3. Elenquei as respostas no quadro (aceitando termos tanto na língua-alvo quanto na língua materna, fazendo a tradução dessa última)
4. Em seguida, lancei mão do seguinte questionamento: *Do boys and girls have fun differently? How?* (perguntas abertas como essas, geralmente, incitam muita discussão. Na situação em específico, muitos discursos normativos de gênero foram colocados em circulação, propiciando problematizações).
5. Feito isso, solicitei que os alunos abrissem a primeira página da unidade temática que trabalharíamos na aula, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 – Seção Warm Up

The image shows a page from a textbook. On the left, there is a photograph of a group of young people at a festival. A young man in a striped shirt and a blue cap is holding a skateboard. A young woman in a red top and denim overalls is smiling. Another young woman with red hair is hugging a young woman in a black top and red plaid shirt. The page is titled 'Unit 2 HAVING FUN!'. On the right, there is a dialog box with a listening exercise. The exercise consists of three parts: 1. Look at the picture and talk to your classmates. What do you usually do to have fun? 2. Read and listen to the dialog. Then act out. 3. Write T (true) or F (false) according to the dialog. The dialog is between Kitty and Carol, discussing their weekends. Kitty went to a birthday party, and Carol went to a museum. They talk about their preferences for parties and museums, and what they did on Sunday.

Unit 2 HAVING FUN!

1 Look at the picture and talk to your classmates. What do you usually do to have fun?

2 Read and listen to the dialog. Then act out.

3 Write T (true) or F (false) according to the dialog.

Carol: Hi, Kitty. How was your weekend?

Kitty: Oh, it was nice!

Carol: What did you do?

Kitty: I went to my cousin's birthday party on Saturday evening.

Carol: Oh, really?

Kitty: Yeah, it was great! I danced all night and made lots of new friends.

Carol: I can imagine! You're a typical social butterfly, Kitty.

Kitty: I'm just cheerful... And I'm lazy, too! On Sunday, I watched TV all day. How about you, Carol? Did you have a nice weekend?

Carol: Yes, I did. I went to a museum with some friends on Saturday.

Kitty: How cool! Which one did you visit?

Carol: We went to MoMA! You know, I love to spend time appreciating artists and their work.

Kitty: I like to visit museums, but I prefer going to parties, where I can talk to people.

Carol: I'm the opposite... I don't feel comfortable in noisy places.

Kitty: And what about Sunday? What did you do?

Carol: My Sunday wasn't different from yours. I just listened to music and played video games.

Kitty: We are different, but not so much!

Carol: Indeed, we are!

a. Kitty stayed at home on Sunday.

b. Carol went to a noisy party on Sunday.

c. Carol went to the museum with her family.

d. Kitty and Carol are talking about their weekends.

6. Pedi para que os alunos observassem a imagem enquanto anotava as seguintes indagações na lousa:
- a) *What are they doing? Are they having fun?*
 - b) *Is the picture similar to your reality?*
 - c) *Do you see yourself in the picture?*
 - d) *What skin tone is predominant?*
 - e) *What hair type is present in the picture?*
 - f) *Is there any black people in it?*
 - g) *Do these people dress like you?*
 - h) *Who dresses like them?*
 - i) *Is a skate necessary to have fun?*
7. Discutimos as perguntas negociando sentidos a partir da realidade dos alunos.
8. Finalizei a aula pedindo para que os alunos desenhassem como eles e amigos se divertiam, utilizando, caso oportuno, os vocábulos a partir dos itens 2 e 3.

Considerações finais

Como se nota no item 5 da seção anterior, a unidade traz um enorme retrato de uma realidade que, a meu ver, não parece dialogar com a forma como a grande maioria dos jovens brasileiros se diverte e, por esta razão, foi problematizada no intuito de discutir questões relacionadas a raça, classe e gênero.

Acredito que questionamentos, como os presentes no item 6, possam abrir margem para uma ampla negociação de significados, principalmente em relação a questões ligadas à raça, classe e gênero, a partir da comparação das praxiologias dos alunos com a realidade que geralmente é retratada nos livros didáticos de inglês. Realidade esta que, conforme se percebe na imagem, possui uma raça e uma classe bastante específica e que está longe de dialogar com as vivências de uma parcela considerável dos alunos que ocupam o sistema educacional brasileiro.

Referências

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

NASCIMENTO, G.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v. 16, n. 1, 2017. DOI: 10.26512/rhla.v16i1.1495.

PENNYCOOK, A. Introduction. In: PENNYCOOK, A. (Ed.). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 1-23.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. Trab. linguist. apl., 2009 48(1), jan. 2009.

SANTA CLARA, M. P.; FERREIRA, A.J. Identidades Sociais De Gênero Com Intersecção De Raça E De Classe No Livro Didático De Língua Inglesa: O Que As Pesquisas Recentes Revelam. *UniLetras*, v. 39, n. 1, p. 75-89, 2018.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2006.

Recado para o/a professor/a (opcional):

Livros didáticos não são inimigos. Mesmo que sejam, em boa parte do tempo, extremamente hegemônicos, penso que, com um olhar crítico, podemos partir de suas “imperfeições” para criar espaços de discussões e problematizações.

Fonte: Material de pesquisa

No meu entendimento, a proposta de Ude tem muitos pontos positivos. Destaco, por exemplo, sua capacidade de problematizar a atividade proposta no livro didático, sua postura crítica frente aos repertórios linguísticos e o uso do inglês como ferramenta de leitura de mundo. Além disso, chamo atenção para as perguntas feitas por ele na lousa, as quais extrapolam o conteúdo tradicional da atividade, que seria apenas expandir o vocabulário com a expressão *have fun*, e provocam reflexões sobre raça, classe e gênero. É uma prática alinhada à educação linguística crítica, que articula o ensino da língua a questões sociais urgentes e concretas.

Apesar de não saber quais foram os desdobramentos da atividade, creio que a simples pergunta *What skin tone is predominant?*, articulada às imagens, por exemplo, podem funcionar como uma reflexão crítica sobre raça e, principalmente sobre como a branquitude, apesar de não representar todas as pessoas, costuma servir de modelo em atividades como essa, que se distancia da realidade das alunas. E, nas palavras de Ude: *realidade essa que, conforme se percebe na imagem, possui uma raça e uma classe bastante específica e que está longe de dialogar com as vivências de uma parcela considerável dos alunos que ocupam o sistema educacional brasileiro.*

Todavia, mais uma vez reitero que essa proposta não anula a urgência de falar da população negra e do racismo sofrido por ela no Brasil e no mundo, e tampouco relativiza a importância da representatividade. Afinal, pessoas negras precisam ser representadas para que as brancas deixem de se sentir o centro do mundo. Por outro lado, precisamos trazer à tona a necessidade de mudar o foco do problema para quem, de fato, o criou, colocando em xeque a universalidade pretendida pela branquitude. Para tanto, as professoras precisam *assumir seus corpos nas relações sociais* e, no caso de professoras brancas, isso implica na racialização de um corpo visto historicamente como modelo padrão e universal.

Nessa perspectiva, questionamentos como os feitos por Ude na atividade em questão parecem se alinhar a essa visão. Com base nisso, penso que, em vez de falar das identidades negras e indígenas, por exemplo, podemos deslocar o problema das oprimidas para as opressoras, falando das identidades brancas, enfocando os privilégios simbólicos que emergem

da dita branquitude, como o simples ato de andar de skate²². Isso também implica em refletir sobre o que podemos fazer para não perpetuar relações assimétricas de poder.

Ademais, a própria imagem permite uma problematização das relações interseccionais com o gênero. Embora mostre meninas praticando skate, que é uma atividade historicamente associada a meninos, sobretudo brancos, essa representação, à primeira vista disruptiva, segue pautada por um ideal de feminilidade branca, magra e cisnormativa. Em vez de ampliar os horizontes de identificação, acaba reforçando um padrão hegemônico que ainda exclui a maioria das meninas negras, indígenas, gordas ou periféricas, cuja presença em práticas esportivas como o skate segue marginalizada nos espaços de maior visibilidade midiática e escolar.

²² Não encontrei discussões que relacionam a prática do skate, profissional ou por lazer, à branquitude. Contudo, em buscas rápidas pela internet, é possível notar que entre os considerados melhores jogadores do mundo, a maior incidência é de homens aparentemente brancos: www.rankings.com.br/melhores-skatistas/.

Capítulo 3: Dos espaços de fala aos espaços de escuta: engajamentos (im)possíveis²³ na formação docente

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.

Rubem Alves

Neste capítulo, o objetivo elementar é o de discutir os desdobramentos do sétimo encontro do curso de extensão, conduzido por Elisabeth Silva, cujo tema orientador foi cabelo(s) e questões étnico-raciais. A discussão se dará a partir do seguinte grupo de perguntas: *O que Elisabeth Silva narrou? Quais saberes estéticos-corpóreos foram evidenciados? Como essas narrativas foram escutadas pelo grupo? Tais narrativas funcionaram como dispositivos²⁴ de formação para o nosso grupo?* Antes disso, porém, quero começar a elaborar o conceito que denomino de *espaços de escuta engajada* em contextos de formação de professoras. Ao contrário dos demais momentos de nosso curso, em que houve uma considerável interação acerca dos temas discutidos, no Encontro 7, Elisabeth Silva propôs uma dinâmica mais expositiva, apresentando sua experiência de transição capilar:

Então, nos meus slides, eu trouxe algumas fotos e eu fiz um texto, fiz um roteiro aqui e depois até posso disponibilizar para vocês. Fiz o roteiro para eu não me perder. Como eu pensei pra gente organizar? Eu vou começar a apresentação, vou ler o roteiro, vocês podem abrir o microfone, mandar no chat, interagir, claro, mas **eu gostaria que, enquanto eu estivesse falando, principalmente as pessoas brancas e de cabelo liso, cabelo não cacheado e cabelo não crespo, eu gostaria que vocês refletissem sobre tudo que eu vou falar.** Por quê? Porque ao final eu quero realmente que vocês consigam identificar, perceber e reconhecer essas situações. Então, **enquanto eu estiver falando, tentem buscar na memória de vocês** se vocês já promoveram situações assim ou se já passaram por isso. Ou se já vivenciaram alguém promovendo situações assim, enfim. Esse é realmente o objetivo que eu espero para o final (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

A educadora, antes de iniciar a apresentação, pediu ao grupo, e principalmente às pessoas brancas e de cabelo liso presentes, que refletissem sobre as situações que seriam narradas. E, apesar de ela não ter desconsiderado a pertinência de nossa participação, ao sugerir

²³ Agradeço ao meu amigo Matheus Utim por me lembrar do texto *Formação docente, um projeto impossível* (2015), das autoras Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges.

²⁴ A concepção de dispositivo mobilizada neste trabalho tem inspiração foucaultiana e corresponde a “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2015, p. 244).

que interagíssemos em áudio ou pelo chat, permanecemos em silêncio durante a maior parte do tempo. Em minha perspectiva, a escuta proposta por Elisabeth Silva é autorreflexiva e se relaciona ao exercício de *escutar-se escutando* (Menezes de Souza, 2011; Rezende *et al.* 2020). Essa escuta vai além do simples ato de ouvir e pode despertar diferentes sensações, seja em quem passou por vivências semelhantes ou mesmo por situações totalmente discrepantes: “ao me escutar escutando as pessoas, vejo o que está acontecendo com minha subjetividade” (Rezende *et al.* 2020, p. 24-25). É a escuta de uma vivência individual (não hegemônica) que pode refletir o coletivo, mas que, acima de tudo, pressupõe um engajamento radical de acolhida e reflexão.

Em sua pesquisa de doutoramento, Leosmar Silva (2012) analisa os sentidos comumente atribuídos aos verbos de percepção auditiva²⁵. No que se refere ao verbo *ouvir*, a ocorrência mais predominante é a de “verbo pleno indicando a captação de sons não humanos e humanos” (Silva, 2012, p. 240). O sentido de ouvir, ao que parece, tem um caráter fisiológico. Por sua vez, sobre verbo *escutar*, o pesquisador escreve que: “Existe um consenso entre os dicionaristas de que o verbo escutar é um verbo ativo, em que o sujeito projeta a função semântica de agente e não simplesmente a de experienciador” (Silva, 2012, p. 243). Esse sentido atribuído ao verbo escutar parece coincidir com minha inferência sobre *engajamento*. Quando a escuta é engajada, ela tende a produzir efeitos significativos em quem empreende o ato de escutar para além da experiência fisiológica. Por isso, é possível dizer que uma escuta engajada pode romper com o ciclo da passividade do *ouvir* ao produzir mudanças externas e/ou internas.

Cabe enfatizar que ao defender, no estudo aqui registrado, o uso do verbo escutar no lugar de ouvir, não estou sugerindo que as palavras carregam, sozinhas, significados imanentes. Tampouco que os sentidos são fixos e atribuídos de maneira voluntária. Por exemplo, as palavras *ouvir* e *escutar*, apesar de apresentarem em alguns momentos ocorrências diferentes, tal como observa Silva (2012), também são empregadas como sinônimas em muitos contextos, da mesma forma que ouvir pode soar mais ativo que escutar em certas ocasiões. O que vai determinar os efeitos de sentido transmitidos pelo uso desses verbos é o contexto e a recepção.

Inclusive, o pesquisador Hélio Frank (2021), ao discutir as complexidades do uso da linguagem na educação linguística sob perspectiva crítica, defende uma ideia de ouvir pertinente a esta pesquisa e à concepção de escuta engajada que busco elaborar:

²⁵ Para uma análise linguística detalhada acerca dos sentidos comumente atribuídos aos verbos de percepção auditiva *ouvir* e *escutar*, sugiro a leitura do quinto capítulo da tese de Silva (2012). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/820/o/Leosmar_silva.pdf. Acesso em: 05 de Fev. 2025.

Ouvir, aliás, é uma questão linguística muito séria, especialmente no contexto de sala de aula em que prevalece o domínio de turno docente atravessado por relações de poder. [...]. Enquanto professores/as, precisaríamos nos educar para ouvir e para lermos, ações que, a princípio, corresponderiam a empenhos mais passivos de atividade, se comparados às de falar e escrever. A questão é que ler e ouvir humaniza. As narrativas estão por aí e são dotadas de significados, mas é um prejuízo que apenas as hegemônicas estejam sendo lidas e contadas (Frank, 2021, p. 300).

À guisa de Frank (2021), também acredito que devemos nos educar para ouvir as alunas, ou melhor, para escutá-las com mais atenção e cuidado. E esse processo, com toda a seriedade linguística implicada, também diz respeito aos contextos de formação de que fazemos partes; afinal não há como educar os ouvidos sem a problematização responsável acerca das narrativas que são contadas. Daí a mobilização lexical da escuta, ou, como propõe Rubem Alves (1999) na epígrafe deste capítulo, da *escutatória*, como um tipo de exercício complicado e sutil, que, por sua vez, carece de mais engajamento e julgamento contextual (Pessoa; Hoelzle, 2017).

Por sua vez, a pesquisadora Viviane Silvestre (2017, p. 165) propõe o diálogo entre as diferentes vozes que se entrelaçam na formação docente. De acordo com ela, urge construir *espaços de fala*, os quais podem ser entendidos como “tempo e lugar na insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Os espaços de fala, além de descentralizarem o papel de detentora do conhecimento que as formadoras normalmente tendem a ocupar, contribuem para a criação de novos repertórios sobre a vida cotidiana. E embora Silvestre (2017) saliente a importância da escuta de diferentes vozes, suas reflexões são ancoradas nas falas em si, e não necessariamente em como elas são recebidas e *escutadas*; não por acaso a pesquisadora inaugura o conceito de *espaços de fala*. Uma característica, portanto, dos espaços de fala é a valorização do dizer e do escutar. Mas, em meu contexto de pesquisa, creio que a escuta pode ter sido o principal dispositivo formador.

Há de se destacar que é complexo generalizar a escuta engajada em uma situação como a desta pesquisa, em que os encontros ocorreram de forma online com as câmeras quase sempre desligadas. E ainda que tais câmeras estivessem ligadas, ou mesmo que nosso contexto fosse totalmente presencial, não seria possível dizer que a experiência de escutar, nos termos defendidos aqui, estava sendo mesmo colocada em prática, afinal não temos controle (felizmente!) sobre as mentes das outras pessoas. Ainda assim, o que me faz acreditar que esse espaço de escuta engajada esteve presente são os comentários direcionados à Elisabeth Silva ao final de seu relato, comentários estes que serão mobilizados ao longo deste capítulo.

Desse modo, nesta pesquisa, a concepção de escuta tem um papel fundamental, uma vez que não apenas operou significativamente durante o curso, com o engajamento das educadoras e educadores, mas também orientou minha mobilização posterior durante as transcrições e o

estudo do material de pesquisa. Tanto que, ao final do nosso sétimo encontro, após Elisabeth Silva apresentar sua narrativa de transição capilar, fiz o seguinte registro no diário de pesquisa:

A gira de hoje me fez pensar na potência de um relato pessoal, ou, como eu disse ao final, na potência de uma narrativivência. Desde o início, havia previsto que nossas giras fossem as mais dialógicas possíveis. Isto é, que as reflexões não ficassem centradas apenas em mim ou em quem ficasse por conta da mediação. Entretanto, o encontro de hoje extrapolou isso e me fez pensar (e acho que fez os outros pensarem também) que **às vezes precisamos apenas ouvir e prestar atenção, sem interromper. Tão somente porque nem sempre é sobre nós, e entender que nem sempre é sobre nós implica em problematizar o privilégio branco.** A história de Elisabeth Silva com o cabelo é uma história única, porque foi vivenciada por ela, mas também é uma história que reflete intersecções vivenciadas por muitas meninas/mulheres negras. E para nós, professoras de línguas, sobretudo do ensino básico, ter sensibilidade para compreender essas histórias é fundamental (Camila, diário de pesquisa, 16/09/22, grifos adicionados posteriormente).

No trecho acima, mesmo tendo usado o verbo ouvir, em vez de escutar, acredito que a concepção de *escuta engajada* circundava as minhas reflexões. Além disso, em consonância com as ponderações do capítulo anterior, em que discuti a assumência do corpo branco nas relações sociais, chamo atenção para a importância de problematizar a branquitude nesse processo de escuta. A ideia narcísica de protagonismo, muito atrelada às performances racistas da branquitude, além de partir do princípio de que quem tem raça é sempre a pessoa negra, tende a buscar ser o centro das relações sociais. É sempre bom reiterar que nem tudo é sobre *nós* e que escutar outras narrativas pode tensionar o pretenso narcisismo branco (Bento, 2022).

Nesse sentido, uma questão que pode ser posta em crítica ao caráter autorreflexivo acerca da escuta²⁶ engajada diz respeito ao perigo de se transformar em um exercício igualmente narcísico, dada a necessidade de se depreender algo desse processo de escutar. Contudo, creio que não seja o caso porque a autorreflexão pode não ser um processo confortável. Ela também é problematizadora e gera incômodos. No caso da branquitude, por exemplo, a autorreflexão pode implicar o reconhecimento do lugar de privilégio historicamente construído e perpetuado, o que não ocorre sem resistência ou desconforto, tendo em vista o desvelamento do racismo.

²⁶ Propagado principalmente no campo do cuidado com a saúde, mas também em outras áreas, temos a concepção de *escuta ativa*, que consiste “em um ato intencional de atenção plena que sustenta um espaço emocionalmente acolhedor e livre de julgamentos” (Malta; Carmo, 2020, p. 43). De acordo com as autoras, esse exercício é muito comum entre as profissionais da saúde porque apresenta um potencial terapêutico, sobretudo em situações que não requerem intervenção médica. Trata-se de uma escuta atenta, sem julgamentos prévios, com a garantia de um espaço seguro. A escuta ativa está muito atrelada ao ato de analisar as outras pessoas através do ato de escutar, enquanto a escuta engajada se coloca diante de um dilema mais complexo: escuto as outras, sim, mas também me escuto diante desse exercício. Porque se eu escuto a narrativa do outro sem autorreflexão, quer dizer que a narrativa não cumpriu seu papel elementar de fazer diferença no mundo que vivemos.

Ancorada nessas considerações, nos próximos tópicos discuto as narrativas de Elisabeth Silva e os desdobramentos dos espaços de escuta engajada que, a meu ver, emergiram do Encontro 7. Com isso, porém, não estou garantindo que essa escuta engajada tenha ocorrido, mas sim sugerindo momentos oportunos para pensarmos sobre ela. Como disse antes, diferente dos espaços de fala, que são geralmente mais bem delimitados, os espaços de escuta são sutis e nem sempre evidentes a ponto de serem identificados. A escuta se configura, então, como uma aposta. E, se é uma aposta, envolve riscos e possibilidades. Nesta pesquisa, decidi apostar na escuta e esperar para que ela some à educação linguística como um espaço formativo.

3.1 Narrativivências²⁷ de Elisabeth Silva: emergência de saberes estéticos-corpóreos

Iniciei esta tese falando sobre as histórias e a importância delas em nossas vidas. As histórias de vida, em especial, têm ocupado um espaço indispensável na formação continuada de professoras (Josso, 2007), ao evidenciarem as subjetividades das envolvidas nos processos de educação. Penso nas histórias de vida, as quais podem se materializar em *narrativivências*, como possibilidades de problematização de pesquisa em formação docente, já que elas engendram repertórios capazes de potencializar a autorreflexão sobre as identidades. Entretanto, essas histórias precisam ser, antes de mais nada, *escutadas* para que cumpram seu propósito elementar de transformação existencial e social. Só é possível extrair elementos que possam ressignificar as nossas próprias histórias se *nos escutarmos* nas de outras pessoas.

Antes de prosseguir, devo destacar que, ao apresentar recortes da história de vida de uma mulher negra, cujas intempéries vivenciadas na infância e na adolescência culminaram em episódios de racismo e discriminação, não pretendo incitar, em pessoas brancas, uma visão romantizada de força e superação. Ao contrário, o objetivo dos *espaços de escuta engajada*, nos termos defendidos aqui, é o da constante autorreflexão, do *escutar se escutando* (Rezende *et al.* 2020). Acredito que a assumência da identidade branca só é significativa quando abre espaço para uma revisão profunda das nossas posturas diante de nós e das outras pessoas.

Conforme mencionado em outros momentos, em cursos de formação que se abrem ao imprevisível, estamos sempre sujeitas às mudanças de rotas acerca dos temas de discussões, das

²⁷ Quando Elisabeth Silva concluiu suas colocações, usei o termo “narrativivência” em referência às experiências compartilhadas por ela. Em uma primeira análise, esse termo pode parecer redundante, uma vez que as narrativas se pautam em vivências. Contudo, creio que as narrativivências podem ser consideradas do ponto de vista de sua autoria, isto é, quando mobilizo narrativivências, mobilizo minhas próprias vivências. Além disso, as narrativivências não são apenas relatos pessoais, já que produzem conhecimento, despertam empatia e geram processos formativos. Elas rompem com a lógica da pesquisa neutra ou distante e trazem para o centro da formação docente a escuta do outro como prática ética e política.

dinâmicas interativas, da recepção acerca do que é dito, entre muitas outras coisas. No caso do encontro sobre *cabelos e questões étnico raciais*, os desdobramentos imediatos foram bem além do que minha percepção – muitas vezes apriorística e ingênua – havia idealizado. Em vez de uma discussão dialógica e interativa, tivemos um foco maior na escuta de Elisabeth Silva.

Sendo assim, apresento alguns fragmentos da de Elisabeth Silva de forma sequencial, com o objetivo de analisar criticamente seu conteúdo e destacar pontos reflexivos que contribuem para pensarmos sobre os questionamentos: O que Elisabeth narrou? Quais saberes estéticos-corpóreos foram evidenciados? Para compor essa análise, também mobilizo algumas das imagens utilizadas por ela em sua apresentação de slides, entendendo que esses recursos visuais atuam na construção e reforço dos sentidos produzidos por suas narrativas. No tópico subsequente, examino como essas narrativivências foram percebidas pelo grupo, isto é, como Elisabeth Silva foi escutada. Busco entender se essas narrativas funcionaram como dispositivos de formação para o nosso grupo.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 77) ressalta que o cabelo e corpo são importantes fontes de construção das identidades negras, culminando em saberes *estéticos-corpóreos*. Ainda de acordo com a autora, “o olhar sobre a corporeidade negra poderá nos ajudar a encontrar outros elementos para a compreensão da identidade negra e de novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial”. À vista disso, urge, no âmbito da formação de professoras de línguas, a expansão de espaços que se abram para a diversidade e mais precisamente para a escuta engajada de histórias que retratam diferentes corporeidades.

Uma característica importante acerca dos saberes estéticos-corpóreos é que eles podem reconfigurar as reflexões sobre identidades. É o que sugere Elisabeth Silva ao dizer que a identidade de mulher negra de cabelo crespo nem sempre foi reivindicada por ela:

Então agora vou me apresentar melhor. Eu me chamo Elisabeth Silva, eu tenho 22 anos e eu sou uma mulher negra de cabelo crespo, mas nem sempre eu assumi essa identidade. Eu nasci e me criei na cidade [...], uma cidade pequena de pouca variedade identitária, digamos assim. Aqui as pessoas são comuns e, por vezes, semelhantes [risos] (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

É possível que, ao dizer que as pessoas eram *comuns e semelhantes*, ela esteja se referindo à predominância da identidade racial branca na cidade em questão. Essa predominância pode ter dificultado a sua construção identitária, minando os processos de autoidentificação. Como se sabe, a reivindicação de uma identidade não é um processo pré-formado, já que implica em uma série de práticas sociais nas quais as pessoas podem, ou não, se engajar no decurso da vida. Para compreender melhor a construção dessa identidade, que,

conforme pondera Elisabeth Silva, nem sempre foi assumida, é preciso refletir sobre sua relação, por anos conflituosa, com o cabelo:

Eu fui criada pela minha mãe e pela minha avó e ambas de pele mais clara e cabelo preto ondulado. A minha avó, na verdade, ela fala que é branca, mas que ela ficou preta do sol de tanto trabalhar. Tanto é que os braços e as partes que o sol pega são realmente mais escuras, e a barriga e as pernas são bem claras, assim, então eu até preciso ver com ela essa questão. Mas, enfim, eu fui criada só por essas duas imagens femininas, pela minha mãe e pela minha avó e, por ser mãe solo, minha mãe sempre trabalhou muito e cuidou de mim e do meu irmão sozinha. Então eu lembro que o horário de almoço era bem corrido, porque nesse intervalo ela precisava chegar do trabalho, fazer almoço, dar banho em duas crianças, arrumar [as crianças] para irem pra aula e arrumar o meu cabelo. E aí que a história começa. Meu cabelo tinha que ser lavado todos os dias para desembaraçar porque os fios eram muito finos e embaraçavam muito fácil. Minha mãe era avessa a molhar cabelo sem que fosse lavado devidamente. Então sempre tinha aquela rotina de lavar o cabelo. E eu me recordo da dor que eu sentia tendo meu couro cabeludo sendo puxado até o meu rosto esticar na mesma proporção. Eu tenho aqui algumas fotos de quando eu era criança, mas na maioria eu estou de cabelo preso, com algum penteado que minha mãe fez, e ela era bem criativa nessa parte, mas todos eles puxavam muito meu cabelo e doía muito porque tirava completamente o volume do meu cabelo. Meu cabelo é crespo, então ela tirava todo volume. Fosse preso ou com cachinhos, ela dava um jeito de deixar o meu cabelo sem volume. E aí eu tenho uma foto de cabelo solto, mais bagunçado, deixa eu mostrar minha cara. Eu tenho uma foto de cabelo bagunçado que até pouco tempo atrás eu sentia um impacto muito grande de olhar pra essa foto. Mas eu fui pegar essas imagens pra colocar nos slides dessa semana e eu chorei ontem. Eu olhei a foto e não tive a mesma sensação, não tive o mesmo peso. Agorinha vai aparecer [a foto] aqui para vocês. Enfim, essa foto de cabelo bagunçado é rara, eu só tenho essa, porque o meu cabelo estando solto e com volume, bem armado assim mesmo, era sinal de um desmazelo que as minhas cuidadoras não queriam mostrar (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

O controle do volume capilar se configurou como uma camuflagem à diferença em relação às pessoas com *pouca variedade identitária* e articulada a um zelo exacerbado da mãe em manter a filha “bem cuidada”. Ao que parece, uma das questões que Elisabeth Silva indica com suas memórias sobre o cabelo se refere a uma espécie de transposição da dor. Isto é, em um contexto interiorano de maioria branca, para que a filha não sofresse represálias no ambiente escolar, é possível que a mãe tenha se esforçado em “controlar” o volume do cabelo como mecanismo de proteção. Tal mecanismo é referenciado ao final do excerto acima: *o meu cabelo estando solto e com volume [...] era sinal de um desmazelo que as minhas cuidadoras não queriam mostrar*. É como se a dor física pudesse evitar uma dor, sobretudo, psicológica.

Segue, abaixo, a foto com o cabelo solto sobre a qual Elisabeth Silva se refere:

Figura 2: Imagem de Elisabeth Silva criança com cabelo solto



Essa foto me causava mais choque quando eu era mais nova...

Fonte: material de pesquisa

Essa possibilidade de análise acerca da dor psicológica também oferece outra dimensão acerca da construção da identidade negra, visto que traz à baila o limiar da relação conflituosa entre Elisabeth Silva e o seu cabelo. Trata-se de uma relação marcada pelo controle do volume que parece funcionar como uma tentativa de encaixe parcial em padrões estéticos. Parcial porque os processos de racialização são atribuídos às características fenotípicas, mas principalmente à cor da pele, razão pela qual o cabelo, por si só, não seria suficiente para o encaixe pleno. Ou seja, mesmo com um cabelo sem volume, a cor da pele não deixaria de determinar situações de racismo. Um exemplo disso pode ser observado quando Elisabeth Silva cita reminiscências da avó:

Minha avó conta também que quando meus primos me implicavam, me chamando de negrinha, de preta, eu dizia que eu não era preta, que eu era cor-de-rosa, o que é muito peculiar porque na adolescência eu passei a amar a cor preta e odiar a cor rosa. Mas ainda assim eu não me identificava como uma pessoa preta. Depois que eu larguei de ser cor-de-rosa, eu era só morena (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

Esse episódio endossa a colocação inicial de Elisabeth Silva sobre nem sempre ter *assumido* a identidade de mulher negra. Para ela, a recusa da cor preta esteve, desde a infância, relacionada aos reforços negativos construídos em torno de sua corporeidade. No Brasil, lembra Schucman (2020), querendo ou não, as pessoas são racialmente classificadas logo ao nascerem – não por acaso, as certidões de nascimento exigem tal informação. E como essa classificação

está ligada a uma concepção discursiva que outorga à pessoa negra uma condição de inferioridade, ficando fácil entender o porquê de muitas pessoas negras serem interpeladas pela *ideologia do branqueamento*, que, como explica Gonzalez (2020), produz a fragmentação da identidade racial, bem como a negação da própria raça e cultura ou mesmo a sua alienação.

Nesse sentido, a preferência pelo *rosa* e, por conseguinte, pelo *morena*, mitigou, de alguma forma, a construção da identidade negra, assim como escancarou a necessidade de adequação aos padrões hegemônicos de beleza ligados à branquitude, que, na esteira de Gomes (2017), são informados pela incitação de uma monocultura do corpo e do gosto estético. Os padrões estéticos (como o ideal de corpo magro, pele clara, cabelos lisos etc.) não são categorias identitárias fundantes no mesmo sentido que raça, gênero, sexualidade ou classe. Estes últimos estão ligados à constituição de sujeitos históricos e são socialmente reconhecidos como marcadores identitários que estruturam desigualdades sociais. Porém, o padrão estético pode ser entendido como uma dimensão transversal dessas categorias, uma vez que opera como um dispositivo de poder normativo que incide sobre corpos racializados, generificados e sexualizados, potencializando as opressões já existentes.

Bom, certa vez a minha mãe chegou em casa dizendo que ela tinha uma amiga, cabeleireira, que fazia progressiva. E que ia ser ótimo se eu alisasse o cabelo porque assim eu não ia mais chorar de dor todos os dias e nem os braços da minha mãe iam doer também porque doía em mim e nela. Que ia ser muito mais fácil de cuidar, que era só pentear e já estaria pronto, que eu poderia sair na rua de qualquer jeito, que eu ia acordar e ia estar pronta, que eu ia lavar mais rápido sem dificuldade de desembaraçar. Eu não lembro quantos anos eu tinha, mas eu aceitei a proposta da minha mãe, me foi vendida essa ideia da facilidade, da praticidade. E eu sempre odiei as pessoas mexendo no meu cabelo. Isso porque o processo de fazer uma progressiva sempre envolveu dor, o processo de a minha mãe me arrumar também sempre envolveu dor, então eu não gosto que ninguém mexa no meu cabelo. Odeio ir ao salão até hoje. E eu iniciei uma longa jornada de idas e vindas em salão de beleza pra fazer a progressiva. Foi uma febre dos anos dois mil pra frente. E após as três horas, as longas horas de dor e sofrimento, o resultado era satisfatório. Eu lembro que eu olhava no espelho e eu penteava o cabelo toda hora e balançava a cabeça só pra ver o movimento dos fios. E não precisava lavar todo dia e não precisava usar tanto creme para pentear, já que não tinha volume nenhum, então realmente aquela ideia que me foi vendida valeu a pena ali naquele momento (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

Para uma compreensão mais abrangente, é preciso considerar a intersecção entre gênero e raça, que, por sua vez, escancara os limites dos padrões de beleza outorgados, muitas vezes, apenas ao gênero. Sob esse viés, o cabelo “arrumado” e sem volume pode ser visto como uma busca por adequação social em um contexto de pessoas *comuns* e *semelhantes*, isto é, de pessoas brancas. Logo, a raça e o gênero estão indissociáveis nas narrativas de Elisabeth Silva. E, ainda que tais narrativas se mostrem profundamente pessoais e subjetivas, elas também refletem uma subjetividade coletiva, sobretudo quando concebidas sob um viés interseccional.

As imagens abaixo, compartilhadas por Elisabeth Silva em sua apresentação de slides, remontam parte da adolescência em que o cabelo era alisado com os processos químicos:

Figura 3: Elisabeth Silva com processos alisantes no cabelo



Fonte: material de pesquisa

Como lembra Bilge (2020), a análise interseccional opera em dois níveis que se relacionam, a saber: o micro e o macro. Observar o nível microssocial, considerando o cruzamento de categorias sociais e as múltiplas fontes de poder e privilégio, permite que os efeitos das estruturas de desigualdade nas vidas individuais sejam abordados em suas singularidades. Já no nível macrossocial, são questionadas as formas como múltiplos sistemas de poder estão envolvidos na produção, organização e manutenção de desigualdade.

É possível dizer que a história compartilhada por Elisabeth Silva opera no nível micro, uma vez que se manifestou em sua vida particular. E, por outro lado, é também um tema recorrente no nível macro, ou seja, na vida de muitas jovens negras, que, assim como ela, se viram (e, por vezes, se veem) impelidas por esses sistema que delega padrões estéticos. E, ainda que, na contemporaneidade, o cabelo crespo tenha indexalizado sentidos de emancipação e empoderamento (Gomes, 2017), os processos químicos referentes à escova progressiva, perpassados por *longas horas de dor e sofrimento*, ainda são comuns em nossa sociedade:

Bom, o drama de fato começou quando a raiz do meu cabelo foi crescendo ondulada e com duas texturas. Isso ainda criança, né?! E eu precisava alisar de novo. Eu não queria que ninguém me visse assim pra não me pegarem na mentira. Pra não me

acusarem de ser uma farsa. Tipo, todo mundo sabia que eu tinha o cabelo cacheado e eu alisei, mas o meu cabelo com duas texturas, pra mim ali naquele momento, significava que eu era uma farsa. Que eu estava perdida ali no personagem. E quando a minha raiz começava a crescer eu ficava desesperada pra poder alisar de novo. Então o medo e a dependência começaram a fazer parte da minha vida. Mesmo sem perceber, eu entrei em um padrão estético, uma tentativa de padrão estético que foi vendido e divulgado como a solução dos meus problemas. E aí a gente vem como todo aquele drama dos negros que eu citei aqui. E meu cabelo, a partir desse momento, passou a ser o problema na minha vida. [...]. Só que era algo que eu não tinha controle porque eu não era madura o suficiente para cuidar dele sozinha, minha mãe que cuidava. E até hoje eu me pergunto como foi a criação da minha irmã. Eu tenho uma irmã que mora em Goiânia e ela sempre assumiu os seus cachos. E eu me pergunto como foi a criação dela e o que teve de diferente na minha para que isso acontecesse comigo. Sabe, eu queria ter tido as mesmas referências dela. A minha família de lá é predominantemente negra, de cabelo crespo, então eu acredito que esse convívio com pessoas iguais tenha influenciado ela bastante a assumir sua identidade. A mãe [é irmã por parte de pai] dela é branca, mas o restante da família é predominante negra. E aqui acho que só eu tenho o cabelo crespo. Então eu não tinha nenhuma referência dentro da minha família aqui que eu pudesse, sei lá, aprender a fazer um penteado no meu cabelo. Que eu pudesse cuidar dele sozinha, então realmente eu não tive nada disso. Mas eu nunca entendi nenhuma dessas questões quando eu era criança (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

Nesse trecho, há, ao menos, duas questões que merecem atenção. A primeira diz respeito ao fato de Elisabeth Silva ter sido, por um longo período, refém dos processos químicos, a ponto de se sentir *perdida ali no personagem* quando a raiz do cabelo crescia. Vemos aqui, muito nitidamente, que ela não se reconhecia naquele cabelo liso e sem volume, tanto que se via em um processo de encenação/atuação que o crescimento capilar poderia desmascarar. Isso mostra que o racismo cotidiano forja uma realidade traumática (Kilomba, 2019), na qual a pessoa precisa ocultar suas subjetividades a serviço de uma *norma* sociocultural.

Isto é, o cabelo liso funcionava como uma máscara que cobria parcialmente a identidade de Elisabeth Silva a partir de *uma tentativa de padrão estético [...] vendido e divulgado como a solução dos [seus] problemas*. Como reflete Gomes (2017), o racismo não apenas transforma a branquitude como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser alcançado. E a escova progressiva, no caso do episódio citado, cumpriu o papel de moldar o tipo de cabelo ideal, eliminando suas características singulares.

A outra questão se refere à importância das referências. Acredito que essa seja uma excelente contribuição acerca dos saberes estéticos-corpóreos que emergem das narrativas dela, já que possibilita pensar no poder das referências de outras histórias. Como diz Chimamanda Adichie (2019), na infância somos muito vulneráveis diante de uma história, mais precisamente diante de uma história única. Por isso mesmo, seria elementar que outras histórias fossem

apresentadas ainda nessa fase, embora isso nem sempre ocorra. No caso de Elisabeth Silva, por exemplo, outras referências só se fizeram presentes quando ela ingressou na universidade.

E sobre a minha identidade agora, em 2018, durante uma aula de sociologia ou filosofia, uma dessas de humanas, um professor falava sobre identidade. E ele estava falando algumas coisas sobre negritude, assim [de forma] superficial porque não lembro direito o tema da aula. Mas em dado momento ele me perguntou se eu me identificava como uma mulher negra e eu disse que sim. Foi muito rápido. E mesmo sem saber da proporção dessa resposta, eu disse que sim. E a partir daí eu comecei a prestar mais atenção em todas as situações ao me redor e a primeira coisa que eu fiz foi buscar na minha memória e repensar essas situações que eu relatei. [...].

E quando eu ingressei na UEG, em 2019, no meu primeiro dia de aula, eu quase chorei mesmo de emoção porque eu vi tantas pessoas diferentes. E todas com seu jeito, assim, de ser. E nos corredores ali da UEG eu encontrei tantas pessoas negras, eu até esqueci de botar a foto aqui do centro acadêmico de Letras da minha época que era só de gente negra, depois eu mostro pra vocês. [...]. Então, para mim, representou muito chegar ali naquele local e ter essas pessoas lá porque até então eu nunca tinha tido referências de identidades assim, eu nunca tinha visto tanta diversidade na minha vida. **Então, além de encontrar esses jovens negros nos corredores da UEG, eu encontrei mulheres negras, de cabelo crespo, cacheado, com volume, de trança, enfim, de todas as formas.** E isso pra mim foi um divisor de águas. Ali eu vi que eu não estava sozinha e que eu poderia fazer ou ser o que eu quisesse. Mesmo sem essas mulheres saberem, eu me inspirei nelas. Inclusive a Andréia²⁸ está aqui e, cara, deixa eu segurar para não chorar [Elisabeth Silva ficou muito emocionada nesse momento]. Bom, elas me inspiraram mesmo sem saber. E me deram força para uma batalha que eu ia começar nos próximos anos, a transição capilar (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

Neste ponto, é importante retomar a reflexão sobre identidade posta no início do tópico. Ao conceber que reivindicação de uma identidade não é um processo pré-discursivo, na medida em que ela é informada pelas vivências plurais e subjetivas das pessoas, faz-se necessário refletir sobre a importância de tais referências identitárias para as jovens negras. Ecoando as narrativas de Elisabeth Silva, acredito que os saberes estéticos-corpóreos devem ser construídos e socializados em todos os âmbitos sociais, sobretudo na formação de professoras de línguas, com vistas à criação de uma educação linguística mais atenta às demandas sociais emergentes²⁹. Como explica Gomes (2017), a socialização desses saberes pode trazer à baila outras maneiras de sentir o mundo, isto é, outras formas de viver o corpo no mundo.

Para muitas jovens negras, o abandono das químicas alisantes e a retomada da textura natural dos cabelos constituem um gesto de afirmação de si e de ruptura com padrões eurocentrados de beleza que historicamente inferiorizaram corpos negros. Esse movimento, quando escutado e discutido em espaços formativos, como na formação de professoras de

²⁸ Andreia participou do curso e estava presente no encontro em questão. Ambas, Andreia e Elisabeth Silva, frequentaram a mesma universidade durante um tempo.

²⁹ Nos tópicos posteriores, me aprofundarei em como tais saberes podem atuar para uma formação de professoras mais atenta às questões identitárias.

línguas, permite vislumbrar uma educação linguística comprometida com a valorização da pluralidade de corpos, vozes e narrativas, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis às experiências vividas por sujeitos historicamente silenciados.

As imagens abaixo, que remetem a transição capilar vivenciada por Elisabeth Silva, evidenciam esse processo de reconfiguração identitária e traduzem, em linguagem visual, uma resistência cotidiana que atravessa e ressignifica as vivências de jovens negras.

Figura 4: Imagem da transição capilar



Fonte: material de pesquisa

Ainda sobre as questões identitárias, é interessante perceber que, para Elisabeth Silva, a transição capilar foi apenas um dos muitos elementos de reconfiguração da identidade:

Eu tentei o processo de transição uma vez, mas quando eu vi as duas texturas, assim, eu desisti. Até que na segunda tentativa eu me sentei no chão do meu quarto, na frente do espelho, olhei no fundo dos meus olhos, chorando e conversando com a Elisabeth Silva do espelho eu decidi que eu ia enfrentar esse processo. Eu estabeleci, assim, algumas metas e condições, né?! Isso foi em 2020. Não vou me lembrar direito a data, mas foi no final de 2020. Eu me propus a passar pelo processo durante dois anos. Isso porque meu cabelo sempre foi muito bom para crescer, eu achava, então eu falei assim dois anos acho que vai ser o tempo suficiente. E, nesses dois anos, eu coloquei na minha cabeça que seriam dois anos de extrema baixa autoestima. Que eu ia abrir mão da minha autoestima e que realmente eu ia sofrer bastante, por isso eu me sentei na frente do espelho e me olhei, chorei e tive uma conversa muito séria comigo, sabe?! Eu falei: “cara, você está disposta a enfrentar isso? E falei estou”. E fui. Mas, assim,

foi completamente diferente, gente, do que eu imaginava do meu processo de transição capilar. **Aí eu entendi por que que chama processo, por que se chama transição, por que acontece tanta coisa, tanta mudança, que não é nem só de cabelo, da mudança da estrutura do seu cabelo. Eu acho que é uma mudança na estrutura da sua vida, da sua identidade.** Então, assim, a raiz do meu cabelo foi crescendo e as duas texturas começaram a aparecer. Eu já não usava mais cabelo solto, só preso de rabo de cavalo ou coque e eu odeio cabelo preso. Mas eu estava tranquila até então em relação a isso. Veio a pandemia, e eu vou colocar uma foto aqui do meu processo para vocês [*enquanto falava, Elisabeth Silva mostrou as fotos das suas fases de transição capilar*] (Elisabeth Silva, Encontro 7, 16/09/22).

No trecho grifado, ela explica que a *transição* capilar, como o próprio nome sugere, implica em mudanças que vão muito além da transição do cabelo e se estendem para a transição de outros sentidos para a corporeidade. Assim, diferente do capítulo anterior, em que abordei a importância da assunção do corpo branco no espectro da branquitude, busquei mostrar que a autodefinição do corpo negro, mobilizada nas narrativivências de Elisabeth Silva, denota um processo capaz de ressignificar a identidade de mulheres negras. O objetivo dessa breve análise foi, portanto, o de contextualizar o encontro sobre *cabelo(s) e questões étnico-raciais*, oferecendo um panorama do que foi narrado por Elisabeth Silva, assim como desvelando quais saberes estéticos-corpóreos, inerentes à identidade, podem ser apreendidos de sua narrativa.

Além disso, coopera para introduzir uma reflexão sobre o entendimento de que a relação de Elisabeth Silva com o próprio cabelo contribui para a ampliação de repertórios estéticos, políticos e pedagógicos no âmbito da formação docente. Ao discutir, ao longo desta tese, os sentidos atribuídos por ela à transição capilar, torna-se evidente a corporeidade, e mais particularmente o cabelo, pode funcionar como lugar de enunciação crítica e narrativivências. Trata-se de um processo que não apenas tensiona normas hegemônicas de beleza, mas também reconfigura posicionamentos identitários e práticas pedagógicas, especialmente quando essas experiências são partilhadas em espaços de escuta e construção coletiva.

A trajetória da agente, como já dito, não é isolada, mas se conecta a um movimento mais amplo de resistência e reexistência protagonizado por mulheres negras em diferentes contextos sociais e educacionais. As imagens abaixo convergem com a conclusão das narrativivências de Elisabeth Silva.

Figura 5: Imagem sem as tranças



Fonte: material de pesquisa

Diante disso, no tópico seguinte, discuto como esse encontro ofereceu um momento formativo para o nosso grupo, uma vez que instigou reflexões críticas em quem estava escutando. Assim, problematizo a repercussão das narrativivências de Elisabeth Silva, buscando mostrar como ela foi *escutada* pelas demais pessoas que estavam presentes.

3.2 Escutar-se escutando: desdobramentos das narrativivências

[...] só existe a beleza que se diz. Só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só acontece porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe e nem a lagoa será bela. A beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro.

Valter Hugo Mãe

Ninguém se transforma sozinho; nós nos transformamos no encontro.

Roberto Crema

Parece-me muito pertinente a concepção de interlocução subjacente às epígrafes acima. Se existe (ou deveria existir) o exercício da escuta, mesmo que interior, é porque existe interlocutora. Sem interlocução não haveria possibilidade de engajamento, visto que a comunicação se constitui como uma via de mão dupla mediada pela alteridade. No entanto, acredito que o papel atribuído à fala, ao ato de enunciar, ocupa um lugar privilegiado na

comunicação humana, inclusive na formação docente. As pessoas tendem a se preocupar mais com o que têm a dizer e negligenciam, muitas vezes, o que as outras pessoas têm a falar.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, por exemplo, já pontuei que uma das orientações metodológicas, relacionadas às dinâmicas de mediação dos encontros, era a de que os turnos de fala fossem distribuídos da maneira mais diversificada possível, para que todas as pessoas pudessem *falar*. Confesso que, ao propor esse *combinado* com o grupo, estive muito mais preocupada com as expressões das subjetividades em si do que com a possibilidade da escuta delas. Ou seja, incomodaria muito mais perceber que alguém se eximiu da fala do que notar esse mesmo alguém falou em demasia. Para nós, professoras, sobretudo em contextos de formação, é mais fácil julgar a participação pela *fala* do que o contrário, afinal é uma garantia que temos em relação à assimilação das outras pessoas. Mas, como tudo na vida, não é regra.

Enquanto professora do ensino básico, por exemplo, em certos momentos, percebo que uma aula mais expositiva pode trazer melhores resultados. Isso ocorre porque as pessoas são diferentes, os modos de aprender também, então o que funciona para algumas turmas pode não funcionar para outras. Ocorre, pois, que as metodologias de ensino não são unânimes e devem variar conforme o julgamento contextual das professoras (Pessoa; Hoelzle, 2017). É o que aconteceu com Elisabeth Silva, que, desde o início, evidenciou o desejo de contar a sua história sem interrupções. Quando ela concluiu seu relato, transcorreu o seguinte diálogo:

Camila: Nossa, Elisabeth Silva, muito obrigada por você ter compartilhado sua, não sei nem se é *escrevivência*, se é *narrativivência*, não sei nem como denominar isso ainda. Eu queria ouvir vocês, gente. Eu queria ficar por último, se tivesse jeito.

Mariana: Oi, Elisabeth Silva. Oi, gente. [...]. Me emocionando aqui, Elisabeth Silva, eu não sei como abrir a câmera aqui, deu um problema aqui. Eu gostaria que você me visse. Mas, assim, eu sou uma mulher de cinquenta anos, você é uma menina de vinte e dois anos e me emocionando com sua história. A minha descoberta de garota negra foi aos quarenta e três anos, quarenta e dois eu acho, por aí. Se deu num processo de que eu trabalhava em um lugar, depois passei para outro e nesse outro interior em que eu fui trabalhar chovia e fazia sol muito tempo, né?! E o nome do lugar é Uruçuca e a gente falava Uruçuva porque chove e faz sol. E eu comecei a perder as minhas escovas. Aí por uma questão econômica eu falei: “gente, eu vou deixar o meu cabelo natural”. E foi a partir do meu cabelo que eu comecei a me ver como uma mulher negra. Foi a partir do meu cabelo natural que eu comecei a sofrer episódios de racismo. Eu tenho minha tez não tão retinta e aí a partir do momento que eu deixei o meu cabelo natural o racismo começou a acontecer em minha vida. Eu sofria questões de preconceito socioeconômico quando criança, adolescência, mas o racismo eu passei a sofrer mesmo, a vivenciar, na fase adulta. Então me emocionei muito com os seus relatos e posso te falar que essa sua relação, como a Camila falou, essa sua *narrativivência*. Enfim, quando você diz da relação com a sua mãe, com talvez o descuido dela em lidar com seu cabelo, possivelmente ela passou por isso. Ou, talvez, eu não sei se ela tem cabelos lisos, ela não soube lidar com seu cabelo. Porque lidar com o cabelo afro é assim, pra quem não tem experiência, para quem não sabe lidar, é também um processo. Por exemplo, até eu conseguir fazer com que o meu cabelo criasse forma, de eu projetar ele, [...] foi um processo. A gente descobre que ele tem vida, que ele é vida. Nosso cabelo faz parte do nosso corpo, ele é o nosso corpo. Então,

desejo que essa sua relação se reconecte nesse sentido. Então é importante que essa reconexão, essa reconectividade aconteça. Se há ainda um sentimento, que ele seja resolvido no sentido, assim, não foi fácil, eu acredito que não foi fácil para ela. Eu já sou mãe de menina na perspectiva de mulher negra, então é um processo também. [...]. Que coisa linda, dá um livro essas suas histórias. Essas suas narrativivências dão um livro lindo, uma história linda. E quando seus colegas, enfim, pessoas brancas falam: “olha, seu cabelo é lindo”. É lindo mesmo!

Elisabeth Silva: Obrigada. Obrigada pelas suas palavras. Muita gente me fala assim: “ah, tá na moda cabelo cacheado, né?!”. E eu tenho essa moda na minha cabeça há vinte e dois anos (Encontro 7, 16/09/22).

A colocação de Mariana ilustra a concepção de escutar-se escutando. Ela se viu implicada na história de Elisabeth Silva, na medida em que conseguiu revisitar a sua própria relação com o cabelo. Mesmo pertencendo a gerações e faixa etárias distintas, o denominador comum entre as duas decorre das experiências interseccionais informadas pelo gênero e pela raça. Trata-se de mulheres negras que, mesmo em suas singularidades, se implicam nas histórias umas das outras, ao compartilharem vivências semelhantes, tanto no que diz respeito aos episódios de racismo cotidiano quanto acerca dos elementos que reconfiguram suas identidades.

Esse encontro entre narrativivências também pode ser compreendido pela noção de *dororidade* (Piedade, 2017), uma categoria que, como vimos, nomeia a possibilidade de reconhecimento, empatia e solidariedade entre mulheres negras a partir das dores comuns provocadas pelo racismo. Mariana, ao se emocionar com a trajetória de Elisabeth Silva e conectá-la com sua própria história, evidencia que essa partilha que não é apenas individual, mas coletiva, fortalecendo vínculos e (re)conhecimentos que desafiam a solidão imposta pelo racismo.

Se há uma abertura genuína para outras histórias, nos implicamos em tudo que lemos, escutamos, sentimos, vemos. Escutar-se escutando é, em síntese, estar implicado na narrativas de outras pessoas. No entanto, neste ponto, uma questão faz-se relevante: esse exercício da escuta engajada, como evidenciado nas histórias de Elisabeth Silva, só é capaz de produzir efeitos significativos em quem tem ou já teve vivências parecidas? Para pensarmos melhor sobre essa questão, tomemos como exemplo o diálogo entre Menino e Elisabeth Silva:

Menino: Eu queria, assim, não é meu lugar de fala, mas eu acompanhei de longe esse processo de transição capilar da Elisabeth Silva. Ela foi minha aluna no ensino médio e é uma questão de empoderamento mesmo. Esses dias mesmo foi aniversário do rapaz que corta meu cabelo e eu postei um story com ele. E uma colega respondeu da seguinte forma, eu achei muito interessante: “Menino, quando eu morava em Itaberaí ele alisava meu cabelo e hoje os meus cachos respiram”. Eu fiquei emocionado com essa fala da minha colega. [...] Eu não sei se vocês conhecem, mas tem aquele texto da Eve Sedgwick que ela fala sobre a epistemologia do armário. E aí na página 28 ela fala o seguinte: “Ouvi recentemente alguém na *National Public Radio* referir-se aos anos 1960 como a década em que os negros saíram do armário”. Então aí a Eve faz essa intersecção justamente desse descobrir-se negro e do sair do armário também,

dessa identidade racial, sexual, porque a questão do armário também porque ela deixa bem explícito no texto que sair do armário não está restringido somente à questão da homossexualidade, mas dos negros, das pessoas que fazem parte dos grupos minoritários, enfim. Quando eu li seu texto, eu me lembrei muito dessa reflexão da Eve Sedgwick. [...]. E ela fala [Eve Sedgwick] que ela escutou nesse rádio alguém falando que os negros também saíram do armário, então, assim, foi muito bacana fazer essa analogia do texto que você sugeriu, de quando você se descobriu, porque eu também fui lá nas minhas reminiscências, eu fui lá atrás tentando refazer esse trajeto de quando eu me descobri. Como foi esse processo [inaudível] na sociedade, na escola, da mesma forma que eu acho que você foi interpelada. As pessoas interpelam em atos linguísticos mesmo: “nossa, mas você já pegou mulher pra saber?”. Então, assim, eu amei esse livro. Eu vou comprar ele impresso porque por mais que não seja o meu lugar de fala, me fez refletir muito sobre o meu trajeto, sobre a minha sexualidade, sobre como eu me descobri, sobre como eu estou passeando sobre essas avenidas identitárias através do que eu venho construindo. Tem a ver com autoestima, tem a ver com a questão do empoderamento e ver você hoje, Elisabeth Silva, com seus cachos respirando [...] me deixa muito orgulhoso mesmo porque é outra Elisabeth Silva, gente. Eu conheci uma Elisabeth Silva lá na escola e conheci outra Elisabeth Silva aqui. É uma questão de empoderamento identitário mesmo. Os seus cachos estão respirando e isso é muito importante pra gente conseguir trazer reflexões que façam as pessoas também saírem do armário, seja através da transição capilar, seja desse autoconhecimento sobre a sua sexualidade, seja a questão da corporeidade, seja por N questões. Essa geração de representatividade está fazendo com que as pessoas saiam do armário, isso é importante pra gente e não é um processo fácil. Você mesma mostrou muito bem aí que é um processo demorado, doloroso, muito incerto porque você fica cercada de dúvidas, cercada de perguntas indiscretas, assim como nós também, quando saímos do armário, nos descobrimos, eu me descobri gay... E fui questionado sobre várias coisas...

Elisabeth Silva: E às vezes para esses questionamentos a gente não tem resposta. E hoje não só o meu cabelo respira, mas eu também respiro bem melhor. E eu realmente sinto que eu sou uma outra pessoa, inclusive teve uma aula sua, Menino, em que você propôs para os alunos que eles levassem alguma data comemorativa norte-americana e todo mundo escolheu dia dos namorados, várias coisas, e eu cheguei em você e perguntei se eu poderia falar sobre pantera negra, sobre os direitos civis...

Menino: Foi...

Elisabeth Silva: E eu me engajei ali pra fazer aquele trabalho e naquela época eu não sabia ainda que eu era negra, mas eu tinha no meu coração que aquele tema era o mais próximo de mim. **Porque eu não sabia que eu era negra, mas eu sabia que eu não era branca...**

Menino: Sim, e que bom que a aula foi um pontapé, Elisabeth Silva, pra você começar esse processo aí. E às vezes a gente, como professor, fica assim pisando em ovos, mas às vezes a gente não sabe onde a gente chega com esses trabalhos, enfim, tem toda essa questão aí. Mas eu fico muito feliz de ouvir que você gostou do trabalho e realmente foi um trabalho que desestabilizou mesmo o *status quo* da sua turma. Então, assim, todo mundo queria Dia dos Namorados, e você foi no movimento mais crítico e trouxe revoluções inenarráveis. E trouxe narrativivências mesmo. Esse termo me chama muita a atenção e me representa demais (Encontro 7, 16/09/22).

Muitas reflexões podem ser extraídas desse excerto. Em primeiro lugar, e de maneira mais geral, é possível inferir que a resposta para a questão colocada anteriormente é *não*, afinal o exercício da escuta engajada não produziu efeitos significativos apenas em quem tinha vivências parecidas com de Elisabeth Silva. Menino, diferente de Mariana, não passou pelos mesmos processos que Elisabeth Silva, mas se viu implicado em suas narrativas de outra maneira: *fui lá nas minhas reminiscências, eu fui lá atrás tentando refazer esse trajeto de quando eu me descobri*. O foco não está em uma questão racial, mas sim em um elemento da

sexualidade. Por se autoidentificar como um homem gay, ele lembrou como se deu a reivindicação de sua identidade sexual. E, inclusive, relacionou as questões trazidas por Elisabeth Silva ao texto de Sedgwick (2007), *A epistemologia do armário* – possivelmente um texto que o afeta em suas subjetividades.

Isso ilustra como a escuta engajada de uma história acontece de diferentes maneiras. No caso de Mariana, por exemplo, o engajamento ocorreu a partir da convergência de experiências interseccionais de gênero e raça entre ela e sua interlocutora. Por outro lado, Menino, sem deixar de reconhecer a complexidade das relações raciais, assumindo e se responsabilizando quanto aos privilégios de homem branco na sociedade contemporânea³⁰, conseguiu escutar suas próprias subalternidades diante das narrativivências de Elisabeth Silva.

Um outro elemento interessante do excerto acima refere-se à relação professor-aluna nutrida por Menino e Elisabeth Silva no ensino médio. Apesar de ter sido uma relação estabelecida antes do nosso curso, acredito que ela também seja útil para entendermos os processos que conduzem a uma escuta engajada em outros espaços sociais. Nesse caso, um determinado trabalho trouxe a possibilidade de tematizar questões raciais em sala, rompendo com temas hegemônicos em aulas de Língua Inglesa pautados pelo contexto norte-americano³¹, tais como o Dia dos Namorados: *eu cheguei em você e perguntei se eu poderia falar sobre pantera negra, os direitos civis*. Esse episódio, portanto, também ressalta a importância da escuta em outros ambientes educacionais que extrapolam a formação docente, já que a professora, ao encorajar outros temas, pode(ria) instigar a escuta de histórias não hegemônicas.

Afinal, são atividades nessa direção, que vão além do hegemônico e abrem espaço para diferentes histórias e temas, capazes de despertar outros processos de autodefinição, tal como ocorreu com Elisabeth Silva: *Porque eu não sabia que eu era negra, mas eu sabia que eu não era branca...* Em minha perspectiva, esse trecho é bastante emblemático porque salienta algo importante sobre a construção das nossas identidades: muitas vezes, não sabemos o que somos, qual a nossa identidade; porém, ainda assim, sabemos o que não somos. Mesmo em contextos marcados por incertezas, as nossas identidades são definidas e reconstruídas a partir de outras, isto é, a partir das diferenças em relação às outras (Woodward, 2014).

Isto posto, redireciono o foco agora para o modo pelo qual Menino iniciou o diálogo do excerto aqui discutido: [...] *não é meu lugar de fala, mas eu acompanhei de longe esse*

³⁰ No capítulo anterior, junto às ponderações do grupo, Menino discute a importância da assunção do corpo branco nas relações sociais.

³¹ Embora não seja o objetivo deste tópico problematizar a prática docente do Menino, pergunto-me se não seria mais interessante estender uma atividade como essa para além do contexto norte-americano, considerando outros lugares que também utilizam a Língua Inglesa.

processo de transição capilar da Elisabeth Silva. Quando ele diz que não é seu lugar de fala, ele provavelmente está evidenciando que não tem as mesmas vivências que Elisabeth Silva. Esse tema foi retomado por mim problematizado adiante, conforme é possível perceber:

Camila: E eu fiquei aqui pensando na fala de vocês e o Menino foi falar e disse “não é meu lugar de fala”. Nem o meu. Mas eu acho que quando a gente está pensando sala de aula, educação, a gente também tem que parar pra pensar que ouvir essas histórias e entender essas histórias, como a da Elisabeth Silva hoje aqui, é importante para que a gente não perpetue ou não seja conivente com a perpetuações que possam trazer esse tipo de angústia que você já teve em relação ao seu cabelo. Então acho que é fundamental pra gente, não só na posição de pessoas que querem se engajar na luta antirracista, mas sobretudo na posição de professor que, enfim, pretende-se crítico.

Elisabeth Silva: Sobre essa questão de lugar de fala, às vezes realmente é bem difícil e a gente pisa em ovos. **Mas não sendo o seu lugar de fala, eu acho que você pode se perguntar: “mas eu posso promover um lugar de fala para alguém?”**. Porque hoje eu senti que me promoveram esse espaço, sabe?! É muito importante que mesmo não sendo o seu lugar de fala, você ajude pessoas, promova esses espaços para pessoas que possam e que querem falar alguma coisa. Então eu agradeço essa oportunidade de estar aqui hoje, agradeço o tempo de vocês e foi muito importante para mim (Encontro 7, 16/09/22).

Um dos aspectos mais relevantes desse excerto reside na problematização do conceito de lugar de fala, relacionado ao julgamento de quem pode (e o que pode) falar. Nos últimos anos, muitos equívocos têm sido direcionados ao conceito de lugar de fala, principalmente nas redes sociais e no âmbito acadêmico (Vicenzo, 2021). Há quem acredite que lugar de fala é um lugar de *cale-se*, caso não haja “autoridade” sobre o assunto abordado. Há, ainda, quem se valha dessa concepção para se esquivar de debates importantes ou censurar pensamentos e ideias.

A filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro ganhou notoriedade no Brasil ao publicar, em 2017, o livro *O que é lugar de fala?* Nessa obra, a autora parte do conceito de ponto de vista feminista (Collins, 2019) para elaborar uma crítica contundente às opressões de caráter racial no femismo. Em síntese, Collins (2019), em sua concepção do ponto de vista feminista, defende que as perspectivas de grupos marginalizados contribuem para a criação de narrativas mais representativas de mundo, sobretudo em se tratando de mulheres negras. Por sua vez, valendo-se dessa ideia e da concepção foucaultiana de discurso, Ribeiro (2017) pontua que o lugar de fala se refere aos diferentes pontos de partida das pessoas ao produzirem seus discursos.

Importa destacar que tanto a concepção do ponto de vista (Collins, 2019) quanto a do lugar de fala (Ribeiro, 2017) não consideram tão somente as experiências individuais das pessoas na análise sociodiscursiva. Na realidade, esses conceitos estão muito mais relacionados à compreensão dos lugares sociais ocupados por grupos restringidos de oportunidades. Com isso, as autoras não estão negando o lugar individual, mas dando ênfase ao lugar social que as pessoas ocupam frente a uma matriz de dominação na qual raça, gênero, classe, sexualidade, e

outras marcações identitárias, se interseccionam de diferentes maneiras (Collins, 2019). O foco é redirecionado para “as condições sociais que constituem o grupo do qual fulana faz parte e quais são as experiências que essa pessoa compartilha como grupo” (Ribeiro, 2017, p. 67).

Como já mencionei antes, as narrativivências de Elisabeth Silva, por exemplo, são pessoais e subjetivas, uma vez que (d)enunciam suas experiências racializadas e generificadas com a estética capilar. Por outro lado, tais experiências também são coletivas, ao passo que refletem o *lugar de fala* de mulheres negras que também passa(ra)m pela mesma situação – Mariana, como foi possível observar, sentiu-se representada pela história. Desse modo, o lugar de fala considera a posição social das pessoas, que, ao enunciarem, partem de um lugar específico do discurso. Nessa perspectiva, conforme conclui Ribeiro (2017, p. 83), “falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inscritos na norma hegemônica nem sequer se pensem”.

Em relação à autoridade de “quem pode falar”, há alguns pontos que precisam ser discutidos. Como é possível inferir a partir de Ribeiro (2017), todas as pessoas têm lugar de fala, uma vez que partem de um *lugar* discursivamente marcado quando *falam*. No entanto, a diversidade desses lugares forja experiências muito particulares. Por exemplo, Elisabeth Silva, Mariana e Andreia, mulheres negras que participaram do curso, possuem experiências marcadas pelas relações de gênero e raça que destoam das demais participantes. Para essas mulheres, o *falar* se configura como um processo de agenciamento sobre a própria história. Em vez de serem descritas, como o projeto colonial predeterminou, elas falam por si mesmas (Kilomba, 2019).

Em face disso, é possível dizer que o conceito vai muito além dos simulacros que circulam na sociedade. E, no caso da profissão docente, esse debate requer um olhar ainda mais cuidadoso, já que as professoras precisam intervir em situações que extrapolam suas vivências. Em minha pesquisa de mestrado (Capparelli, 2020), incitei essa problematização:

É possível que a/o professora/or, em especial aquela/e que se esforça em desconstruir discursos que provocam sofrimento humano, conduza debates sobre temas sociais que não condizem diretamente com suas vivências pessoais – como quando uma/um docente heterossexual traz à tona a discussão sobre homofobia em sala de aula. Nesse caso, o que está em jogo não é o lugar de fala – embora ele seja determinante para compreensão do lócus social de quem enuncia –, mas sim o engajamento identitário (SILVESTRE, 2017), o qual instiga o debate sobre questões sociais com as quais nos importamos (Capparelli, 2020, p. 27).

De maneira menos taxativa, acredito que o lugar de fala esteja em jogo mesmo quando conduzo debates sobre temas que não condizem diretamente com minhas vivências pessoais,

não por acaso a importância da assunção do corpo no âmbito das relações sociais. Nossos corpos estão interseccionados com o que dizemos, o que significa que os nossos dizeres são reflexos de nossos corpos. E, ainda que as pessoas brancas do grupo tenham *escutado* as narrativivências de Elisabeth Silva, e se implicado em suas histórias de diferentes maneiras, nenhuma delas vivenciou algo semelhante se levarmos em consideração as experiências interseccionais de gênero e raça. Desse modo, creio que o lugar de fala está em jogo quando, à exemplo de Menino, eu reconheço minhas limitações e assumo o meu ponto de vista situado.

Por outro lado, assumir as limitações e os privilégios não pode ser pretexto para a inércia frente às questões não vivenciadas. A pergunta feita por Elisabeth Silva se revela um caminho interessante para vislumbrarmos outras possibilidades sobre o lugar de fala: *Mas não sendo o seu lugar de fala, eu acho que você pode se perguntar: “mas eu posso promover um lugar de fala para alguém?”*. Nesse sentido, o lugar de escuta é reverberado pelo lugar de fala, visto que, quando me abro para a escuta engajada, posso ajudar a promover o lugar de fala de alguém.

Além disso, outro elemento que chama a atenção é a importância atribuída à fala. Não é comum encontrar alguém reclamando o lugar da escuta, sobretudo aquelas que acham que não que não têm direito de fala, mas é frequente a reivindicação do lugar de fala. Isso reforça a posição defendida nesta tese sobre a escuta ser cada vez mais necessária em nossa sociedade.

Dando continuidade ao modo como Elisabeth Silva foi *escutada* pelo grupo, as reflexões de Andreia são bastante interessantes. Ela fala de sua implicação com as narrativivências de Elisabeth Silva e como a marcação de classe que se soma às discussões sobre cabelo.

Andréia: Então, boa tarde a todos. Na hora em que eu entrei eu falei boa tarde, mas o microfone estava desligado e depois que eu percebi. Eu estava pensando aqui enquanto a Elisabeth Silva estava falando, quando eu passei pela transição capilar, não que eu seja assim tão mais velha que ela, não tinha se popularizado esse nome, então eu não sabia que aquilo tinha um nome. Eu passei por isso muito jovem. Ouvindo a Elisabeth Silva falar sobre a relação dela com o cabelo e a mãe, a minha relação com o cabelo e minha mãe foi bem diferente da dela porque minha mãe tem cabelo ondulado, mais pro lado de liso do que pro lado de cacheado, mas minha mãe sempre tentou de todas as formas que ela podia fazer com que eu gostasse do meu cabelo. Ela sempre teve muito cuidado para desembaraçar. [...]. Então ela sempre tentou de tudo pra que eu gostasse do meu cabelo, mas eu não gostava. E aí eu sempre quis fazer chapinha, essas coisas assim. E quando eu passei pela transição na verdade eu não tinha feito progressiva porque eu era muito nova e minha mãe não me deixava colocar esse tipo de química no cabelo, mas eu fazia relaxamento, que diziam que não alisava o cabelo, que só abaixava o volume, que não era tão forte. Conversa fiada. Estragou meu cabelo, eu tive que deixar ele crescendo todo aos poucos. Só que eu não passei por esse processo de aceitar o meu cabelo. Quando eu deixei o meu cabelo natural, eu não aceitei o meu cabelo, eu desisti de ter o cabelo liso porque eu percebi que não ia acontecer. **Então eu não aceitei o meu cabelo cacheado, eu desisti de ter ele liso.** E aí eu fui realmente aceitar o meu cabelo, ter essa compreensão da minha identidade como mulher negra já na faculdade. Quando eu comecei a fazer faculdade, eu usava o meu cabelo cacheado, mas eu usava meu cabelo bem pregado, estilo vaca lambeu mesmo, no primeiro ano de faculdade. E aí quando comecei a falar muito

sobre cabelo cacheado nas redes sociais, enfim, eu comecei a assistir vários vídeos e comecei a cuidar do meu cabelo. **Mas, enquanto a Elisabeth Silva estava falando, e falando como ela resolveu usar as tranças, enfim, toda essa coisa de falta de representatividade na cidade dela, enfim, eu fiquei pensando como que com o tempo, quando começou a dar visibilidade para o cabelo cacheado com o fortalecimento do movimento negro e todas essas discussões, como que o mercado se aproveitou disso e começou a, escondido em um discurso de representatividade, a abusar disso de maneira absurda. Eu me lembro de assistir esses vídeos e as meninas patrocinadas pelas grandes marcas. E era sempre aquela coisa de que pra você cuidar do seu cabelo, você precisa desse produto, mais esse produto, mais esse produto, um monte de produtos que faziam com que nós mortais, eu no caso que era adolescente e dependia dos meus pais pra comprar as coisas pra eu usar no meu cabelo, e meus pais não tinham condição nenhuma de comprar aquela *trenheira* toda, daquele preço todo, achasse que, mesmo usando cabelo cacheado, eu nunca teria o cabelo cacheado bonito porque eu jamais teria condição naquele momento de comprar todas aquelas coisas.** E eu vejo que ainda hoje isso é muito veiculado nas redes sociais, na televisão, principalmente porque agora a gente tem uma maior diversidade de produtos para cabelo cacheado no mercado e isso continua, claro, sendo cada vez mais explorado. **Eu tenho aluna de cabelo cacheado que pergunta pra mim: “Professora, o que você faz no seu cabelo pra ele ficar cacheado desse jeito?”. E eu sempre tento ter muito cuidado na hora de falar com elas sobre isso porque são meninas que não têm condição de ficar comprando um monte de produto. Não tem a menor hipótese. Não que eu use produtos caros, eu não uso, inclusive meu cabelo não gosta de produto muito caro pra felicidade do meu bolso [risos], mas eu sempre tento resumir o máximo possível. Aí eu falo: “creme de pentear, xampu normal, qualquer um, porque eu realmente uso qualquer um, e creme de pentear seda do mercado, o mais barato que tem. E é isso que uso e pronto”. E tento facilitar o processo pra elas porque quando a gente entra nessas redes sociais pra pesquisar, a gente vê uma enxurrada de produtos caríssimos, porque são produtos muito caros, o que faz com que seja mais difícil ainda para essas meninas aceitarem o cabelo.** Então por mais que, igual foi comentado aí, que hoje em dia está mais fácil. Está mais fácil, mas essas meninas ainda têm essa necessidade, esse sentimento de que é necessário alisar o cabelo porque cuidar do cabelo cacheado é muito difícil, é muito caro, demanda muito tempo. E não é dessa forma, não é isso tudo. Sempre que as pessoas falam pra mim: “seu cabelo é tão bonito, mas dá muito trabalho, né?”. Eu não acho. E não acho mesmo que dê tanto trabalho assim. E agora eu me lembrei o que eu queria falar naquela hora. Quando a Elisabeth Silva falou que odeia salão de beleza, e ela sempre odiou salão de beleza por conta da dor que ela sempre sentia quando ia, e aí eu nunca tinha parado pra pensar, mas eu odeio salão de beleza também. Eu não gosto de salão e eu sempre odiei salão de beleza, apesar de ter uma época em que eu ia pra alisar o cabelo, né?! Se ia ter uma festa peão na cidade, eu ia fazer escova e chapinha. Voltava do salão passando mal por causa daquele cheiro de amônia que, por mais que não estivessem usando no cabelo, estavam usando no salão. E sempre era muito sofrido, me queimava muito, queimava meu couro cabeludo, puxava demais e me dava dor de cabeça. Eu tenho enxaqueca, e eu sempre tive, mas eu não sabia e aquele puxão de cabelo me dava muita dor. E agora quando ela comentou isso [a Elisabeth Silva] eu fiquei pensando que provavelmente essa aversão que eu tenho à salão de beleza também vem disso, desse sofrimento. E eu queria perguntar para as outras mulheres de cabelo cacheado, crespo que tem aqui, que eu vi, se elas também têm esse mesmo sentimento com relação ao salão de beleza, se também tem essa aversão.

Elisabeth Silva: Eu odeio salão até para fazer unha que não tem nada a ver com cabelo. Eu odeio salão...

Andreia: Eu também, mas nesse caso é por causa do preço mesmo [risos].

Mariana: Gente, quando eu escovava, sempre queimava minha nuca, passava chapinha e queimava a nuca, a testa. Eu também tenho esse trauma e descobri agora com Andreia, com a Elisabeth Silva. Acho que vem dessa questão mesmo do nosso cabelo afro ter passado por esse processo todo aí de química, enfim, para torná-lo liso. Então eu também tenho esse trauma, carrego essa questão comigo.

Andreia: Eu nunca tinha parado pra pensar que viesse daí essa dificuldade que eu tenho com salão, ainda que não seja para alisar o cabelo, porque eu não vou alisar o meu cabelo mais, mas seja pra cortar, ou qualquer coisa, eu sempre acho muito cansativo, sempre tenho uma aversão muito grande (Encontro 7, 16/09/22).

Em primeiro lugar, é possível perceber que, assim como Mariana, Andreia também se implicou subjetivamente na narrativa de Elisabeth Silva, tendo em vista sua própria relação com o cabelo. Uma relação que, inicialmente, parece não ter sido nutrida por um sentimento de aceitação, mas de desistência: *Então eu não aceitei o meu cabelo cacheado, eu desisti de ter ele liso*. Tal sentimento está alicerçado em uma compreensão relacional da diferença (Woodward, 2014) e pode, inclusive, ser cotejado à autopercepção de Elisabeth Silva sobre a construção da identidade racial: *Porque eu não sabia que eu era negra, mas eu sabia que eu não era branca*. Ambos os enunciados acenam para o racismo inerente aos padrões de beleza promulgados pela branquitude, bem como para a impossibilidade de adequação nesses padrões.

A respeito da compreensão da diferença, ainda é possível questionar: *quem é diferente de quem? Elisabeth Silva, Mariana e Andreia é que têm o cabelo diferente?* Kilomba (2019) explica que a pessoa só se torna diferente a partir da relação com quem se julga “normal” ou “ideal”. A diferença é discursivamente construída, ao passo que *desistir de ter o cabelo liso e ter consciência de que não é branca* são processos forjados em uma teia de concepções sociais que elegem qual a raça adequada. Dessa maneira, “não se é diferente, mas *torna-se* diferente por meio de um processo de discriminação” (Kilomba, 2019, p. 121, grifos adicionados).

Além disso, Andreia traz pontos relevantes sobre as relações identitárias, problematizando o consumo de produtos estéticos na sociedade capitalista. Ela argumenta que, com o passar do tempo, o mercado se valeu da popularidade da transição capilar para vender produtos com preços exorbitantes e fora do alcance da maioria das mulheres negras. Temos, então, um descompasso entre a oferta e o poder de compra. E sob uma análise interseccional, é possível perceber que algumas mulheres negras, à exemplo das vivências de Andréia na adolescência, são atingidas não somente pelo racismo e sexismo, mas também pelo classicismo.

Algumas reflexões, como de Carvalho (2016), sugerem que esse interesse mercadológico, impulsionado pela popularidade da transição capilar, pode ser benéfico, na medida em que funciona como um reconhecimento de formas estéticas outrora preteridas em face de padrões de beleza eurocêtricos.

Em relação ao consumo, é necessário pensar que este promove dois processos diferentes; auxilia na busca por um novo ideal, o que evidencia que a estética negra, crespa ainda tem percursos a percorrer até ser totalmente aceita na nossa sociedade racista. Por outro lado, essa mesma sociedade nunca enxergou a mulher negra como

um ser vaidoso e que preocupa-se com a aparência, negando a elas o conceito de feminilidade. **Além disso, o poder de consumo é sinônimo de ascensão social no sistema capitalista; então no caso da mulher negra, ser reconhecida pela indústria como ser que consome, é de certa forma, empoderador** (Carvalho, 2016, grifos adicionados).

Ainda que tenha pontos relevantes, acredito que essa análise seja limitada e insuficiente, pois não considera os impactos socioeconômicos comuns às vivências de adolescentes negras, como pontua Andréia. Assim, compreender a ascensão do mercado como um fenômeno “empoderador” exige cuidado, uma vez que tal compreensão desconsidera as intersecções de classe, raça e gênero. Por isso o exemplo de Andreia, relacionado às dicas solicitadas por suas alunas, configura-se como um esforço em *resumir o máximo possível* do processo para elas, mitigando os efeitos nocivos da ascensão de mercado. Nas palavras de Andreia, tais efeitos nocivos *[fazem] com que seja mais difícil ainda para essas meninas aceitarem o cabelo*.

Com isso, não estou sugerindo que o “reconhecimento da indústria”, conforme Carvalho (2016), não tenha importância. É a partir desse reconhecimento que muitas transições capilares foram e são possíveis, já que por muito tempo o mercado priorizou produtos químicos voltados especificamente para o alisamento. Além disso, tal reconhecimento também se relaciona com a existência da mulher como sujeito, pois se não existe mercado com foco em determinado grupo é porque esse grupo não tem sua existência reconhecida. É justamente aqui que reside uma crueldade do capitalismo: a validação da existência acontece a partir da lógica do consumo. Ou seja, um grupo só passa a ser visto quando se torna lucrativo, o que transforma a dignidade em mercadoria e o reconhecimento em oportunidade de exploração. É preciso, então, problematizar a forma como o mercado mira esse grupo, uma vez que a superexploração pode servir como um mecanismo potente de opressão, transformando aquilo que supostamente viria para ajudar em mais um fator de exclusão.

Para finalizar, importa ressaltar que no encontro discutido neste tópico, cujo tema foi *cabelo(s) e questões étnico raciais*, nem todas as pessoas presentes quiseram falar. Não considero isso um problema, ainda que seja uma tarefa difícil, e até impossível (conforme discutirei no tópico seguinte), garantir a escuta de alguém sem um feedback. Uma das razões para não haver tal feedback pode estar relacionada à noção subjetiva de lugar de fala, já discutida. Essa questão é indicada por Déia e Ravena, respectivamente, nos comentários finais:

Déia: Hoje eu estou só como ouvinte. Vou usar até a fala do Menino, que não é muito meu lugar de fala, mas já falando que os textos que a gente trabalhou, que a gente leu durante a semana foram textos muito fortes. [...]. E essa questão do cabelo no texto, eu vi como uma metáfora. E aí quando a Elisabeth Silva falou: “eu aceitei o meu cabelo”, eu entendi que ali naquele momento ela se aceitou como uma mulher

negra. Então os textos trazem essa metáfora mesmo do cabelo. Porque aceitar o cabelo é aceitar a sua cor, a sua ancestralidade, aceitar todas as mazelas que a escravidão trouxe. Eu já falei ancestrais, mas também aceitar a cultura dos seus antepassados. É aceitação. É aceitar isso. E isso é muito importante pra que se siga, pra que se viva, e não apenas sobreviva em país tão racista, em um mundo tão racista como o nosso. É difícil para mim falar sobre esse assunto. Eu sou branca, eu não passei por essas situações. E eu li aquele primeiro livro *Quando me descobri uma mulher negra*, eu chorei com aqueles relatos. Porque são relatos que muito doídos. É doído você imaginar que uma pessoa passou por aquelas situações simplesmente pela cor da pele. Não é uma pessoa que cometeu um crime, é simplesmente pela cor da pele. E isso é muito doído, muito doído. E para mim, como uma pessoa branca, é muito difícil falar sobre isso. É o medo de achar que eu estou sendo uma preconceituosa crítica. Não crítica, acrítica. Porque às vezes eu posso estar falando da boca pra fora ou porque é modismo. Não, não é isso. Eu não quero sentir dó da pessoa negra. Nunca, jamais. Eu quero respeitar a cor de pele, independente de ela ser negra, de ela ser amarela, que são os asiáticos, independente de ela ser uma indígena, independente de cor, de raça, de etnia. Eu não quero ter dó, eu quero, sim, ter respeito pelo outro, pelo próximo. Eu acho que aí sim a humanidade tem jeito, aí sim a gente consegue caminhar. Mas é isso, é isso.

Camila: Obrigada, Déia, concordo. É aquilo que a Djamila Ribeiro fala nesse livro. Não se trata de se sentir culpado, mas se responsabilizar, né!? E usar essa responsabilidade para promover práticas de letramento racial.

Ravena: Eu como mulher também tenho esse medo de salão de beleza. Eu tenho cabelo cacheado, mas o meu é com curvatura bem diferente. Eu já passei por situações complicadas em salão de beleza, e até de preconceito das pessoas falando que meu cabelo era cabelo de “nego”, entre várias aspas porque isso é uma fala muito racista. Mas eu queria parabenizar demais a Elisabeth Silva pela fala, eu fiquei emocionada junto com ela. É muito bom poder ouvir esses relatos, poder ouvir pessoas negras falando sobre esses relatos porque às vezes eu me sinto muito **como a Déia falou, eu fico com muito medo de falar, fico com muito medo de como eu estou falando, e tento refletir bastante sobre as maneiras de expressão, as maneiras de falar. Eu não quero ser uma pessoa crítica que não tem ideia do que está falando, que quer criticar justamente por moda. Por isso eu preferi ficar mais quietinha hoje, mas eu agradeço demais por esse momento.** Foi muito emocionante e mudou muita coisa, muita perspectiva que eu tinha, e acredito que é muito importante a gente passar para as crianças negras a beleza delas. Mostrar para elas o quanto elas são lindas do jeito que elas são. E tentar valorizar essa beleza porque hoje em dia, apesar de ter muitas pessoas falando a respeito, ainda há um preconceito muito grande, o racismo é muito forte, então parabéns, Elisabeth Silva (Encontro 7, 16/09/22).

Os comentários de Ravena e Déia refletem a ideia do escutar-se escutando, uma vez que expressam como elas foram afetadas pelas narrativas de Elisabeth Silva. No entanto, ambas atribuem o silêncio à falta de lugar de fala e ao “medo” de falar algo inapropriado. Nesse ponto, para além do lugar de fala, elas evocam outro elemento importante para o curso, para esta pesquisa e para a escuta engajada: a ideia de (ser) crítica. Essa é uma palavra polissêmica e pode ser interpretada de várias formas, a depender da praxiologia acadêmica mobilizada.

Por exemplo, a reflexão metalinguística de Ravena – *Fico com muito medo de como eu estou falando* – parece condizente à concepção de crítica defendida por Pennycook (2021), a qual reside na constante problematização da prática. Para o autor, essa problematização se traduz no questionamento das inúmeras desigualdades que causam injustiças sociais e

sofrimento humano. Ser crítica é, em suma, não se conformar com as iniquidades que estruturam a nossa sociedade. E esse processo envolve (auto)questionamento constante³².

Sendo a língua/linguagem uma prática social, é igualmente crucial refletir acerca do modo como interagimos, isto é, sobre a forma como mobilizamos a linguagem para falar *com* e *sobre* as outras pessoas. Creio que o receio de Ravena e Déia sobre a pertinência do *falar* seja relevante, uma vez que denota uma preocupação com o entorno. Oferecer escuta, ao invés de fala, pode ser um caminho interessante e coerente quando não tenho certeza de que vou acrescentar algo relevante em minhas colocações. E talvez isso explique a não participação verbal de algumas pessoas durante esse encontro em específico. A concepção de crítica pode ajudar, portanto, na decisão de reivindicar, ou não, o turno de fala: *O que que vou dizer problematiza ou endossa alguma injustiça social? É mesmo necessário dizê-lo?*

3.3 Escuta engajada na formação docente: um projeto impossível?

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Diante do exposto sobre a importância da escuta, há uma questão que não pode ser negligenciada neste estudo: o fato de eu, como pesquisadora, ter escolhido o que escutar, afinal ouvi todo o material empírico, mas escutei algumas partes muito precisas que foram/serão registradas aqui. Isso revela algo importante sobre o ato de construir uma pesquisa, já que nossas subjetividades são inseparáveis dos nossos anseios acadêmicos. Quando estou diante de um extenso volume de material empírico, decorrente de horas de áudio, e escolho certos recortes e não outros, estou elegendo o que escutar e o que pesquisar. Esse ato de incluir e excluir, inerente à performance da pesquisa, é inevitável e se relaciona às subjetividades de cada pessoa.

De maneira geral, essa questão também pode ser relacionada ao fato de as pessoas decidirem o que querem escutar. Se olharmos ao nosso redor, até as redes sociais, os nossos *feeds*, são nutridos pelo que escolhemos ver e escutar (ou apenas ouvir). É claro que a lógica dos algoritmos influencia muito nesse processo de escolha involuntária, mas, pelo menos no

³² Tílio e Rocha (2024, p. 11), em diálogo com Pennycook (2021), discutem a noção de (ser) crítica sob lentes desestabilizadoras, as quais são amparadas por uma visão pós-colonial e queer. Para essas autoras, “a criticidade pode ser definida como a capacidade de engajamento com diferenças, a partir de práticas problematizadoras, de forma a construir significados sócio-historicamente situados e questionadores de naturalizações”. Comungo dessa visão de criticidade e ela é adotada nesta pesquisa.

Instagram, nosso comportamento é analisado, com base nas contas que seguimos, nas postagens que curtimos, comentamos e salvamos. O sugerido sempre tem a ver com o que quero ver.

Essa breve reflexão pode ser aplicada ao curso que informa esta pesquisa. O curso tinha um objetivo anunciado em seu folder e quem se matriculou assumiu a responsabilidade de participação em encontros com uma estrutura temática já pré-definida. Afinal, ainda que o programa de curso tenha sido construído colaborativamente a posteriori, os temas de discussão haviam sido previamente sugeridos por mim. Isto é, com acesso ao anúncio, mesmo antes do curso ter iniciado, as pessoas matriculadas já tinham uma noção sobre quais os tópicos seriam abordados.

Então, uma das complexidades relacionadas à escuta se refere à dificuldade de abertura para o novo e, principalmente, para o não hegemônico. Tal abertura pode implicar em uma redefinição de paradigmas e esse processo não é confortável. Daí, talvez, a dificuldade. Como apresentei antes, a assunção do corpo branco nas relações sociais, quando articulada a uma posição ética e responsável, envolve mudanças significativas na vida das pessoas, inclusive nas escolhas/decisões cotidianas. Mas nem todas as pessoas estão abertas a essas mudanças.

No caso do curso *Interseccionalidades de gênero na educação linguística*, as participantes desde o início demonstraram interesse e abertura para as discussões de gênero, raça, classe e sexualidade. Por isso, os consensos prevaleceram em detrimento dos dissensos, o que, sob o viés de uma formação que busca a redução das desigualdades sociais, pode ser visto como um ponto de atenção. Isso porque a ideia de mudança envolve, sobretudo, a transformação de concepções, comportamentos, pontos de vista. Mas, para isso, é necessário que as pessoas desnaturalizem concepções antes vistas como naturais. Em se tratando de um contexto em que a maioria das pessoas tinha o mesmo objetivo, essa desnaturalização não é tão evidente.

Por outro lado, em relação à formação de professoras, é fundamental levar em consideração que o nosso trabalho docente pode ter muitas dimensões, haja vista a diversidade cultural e identitária inerente ao contexto escolar. Então, a construção e a expansão de repertórios têm início na formação da professora, mas o seu alvo é a sala de aula, ou seja, as estudantes que, por sua vez, vivenciam (e às vezes até propagam) desigualdades sociais.

Obviamente, é impossível ter garantias sobre a efetividade de qualquer formação docente, dada a imprevisibilidade dos contextos, a dispersão das relações de poder, o descentramento das identidades e a falta de controle sobre o próprio processo formativo.

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação

do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados (Lopes; Borges, 2015, p. 94).

Na esteira de Lopes e Borges (2015), a contestação de verdades absolutas, muito influenciada pelo pensamento pós-estruturalista, contribuiu para a ampliação da concepção de identidade, bem como para a problematização do caráter teleológico de qualquer formação docente. Nesse sentido, compreender a formação docente como um projeto impossível é tão somente conceber que não há garantias e nem controle sobre ela. Ainda assim, pontuam as autoras, essa formação é necessária. E “essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo” (Lopes; Borges, 2015, p. 491).

Diante disso, emerge um questionamento relevante: “[...] o que propor para o currículo da formação de professores de forma a vincular essa formação a um projeto em direção à maior justiça social e à diminuição de desigualdades?” (Lopes; Borges, 2015, p. 491).

Com base nos desdobramentos desta pesquisa, acredito que encontros assim³³, em cursos de formação *com* professoras, podem ser um caminho interessante, já que possibilitam a escuta de narrativivências e constroem outras relações subjetivas. Essas narrativivências não hegemônicas, além de serem fundamentais para o questionamento de discursos dominantes que historicamente silenciaram mulheres negras, promovem processos de escuta engajada capazes de incitar mudanças sociais. Afinal, a escuta abre margem do eu para o nós. Do som para a vida. E os dizeres, refeitos a cada escuta, podem afetar de maneiras diferentes as pessoas.

Nesse panorama, outra pergunta pode ser aventada: seria possível afirmar que todas as envolvidas escutaram as outras (e se escutaram) durante o processo de formação? Algumas pessoas parecem ter de fato escutado, como busquei mostrar, mas é impossível responder positiva ou negativamente a essa pergunta. No entanto, essa impossibilidade, como lembram Lopes e Borges (2015), não pode nos paralisar, haja vista a necessidade de lutar por um projeto que parece ter sido abandonado por muitas: o projeto de mudar o mundo. Assim sendo, com base na epígrafe do escritor uruguaio Eduardo Galeano, que abre este tópico, é a utopia, e também a possibilidade, que nos move, que nos nutre de esperança e nos faz caminhar.

Ademais, a escuta, no contexto dessa pesquisa, mostrou-se uma forte aliada no desvelamento da intersecção entre o racismo e o sexismo, trazendo problematizações à branquitude, visto que o silenciamento de pessoas negras é uma marca de opressão:

³³ Refiro-me especialmente ao encontro sete do curso, intitulado *Cabelo(s) e questões étnico-raciais*, o qual foi discutido neste capítulo.

“Não escutar” é uma estratégia que protege o *sujeito branco* de reconhecer o mundo subjetivo das pessoas *negras* [...]. Historicamente, isso tem sido usado como marca da opressão, pois significa negar a subjetividade de pessoas *negras*, bem como seus relatos pessoais de racismo (Kilomba, 2019, p. 123, grifos no original).

Importa ressaltar que não estou propondo que a formação docente deva se tornar um espaço de análise (quase que) psicanalítica, mas que não se exima da importância da escuta engajada e mútua. Precisamos nos implicar naquilo que escutamos para que as histórias, conforme o ditado popular, não *entrem em um ouvido e saiam no outro*. Além do mais, a escuta abre espaço para o diálogo, que, por sua vez, incita a conversa oral. Se, por um lado, os textos escritos são monitorados, podem ser lapidados e modificados; por outro, os textos orais, ainda que apoiados em roteiros escritos, abrem margem para o imprevisível, para o devir do agora, e possuem um potencial criativo importante. O que você escuta na outra pessoa faz você escutar a sua própria vida.

Capítulo 4: Contexto escolar e educação linguística: da norma à imaginação

Durante o curso, muitas reflexões foram compartilhadas pelas agentes tendo em vista seus contextos específicos de atuação. Neste tópico, busco refletir sobre a seguinte pergunta: *De que forma as agentes relacionam as discussões do curso ao contexto escolar e à educação linguística?* Em um primeiro momento, esse questionamento será pensado de maneira abrangente, levando em consideração as experiências e os pontos de vistas das agentes em relação ao contexto escolar. Por sua vez, na segunda seção, redireciono essas discussões para o campo educação linguística crítica, exemplificando com as propostas praxiológicas elaboradas pelas agentes, que foram pensadas como possibilidades mais politizadas de atuação docente.

Assim, uma vez que as reflexões compartilhadas neste capítulo se detêm sobre a relação entre os debates do curso e o contexto escolar, as fontes de pesquisa mobilizadas se referem ao Encontro 5, cujo tema foi *educação linguística*³⁴. Assim, mobilizo eventos críticos relatados pelas agentes, os quais compõem as próprias reflexões produzidas ao longo do curso, ao mesmo tempo em que problematizo as propostas praxiológicas, buscando identificar suas potencialidades e a perspectiva crítica que as fundamenta.

No quinto encontro, mediado por Ude, debatemos o texto *“Resistindo na boca da noite um gosto de sol”*: *pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística*, de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2021). Na ocasião, contamos com a presença da primeira autora, professora Rosane, que contribuiu com o debate e expandiu os questionamentos. Em síntese, o texto mostra como repertórios mais democráticos sobre a vida em sociedade podem ser articulados à educação linguística, viabilizando a mobilização de diversos significados sobre as identidades sociais e articulando resistências democráticas em sala de aula. Para isso, as autoras revisitam os repertórios e performances de gênero e sexualidade discutidos dissertação de Maria José Lacerda R. Hoelzle (2016). Embora o artigo de Pessoa e Urzêda-Freitas (2021) tenha sido importante insumo para o debate e a interação, as vivências das agentes se articularam a ele, complicando as reflexões sobre o tema:

Hoje a discussão foi bastante dialógica. As pessoas participaram e, principalmente as que já estão atuando em sala de aula, pareceram interessadas em encontrar maneiras de trazer discussões críticas para a sala de aula. E, ainda que o texto acadêmico tenha sido interessante para fomentar as opiniões, **as pessoas pareceram estar muito interessadas em falar sobre a escola, falar sobre suas práticas em sala de aula e refletir sobre os entraves que podem dificultar um ensino crítico**. Nesse momento, fico pensando na importância de uma formação docente, principalmente continuada,

³⁴ No próximo tópico, explico o que compreendo como educação linguística crítica.

que abra espaço para as educadoras falarem sobre seus contextos e suas praxiologias (Camila, diário de pesquisa, 02/09/22, grifos adicionados posteriormente).

De maneira geral, o interesse das pessoas *em falar sobre a escola, falar sobre suas práticas em sala de aula e refletir sobre os entraves que podem dificultar um ensino crítico* foi um anseio das agentes e perpassou todo o curso. Por essa razão, para a discussão deste tópico, selecionei alguns excertos sobre o tema, os quais apresentam situações interessantes que serão expandidas. Sendo assim, o principal objetivo nesta seção é o de refletir sobre os desafios impostos à promoção de uma educação linguística crítica nos contextos em que atuamos (ou, pelo menos, que atuávamos na época), assim como imaginar possibilidades para superar tais desafios.

Uma angústia premente nas agentes, a qual se manifestou desde o início, diz respeito à intransigência das escolas em relação ao trabalho com temas que envolvem desigualdades sociais em diversas esferas sociais, sobretudo referentes às questões de gênero e sexualidade:

Andreia: [...] Eu estava muito ansiosa para participar dessa discussão, não só pra discutir, mas pra aprender. Lidar com essas questões na sala de aula, para mim, tem sido uma coisa muito complicada. Eu moro em uma cidade extremamente conservadora, a mais conservadora que eu já conheci, que eu já visitei, que eu já estive, e é muito complicada todas essas questões. Trazer para sala de aula qualquer questão que envolva preconceito, seja preconceito de classe, de gênero, de sexualidade, enfim, é sempre muito complicado. A gente sempre encontra uma resistência muito grande. E eu preciso estar sempre cheia de dedos pra abordar esses assuntos em sala de aula. Que estão presentes na sala de aula, que são trazidos pelos próprios alunos. Então eu fico feliz de conseguir participar da discussão de hoje justamente para eu aprender como eu posso trabalhar isso. A gente vê os alunos em sala de aula trazendo essas questões, e trazendo essas questões de forma muito preconceituosa, pelo menos na realidade que eu estou inserida.

Rosane: É, isso é muito interessante, Andréia. Essa discussão que a Maria José Hoelzle, que a gente descreve no artigo, você não poderia trazer para sua sala de aula? Começar uma discussão a partir dessa imagem, de meninos brincando com bonecas?

Andréia: Jamais. Se eu fizesse isso em um dia, no outro dia eu estaria enfrentando um processo administrativo. Isso não seria possível. Para eu entrar nessas questões em sala de aula, eu preciso sempre ter muito cuidado, então, por exemplo, hoje teve um episódio em uma turma de sétimo ano. A gente tá estudando crônicas e eu propus uma atividade pra que, a cada aula, um aluno trouxesse uma crônica pra gente discutir antes de iniciar a aula propriamente dita. Não que a discussão de um texto não seja uma aula, mas enfim, sempre iniciar a aula com uma discussão de texto trazido pelos alunos. E uma aluna hoje trouxe a crônica “O homem trocado”³⁵, do Luís Fernando Veríssimo. E tem um personagem que passa por uma cirurgia de troca de sexo, né, por engano. E aí o assunto acabou vindo à tona e alguns alunos questionaram a mudança de sexo, a cirurgia de mudança de sexo, enfim. Aí a gente tocou no assunto. E aí eu sempre fico muito preocupada e, à certa altura da discussão, um aluno falou assim: “Professora, mas isso não é pecado?”. E aí, eu vou falar, gente, nessa cidade aqui é difícil. A escola é praticamente um culto. De verdade, assim, de coordenador orar em aluno e daí pra pior.

Rosane: O que você respondeu?

³⁵ Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opinioao/2022/03/o-homem-trocado/>. Acesso em: 20 de Jun. 2025.

Andréia: Bom, aí eu respondi pra ele que não era uma questão de ser pecado ou não. Que isso diz respeito da individualidade de um ser humano, de uma pessoa, e precisa ser respeitado. Dei uma resposta nessa linha, né?! Expliquei que independente da religião, que a religião é algo que só serve para mim individualmente e não pode ser atribuído ao outro. E eu não posso julgar o outro com base na minha religião. Mas, às vezes, eu fico numa posição de não poder, de ter medo, de explicar como deveria ser explicado e de abordar o assunto como ele deveria ser abordado. Porque a gente é sempre muito podado nesse sentido, né?

Conforme Andréia, abordar *qualquer questão que envolva preconceito, seja preconceito de classe, de gênero, de sexualidade* não se deve somente à falta de conhecimento sobre esses temas, mas à indisposição dos contextos escolares em reconhecer o fato de que eles são parte das nossas vidas, da vida dos estudantes, e não estão desconectados dos conteúdos das aulas. Em outros termos, além de construir repertórios sobre gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras intersecções, é urgente imaginar maneiras de articular esses assuntos ao cotidiano da sala de aula. E um dos principais desafios, como apontado por Andréia, é a resistência que se respalda em uma visão restrita acerca do que é certo e do que é *pecado*. Trata-se, portanto, de uma herança colonial, reverberada nos tempos atuais em forma de *colonialidade*, que busca se manter como sistema único de relação com o sagrado e com o mundo (Rezende, 2021).

Com o enunciado *a escola é praticamente um culto*, Andreia também denuncia como a religião institucionalizada pode ser instrumentalizada para legitimar formas de controle e silenciamento, especialmente no que diz respeito aos debates sobre gênero, sexualidade e diversidades de crenças. Ao afirmar que a escola funciona como um culto, Andréia mostra que, em seu contexto, há uma intersecção entre poder pedagógico e poder religioso, o que compromete a laicidade da educação e impede abordagens mais críticas e emancipadoras. Além disso, essa expressão carrega um tom de denúncia contra a moral religiosa dominante, que, ao se infiltrar nas estruturas escolares, impõe um currículo excludente e moralista.

Nesse contexto, a escola parece funcionar como um território de fragmentação e hierarquização, postulando quais são os conhecimentos legítimos e quais não são. Esse cenário nada democrático, que tem como pressuposto a colonialidade cristã, enxerga os corpos dissidentes – aqueles que vão na contramão da *norma* – como ilegítimos e como ameaças eminentes ao *status quo*. Assim sendo, é possível inferir que a aversão da escola sobre o que envolve dissidências não se justifica por fugir do tema da aula, mas pela impossibilidade de ser um tema, já que corpos que fogem à norma têm suas existências negadas e cerceadas:

Tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (Louro, 2003, p. 67, grifos no original).

Além disso, o relato de Andréia traz à baila a responsabilidade imputada à figura docente, que, por sua vez, precisa *sempre ter muito cuidado* se quiser promover uma aula mais crítica e reflexiva. Ou seja, para tornar isso possível, é preciso encontrar estratégias oportunas, ou mesmo as *brechas* da sala de aula, conforme denomina a pesquisadora Ana Paula Duboc (2014)³⁶. Em se tratando do texto de Pessoa e Urzêda-Freitas (2021), a estratégia defendida, com base em Nelson (1999), é a da pedagogia da pergunta, a qual se mostra um caminho frutífero para o estranhamento de eventos e performances sociodiscursivas que causam desigualdades. Na perspectiva das autoras, o ato linguístico da pergunta desloca a produção de sentidos da afirmação para o questionamento, assim como promove o conflito e o dissenso, características intrínsecas ao cenário contemporâneo, “marcado pela disputa polarizada entre macro e micronarrativas culturais, políticas e identitárias” (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2021, p. 220).

Embora as autoras discutam e reflitam sobre o papel docente frente à pedagogia da pergunta, o exemplo mobilizado por Andréia ilustra como os questionamentos das estudantes também produzem outros deslocamentos de sentidos: *Professora, mas isso não é pecado?* Sob um prisma interseccional, essa frase é compreendida não apenas sob a visão do que é (ou não é) pecado, mas pela relação que estabelece com as corporeidades. O corpo de quem é pecado? A sexualidade de quem é pecado? Dessa forma, muito mais que uma simples pergunta, esse enunciado é informado por concepções hegemônicas que interseccionam gênero, sexualidade e religião. Dito de outra forma, não houve estranhamento de discursos que causam desigualdades sociais, mas um reforço a esses discursos. Afinal de contas, qual a realidade da escola, senão a realidade das relações humanas? Como Andreia pontua, a *gente vê os alunos em sala de aula trazendo essas questões*³⁷, e *trazendo essas questões de forma muito preconceituosa*.

Logo, a pedagogia da pergunta em sala de aula é ambivalente, imprevisível e complexa; ela pode ocorrer de maneira alternada entre estudantes e professora e não se centraliza apenas

³⁶ Apesar de considerar o trabalho crítico relevante e indispensável, tenho me perguntado até quando nós, professoras da educação básica, vamos precisar agir nas brechas. Isto é: até quando vamos precisar mobilizar estratégias para burlar a indisposição da escola frente aos corpos dissidentes? Não tenho a pretensão, nem de longe, de encontrar uma resposta que mensure o tempo que vai demorar esse processo de redefinição da estrutura escolar. Entretanto, espero que essas estratégias sejam provisórias e que em futuro próximo possamos resolver problemas que não estejam relacionados à reivindicação de um direito básico, que é a democracia.

³⁷ Essas questões mencionadas por Andreia parecem se relacionar com temas sociais que requerem problematização para serem compreendidos com mais reflexividade, com vistas a mudanças capazes de promover justiça social. Tais questões são múltiplas e interligadas, envolvendo dimensões políticas que se expressam tanto em marcadores identitários – como gênero, raça, classe e sexualidade – quanto em temas mais explicitamente institucionais, como polarização, democracia e censura.

em uma pessoa ou grupo. No entanto, tal estratégia também pode ser um desafio, sobretudo em períodos de polarização política, como mostra a continuação do diálogo:

Rosane: Pois é, Andreia, mas nesse caso por que você não levou pra turma? Porque aí tem a questão da pergunta, quem trouxe o texto não foi você, foi uma aluna. Ela trouxe o texto e vocês discutiram. Nessa hora, eu acho que é muito legal a gente levar pra turma e perguntar “O que vocês acham?”. Quando alguém te perguntar alguma coisa, devolve a pergunta para o grupo. E aí você vai ter todo tipo de resposta e é isso que a Maria José faz, é aí que essa construção vai acontecendo. Ela fala muito pouco e faz as perguntas. Aí eu acho que seria muito interessante, porque não é a Andréia professora dizendo o que pensa, já que todo mundo vai dizer o que pensa. Criar esse conflito é que vai construir esse ambiente democrático. As pessoas vão ter que aceitar que não é você falando, não é a professora, então acho que isso pode ser bem interessante.

[...]

Ude: Eu entendo a fala da Andréia porque a gente tá vivendo um momento, assim, muito volátil. E quando a gente discute essas questões, mesmo que a gente se posicione dessa forma democrática, como a Maria José Hoelzle faz, os efeitos disso recaem muito sobre os professores em si, sabe? Não tem como. Principalmente se for um professor com um corpo dissidente. Eu tenho pensado muito sobre isso, inclusive eu vivi uma situação muito dialógica com o texto dessa semana e eu vou compartilhar com vocês ao longo da conversa.

Andréia: Deixa eu só complementar a fala do Ude. É que normalmente, quando a gente propõe, quando a gente deixa a turma falar, e esse assunto chega em casa, os pais querem saber por que o professor permitiu que o aluno X ou Y falasse aquilo. Então, gente, é muito complicado. E eu não sei se é uma realidade só daqui e como isso tá por aí porque ultimamente no Brasil tá complicado nesse sentido mesmo, né? Mas vem esse questionamento sempre de que, se o professor permitiu aquele assunto em sala, é porque ele é quem está falando daquilo. E nesse momento específico de campanha eleitoral, isso sempre é voltado para o candidato X ou Y. Essa semana eu passei por um episódio em sala de aula porque os alunos estavam discutindo sobre desigualdade social. Eles tinham lido um poema do Mário de Andrade, e o poema fala sobre desigualdade social, e os meninos começaram a discutir. E aí uma aluna virou e falou pra mim assim: “Professora, em quem você vota?”. Eu falei: “Gente, não vamos entrar nesse mérito”. Aí o outro falou assim: “Mas todo mundo sabe em quem ela não vota porque ela sempre fala de agrotóxico, ela sempre fala de desigualdade social, ela sempre fala de preconceito, e tudo pra ela é preconceito, então a gente sabe em quem ela não vota”. E aí depois, no outro dia, o comentário da escola era de que eu estava falando contra candidato X dentro da sala de aula. Então é muito difícil, é muito difícil. Precisou a coordenadora ir à sala, perguntar o que tinha acontecido, se a professora tinha falado X ou Y, então os alunos disseram que não.

Rosane: É, na verdade é isso, a ausência é também presença e o que não é dito está ali, o seu corpo... Gente, é impressionante, as pessoas querem que o ensino seja neutro...

Em primeiro lugar, é preciso retomar o contexto de eleição presidencial, e consequentemente de polarização política, vivenciado no Brasil quando nosso curso estava acontecendo. No artigo em questão, Pessoa e Urzêda-Freitas (2021, p. 219) traçam um panorama interessante sobre o limiar desse contexto ao mostrarem os efeitos deletérios acarretados pela ditadura militar à educação brasileira, bem como as consequências antidemocráticas ocasionadas pelo governo Jair Bolsonaro entre os anos de 2019 e 2022:

Em relação ao contexto brasileiro, a educação, a cultura, a imprensa e a ciência são as áreas que mais têm sentido o peso desse movimento autoritário, já que a principal estratégia discursiva da política bolsonarista é o ataque ao conhecimento formal, às artes, à informação e aos discursos médicos e científicos sobre a Covid-19, através da divulgação em massa de *fake news*. Na educação, além da perseguição declarada às/aos professoras/es – vistas/os como doutrinadoras/es pelo atual governo –, temos sido forçadas/os a lidar com uma série de restrições que buscam limitar a mobilização de significados críticos nos contextos educacionais. Exemplo disso é o dossiê produzido pelo Ministério da Justiça, em 2020, que reúne informações pessoais de servidoras/es públicas/os identificadas/os como integrantes de movimentos antifascistas, o qual inclui três professores universitários. Outro exemplo de restrição no trabalho docente são os ataques à abordagem de temas que envolvam as categorias gênero e sexualidade em sala de aula, já que ambos os termos foram banidos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) em um momento simbólico na transição de um período mais democrático para o período de obscuridade que vivemos atualmente.

Esses impactos políticos refletiram em diversos momentos do curso, sobretudo nos dias que antecederam a eleição. E, com base nas colocações de Andréia e Ude, percebemos que mesmo a pedagogia da pergunta, incumbida de promover um deslocamento na produção de sentidos, poderia, àquela época, desencadear efeitos negativos sobre as professoras. E mesmo hoje em dia, com fim o do governo Bolsonaro, esse cenário de censura e autoritarismo não parece ter findado nos contextos escolares³⁸, já que as adeptas às pautas da extrema-direita têm se revelado exponencialmente em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Rogério Tílio e Cláudia Hilsdorf Rocha (2024) pontuam que a eleição de Bolsonaro culminou na “consolidação de uma ordem social hegemonicamente imposta, que (re)produz divisões e desigualdades abissais”. No que diz respeito à educação, inclusive a linguística, a consolidação dessa suposta ordem busca impregnar uma lógica econômica a partir de estratégias disciplinadoras, barrando temas que podem contribuir para a expansão crítica de perspectivas, como gênero e sexualidade. Nesse viés, lembram as autoras, não é raro que as pessoas se posicionem contra o pensamento crítico, considerando-o “coisa de comunista, de esquerdista que quer fazer baderna para subverter uma suposta ‘organização natural das sociedade’, em que pobres existem para servir aos ricos” (Tílio; Rocha, 2024, p. 4).

Por isso, os posicionamentos de Andreia e Ude registram um período complexo vivenciado em contextos educacionais do país, que atingia mais profundamente as professoras que se posicionavam de maneira crítica e reflexiva em sala de aula. Além disso, outra questão que pode ser acrescentada a essa discussão refere-se a visão restrita que as pessoas, principalmente as envolvidas no processo educacional, nutrem sobre a escola. Afinal, censurar

³⁸ Em 2024, por exemplo, alguns estados brasileiros, incluindo Goiás, causaram polêmica ao proibirem o livro *O avesso da pele*. A justificava que embasava a decisão era a de que o livro apresentava “expressões impróprias” ou “vocabulários de baixo nível”, supostamente inadequados para o público adolescente.

certas discussões das aulas significa também deduzir que elas não fazem parte do cotidiano escolar, o que, por sua vez, implica em assumir que os muros da escola estão alheios ao que acontece fora deles. Em outras palavras, tal visão desconsidera, por exemplo, a diversidade sexual e de gênero das estudantes, pressupondo apenas uma possibilidade de performance.

Assim, um dos elementos que podem ser apreendidos dessa discussão é o de que as envolvidas no processo educacional precisam expandir a noção de escola, entendendo que a escola é parte constitutiva da sociedade e, como tal, ela opera com todas as complexidades identitárias que vão além dos esquemas binários e fragmentados (Capparelli; Frank, 2021).

Ude: Minha coordenadora chegou semana passada na sala dos professores na hora do intervalo e falou: “A gente não pode falar sobre gênero, sexualidade e sobre política na escola, tudo bem?”. Parece que tinha acontecido alguma coisa, mas esse episódio em si eu não fiquei sabendo. [...] E, na quarta-feira, a gente recebeu uma mensagem, que eu vou ler pra vocês, no grupo do WhatsApp, bem assim forte, sabe?! [Ude leu a seguinte mensagem]: *Oi, gente, o colégio está fazendo uma pesquisa de satisfação para podermos orientar no que devemos persistir ou encontrar mudanças para novos caminhos e conquistas. Recebemos algumas críticas muito sérias que infelizmente já tínhamos conversado. A família está preocupada com termos que professores estão usando em sala ao se dirigirem aos alunos, como todes e menines. Essas linguagens neutras não cabem nosso ambiente escolar. Peço muito cuidado nas condutas. Obrigado. Política, gênero e religião não se discute no colégio.* Então, gente, olha o teor dessa mensagem! Eu fiquei muito abismado porque eu sou um desses professores que utiliza, eu sempre tento cumprimentar meus alunos usando todes porque eu tenho alunos que são não binários. É uma forma de essas pessoas se sentirem acolhidas, dessas identidades...

O caso de Ude é especialmente interessante porque demanda uma reflexão interseccional, não dicotomizada e tampouco binária, sobre as relações de gênero. Em minha perspectiva, a escola, assim como as pessoas que a compõem, é resistente ao uso do *todes* e *menines*, não em razão de um compromisso com as normas da gramática prescritiva, mas pela não aceitação dos corpos que reivindicam tal forma de expressão. Esse discurso de não aceitação, como outros, se intersecciona em várias esferas sociais, tais como: religiosa, familiar e política. Sobre essa última, a título de exemplo, abro um parêntese para recuperar o episódio de transfobia protagonizado pelo deputado Nikolas Ferreira (PL-MG), em que ele atacou a existência mulheres trans³⁹ em um discurso proferido na cúpula da câmara dos deputados.

Usando uma peruca loira e ironizando a concepção de lugar de fala, o deputado disse que “as mulheres estão perdendo seu espaço para homens que se sentem mulheres” e finalizou direcionando o seguinte “conselho” às mulheres (cis) presentes: “Mulheres, retomem sua

³⁹ O episódio mencionado aconteceu em 8 de março de 2024, data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher. Disponível em: [//noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/03/08/nikolas-faz-discurso-transfobico-na-camara-no-dia-da-mulher-imposicao.htm](https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/03/08/nikolas-faz-discurso-transfobico-na-camara-no-dia-da-mulher-imposicao.htm).

feminilidade, tenham filhos, amem a maternidade, formem sua família. Dessa forma, vocês colocarão luz no mundo e serão, com certeza, mulheres valorosas”. Ao final do discurso, o deputado foi aplaudido por grande parte do público que testemunhou o ato de transfobia.

Figura 6: Nikolas Ferreira em seu discurso na Câmara dos Deputados



Fonte: G1 – Brasília

O discurso do deputado, articulado às suas performances derrisórias, revela dois elementos que podem orientar as reflexões sobre como uma parte considerável da sociedade tem pensado as relações de gênero. Por um lado, há a relutância com as identidades trans e com as identidades que subvertem os binários. Por outro, há uma nítida tentativa de resgate às características ligadas a feminilidade, tais como maternidade, domesticidade e passividade – aspectos que os movimentos feministas vêm, há anos, buscando problematizar e desconstruir. Como infere Louro (2017), a identidade é constituída na diferença e, para afirmar marcas da feminilidade, é necessário lidar com marcas da masculinidade, para recusá-las e rejeitá-las.

A concepção de mulher que emana da fala do deputado parte da ideia da cisgeneridade e, assim, precisa ser analisada sob o ponto de vista da inteligibilidade cultural de gênero (Butler, 2017). Para ele, mulheres nascem incumbidas de arranjar um marido, reproduzir e dedicar-se integralmente à família. Por terem útero, tais mulheres (cis) são predestinadas à maternidade e ao cuidado para com as outras pessoas do âmbito familiar. E só assim elas serão capazes de colocar *luz no mundo* e, por tabela, se tornarão *valorosas*. Os homens, por seu turno, estão inclinados ao trabalho, ao poder público, a exemplo do deputado, e devem ser provedores – observe que esse binarismo também se sustenta pela ordem capitalista. Conforme lembra a pesquisadora Zanello (2022, p. 34), “o capitalismo se firmou em cima da divisão sexuada do trabalho e ‘naturalizou’, invisibilizando, o trabalho de cuidar que atribuiu às mulheres”.

Com efeito, a mensagem subjacente ao discurso do deputado é: *mulheres trans não são mulheres. É preciso resgatar os discursos que sustentam o par binário homem e mulher*. Esses empenhos, responsáveis por rejeitar o que foge à norma e tentar instituí-la a todo custo, não são inocentes. Eles integram um projeto maior que foi inflamado pela ascensão dos discursos de extrema-direita na sociedade brasileira, mas também podem ser cotejados com o tratamento que a escola direciona às pessoas que reivindicam pronomes neutros, como *menines* e *todes*.

E o que isso tem a ver com o episódio citado por Ude? A escola funcionou, desde sempre, como marca distintiva (Louro, 2003). Em um texto bastante conhecido, Guacira Lopes Louro (2003, p. 88) questiona: *qual o gênero da escola?* Sua reflexão é colocada sob a égide de dois argumentos principais. Em primeira análise, ela infere que é possível considerar a escola como um espaço majoritariamente feminino, uma vez que seu corpo docente, por exemplo, é marcado por mulheres. Em contrapartida, o conhecimento veiculado na escola é masculino, já que foi historicamente construído por homens, o que delega a eles um papel deveras expressivo. O que Louro (2003) questionava, há quase 30 anos, era justamente esse esquema binário que, por sua vez, distribui e reitera papéis sociais que funcionam como pedagogias de gênero.

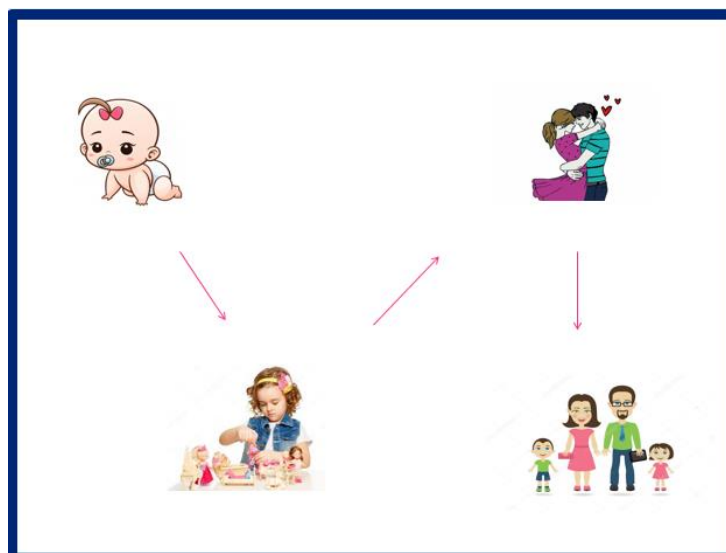
Mesmo em uma análise que se pretende interseccional, problematizar esse par binário é uma tarefa inescapável. Zanello (2022), amparada no conceito de binarismo (essencialismo) estratégico de Spivak (1985, 1998), diz que o “binarismo é uma construção social mantida, interpelada e ‘naturalizada’ nos discursos, mesmo naqueles ditos científicos”. A autora sugere, com isso, que é necessário problematizar esse binarismo em nossas análises para a compreensão dos discursos que são fundados nele, ao mesmo tempo em que é fundamental partir do ponto de vista de que eles não são essências, e sim criações culturais. Ela diz, ainda:

Pensar esse binarismo nos processos de subjetivação, no tornar-se “homem” ou “mulher”, dá-nos diretrizes para refletir sobre as diversas interseccionalidades e possíveis desafios que mulheres diversas e homens diversos podem enfrentar nesses processos (Zanello, 2022, 54).

Considerando o episódio narrado por Ude, podemos expandir um pouco mais as reflexões acerca do questionamento de Louro (2003): *qual o gênero da escola?* Pensemos em todas as envolvidas no processo educativo, desde as estudantes até o quadro de funcionários que zela pelo espaço escolar, independente do gênero. Nesse caso, a resposta ao questionamento não se resume mais em inferir se o gênero da escola é feminino ou masculino – ambos fazem parte do âmbito escolar. O gênero da escola é o inteligível. Em outras palavras, o gênero esperado pela escola, e todas as pessoas que fazem parte dela, é o que estabelece relações de

coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 2017). O binarismo, e todas as suas implicações sociodiscursivas, se mantém na coerência dessas relações sociais.

Figura 7: Exemplo da inteligibilidade cultural de gênero



Fonte: material de pesquisa⁴⁰

Isso não significa que não existam pessoas que subvertem as relações de inteligibilidade na escola, como pondera Ude: *eu sempre tento cumprimentar meus alunos usando todes porque eu tenho alunos que são não binários*. Onde há norma, há subversão. Ou melhor dizendo, se existe norma, bem como a constante necessidade de reiterá-la, é porque há deslizamento e o devir de outras possibilidades. Isso demonstra o caráter discursivo e flutuante das normas, na medida em que elas são construídas a partir de práticas estilizadas e repetidas. A esse respeito, muitas autoras, como Butler (2017), Louro (2017) e Urzêda-Freitas (2018), já apontaram que a reiterada urgência em afirmar a norma indica que ela não é natural ou essencial, mas construída performativamente e, por isso, vulnerável a deslizamentos ou mesmo paródias.

Ainda sobre isso, é interessante refletir sobre os desdobramentos do questionamento que Rosane direciona ao grupo acerca da representação dos corpos que ocupam o âmbito escolar:

Rosane: Eu tenho uma pergunta para vocês que estão na escola. Na escola pública, a gente deve ter mais pessoas negras e pardas do que brancas, por exemplo. Eu imagino que vocês devem ter vários [estudantes] gays, transexuais dependendo da idade das pessoas. E essas pessoas não estão na escola? E qual é o movimento? As pessoas negras se posicionam? Porque eu imagino que a escola hoje deve ser muito diferente

⁴⁰ Registro de uma página do slide que utilizei para exemplificar ao grupo a concepção de *inteligibilidade cultural de gênero* no Encontro 2. Trata-se de um “modelo” para as relações de gênero imbricadas na matriz inteligível. Inclusive pode ser problematizado do ponto interseccional, uma vez que ilustra cruzamento entre gênero, sexualidade, raça e mesmo classe (com as performances corporais das figuras).

da escola em que eu estudei, por exemplo. Eu nunca trabalhei na escola pública, então eu tenho muita curiosidade. Porque só isso já seria suficiente, essas pessoas estão aqui e a gente não vai falar delas?

Andréia: Olha, a minha situação é, como eu disse, uma situação particular mais específica, de um contexto de militarização. Na minha escola, na escola em que eu trabalho, as pessoas são simplesmente silenciadas. Se elas insistem muito, elas ganham transferência para outra escola. Basicamente é isso que acontece com os alunos.

Rosane: Não tem movimento estudantil nenhum?

[...]

Menino: Rosane, eu vou ser muito sincero com você. Eu também trabalho em uma escola militarizada e não tem nenhum tipo de movimento que possa fugir à ordem e à cadência da escola. Então, assim, todo movimento que foge à norma, de uma certa forma, eles tentam alinhar. E eu, como professor, intencionalmente eu jogo, por exemplo, nas provas, textos... Na minha prova do terceiro ano agora vai ter sobre a Marielle Franco. Teve uma prova minha que falou sobre o George Floyd. Então, assim, eu consigo atuar dessa forma. Não tem grêmio estudantil e essa questão de movimento negro, de movimento gay, para eles, é piada...

Andreia: Não tem essas questões nesses ambientes porque esses ambientes são aprovados pela sociedade. [...] Esse ambiente escolar militarizado, onde há censura do professor, onde tudo que você vai falar precisa ser muito bem pensado, isso é aprovado pela sociedade. As pessoas aprovam, as pessoas acham que está certo, então não tem movimentação contra. As pessoas pedem pra que seja dessa forma.

Como já discutido, a inteligibilidade cultural do gênero não é pressuposta apenas pela escola, visto que ela está impregnada em todas as áreas da vida humana. Conforme afirma a coordenadora de Ude, em um trecho da mensagem, *[a] família está preocupada com termos que professores estão usando em sala ao se dirigirem aos alunos, como todes e menines*. Essa posição da escola é, portanto, aprovada por outras esferas sociais, como a familiar. E o diálogo acima, mais especificamente o comentário de Andréia, evidencia como essa suposta “aprovação” concede legitimidade para a manutenção de práticas sociodiscursivas limitantes.

Por outro lado, a postura de Menino mostra que “em meio às possibilidades, meandros e fissuras das normas que agimos” (Louro, 2017, p. 94), uma vez que ele constrói suas micro resistências a partir da proposição de textos e conteúdos críticos: *E eu, como professor, intencionalmente eu jogo, por exemplo, nas provas, textos... Na minha prova do terceiro ano agora vai ter sobre a Marielle Franco. Teve uma prova minha que falou sobre o George Floyd*. Esse esforço docente, responsável por produzir pequenas rupturas em relação à postura intransigente das escolas militarizadas, parece se articular ao que Pessoa e Urzêda-Freitas (2021, p. 220) denominam de *resistência democrática*, a qual se refere aos “esforços articulados na contemporaneidade para desafiar os discursos autoritários que ameaçam o pleno funcionamento e exercício da democracia”. Logo, a resistência democrática, articulada à pedagogia da pergunta, mostrou-se uma forma de ação dentro das possibilidades docentes do nosso grupo.

Afinal, se, como vimos, as normas que interseccionam gênero e sexualidade são construções sociais, reiteradas e estabilizadas a partir da repetição de atos estilizados, é impossível garantir que elas funcionem plenamente em dinâmicas sociais que agrupam pessoas diferentes. Nesse sentido, ainda que a escola se empenhe em *alinhar* àquelas que fogem à norma, como diz Menino, tal empenho vai funcionar apenas no plano superficial. Isto é, assim como é impossível ter controle sobre a escuta das outras pessoas, a exemplo do capítulo anterior, é igualmente impossível ter controle sobre os desejos, os anseios e toda gama de subjetivação que interpela os sujeitos. O que se consegue, com todo esse cerceamento, é uma camuflagem dos anseios internos:

Rosane: Mas há pessoas que são LGBTQIA+ nas escolas?

Menino: Sim, sim...

Andréia: Muitos.

Menino: Demais, gente. Não tem como. Eles fazem sorteio, né, para os alunos serem matriculados na escola. Eles poderiam fazer uma filtragem “você é gay?” que não adiantaria. Esses corpos estão lá dentro. Essas corporeidades estão lá o tempo todo. Eu tenho um aluno do oitavo ano, ele quer fazer transição, a família aceita, ele usa um anel de coração, ele usa farda, ele usa um óculos todo cheio de *strass*. Então, assim, eles tentam meio que *hackear* o sistema um pouco, sabe?!

Ude: Menino, e a questão do cabelo, né?! Porque na escola militar eles obrigam os meninos a cortarem o cabelo.

Menino: Depende muito da escola.

Ude: Aqui eles obrigam.

Andreia: Aqui obriga também. Quem não quiser cortar, vaza. É desse jeito.

Rosane: Mas e as meninas?

Menino: Coque.

Rosane: Ah, tem que usar coque?

Andreia: Todas as meninas têm que usar coque. Cabelo liso, cabelo cacheado tem que usar coque.

Menino: Coque com tipo uma cestinha.

Andreia: É, eu não sei o nome daquilo, mas é uma telinha que eles colocam.

Menino: Então, assim, eu acho que não teria como não ter [diversidade na escola] porque a escola é o micro reflexo do macro, né, Rosane?! Você fala isso em vários textos. Então, assim, eu acho que não teria como fugir disso.

Rosane: Mas então é como se as pessoas não existissem?

Camila: E os professores também...

Menino: Quando eu encontro professores da faculdade, por exemplo, e eu falo que dou aula numa escola militar, porque eu sou muito afeminado e tenho muitos trejeitos, eles falam: “nossa, mas não estão tentando colocar você dentro de uma forma, não?”. E não, lá eu rebole e ando do meu jeito e dou minha aula afeminado mesmo. Uai, gente, eu tô dando minha aula independente da minha identidade de gênero. E eu quero ser respeitado por isso.

Camila: Menino, mas a sua própria identidade dissidente, porque você já falou que é afeminado e não esconde isso, ela não instiga essas discussões em sala de aula? As pessoas não ficam curiosas?

Menino: [...] É igual eu coloquei na minha dissertação de mestrado, há essa negociação identitária. Quando eu falo assim “nossa, você arrasou”, quando o aluno participa e vai bem, os alunos hetero *topzeira* viram o olho parecendo, assim, que eles vão ter um infarto. [...].

Chamo a atenção para dois pontos de reflexão que emanam do diálogo supracitado, em específico para as ponderações de Menino, quando ele compartilha que tem um *aluno do oitavo ano [...] que quer fazer transição, a família aceita, ele usa um anel de coração, ele usa farda, ele usa um óculos todo cheio de strass [...]*. Menino completa dizendo: *eles* [os estudantes] *tentam meio que hackear o sistema um pouco, sabe?!* Esse enunciado é interessante porque evidencia que, mesmo em meio aos processos de alinhamento à matriz de inteligibilidade, as pessoas encontram formas de iterar e deslocar discursos conservadores. Ao hackear o sistema, no sentido de reapropriar-se de signos normativos e ressignificá-los, mobilizam performances de gênero dissidentes que tensionam os regimes de verdade, como também discutido por Guacira Lopes Louro (2004) em sua abordagem sobre os currículos de gênero e sexualidade.

Contudo, chama atenção o fato de que os exemplos citados giram em torno de pessoas que, embora performem dissidência, são lidos socialmente como meninos. A ausência de referências a meninas com corpos dissidentes ou práticas que escapem à norma também pode ser sintomática de um silenciamento, seja porque suas dissidências são menos visibilizadas, menos permitidas ou ainda mais punidas no contexto escolar. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece a potência subversiva dessas performances, é igualmente necessário problematizar as limitações de gênero implicadas na própria seleção dos enunciados, evidenciando quais corpos são autorizados a tensionar a norma e quais seguem sendo apagados.

Outro elemento para o qual chamo atenção diz respeito a minha indagação acerca da figura docente de Menino, isto é, sua corporeidade. Em muitos momentos do curso, ele afirmou ter uma performance de gênero que, em suas palavras, era mais afeminada. Ainda assim, durante todos os processos de interação, o agente compartilhou suas praxiologias desenvolvidas em uma escola militarizada – contexto em que, como já discutido pelas agentes, as normas de gênero e sexualidade costumam incidir de maneira mais perniciososa sobre as estudantes, regulando comportamentos e identidades de maneira notadamente disciplinar e rígida.

O fato de os estudantes – nesse caso, meninos – virarem os olhos com enunciados que culturalmente devem ser dissociados da identidade cisgênero masculina, como “nossa, você arrasou!”, evidencia o quanto a linguagem é poderosa e constrói, muito mais que do que descreve, discursos e práticas culturais. O corpo é um texto e, por isso, é *lido* de formas diferentes, a depender de cada *leitor* ou *leitora*. Pessoas que estão alinhadas a uma visão de mundo mais conservadora e, portanto, binária, tendem a construir interpretações orientadas pelo que é *certo* e *errado* no que se refere às relações de gênero e sexualidade. E o corpo de uma professora ou professor é, ainda mais profundamente, um texto que carrega marcas sociais, históricas e afetivas, sendo constantemente interpretado e reinscrito por olhares alheios.

A simples escolha de palavras, estilos de tons de voz e gestos pode significar, para estudantes imersas em um discurso normativo, uma ameaça simbólica às fronteiras identitárias que aprendem a manter com rigor. Dessa maneira, mais do que repreender ou silenciar reações como o “virar de olhos”, importa compreendê-las como sintomas de um campo em disputa, em que sentidos diversos de masculinidade, autoridade e afetividade se interseccionam. A formação docente, sobretudo de professoras da educação básica, precisa ampliar seu olhar para a dimensão política da linguagem, preparando educadoras para reconhecer, enfrentar e também acolher os efeitos dessas performances como parte constitutiva de uma prática pedagógica comprometida com uma educação linguística crítica. Para esse combate, no entanto, é preciso reconhecer as práticas normativas e excludentes que os discursos de extrema-direita têm ajudado a cultivar nos ambientes escolares.

Em síntese, ao evocar discursos políticos e a realidade escolar, compreendemos que a escola não é um espaço imune aos discursos reverberados na sociedade; ela é a sociedade (Capparelli; Frank, 2021). A inteligibilidade cultural de gênero, por sua vez, opera como uma matriz reguladora que delega os modos legítimos de existir e aprender, mas ela falha. Mesmo com regulações e alinhamentos, não há possibilidade de garantir seu funcionamento pleno. E ela falha porque a realidade não é totalmente previsível como se espera; é performativa. Essa visão parte da premissa de que a realidade não é algo previamente dado ou definitivo, mas sim algo que se constrói e se reatualiza continuamente por meio de práticas sociodiscursivas e corporais. Em outras palavras, a realidade é produzida *no e pelo* ato de sua realização.

Até aqui, discuti razões pelas quais o trabalho com questões interseccionais de gênero e sexualidade tem sido cerceado no âmbito escolar. Isso se deve a uma visão restrita de escola que não condiz com seu potencial político-pedagógico de transformação do tecido social. No momento em que registro os acontecimentos desta pesquisa, não estamos vivenciando mais o governo Bolsonaro, ainda assim, seus efeitos ressoam sobre os contextos situados em que atuamos. Dessa forma, para avançar rumo a uma perspectiva interseccional de educação linguística, que será abordada adiante, é urgente desconstruir o discurso da inteligibilidade cultural do gênero, descortinando seus efeitos produzidos na linguagem, mas também, e talvez principalmente, combatendo os efeitos nefastos da extrema-direita no contexto escolar.

Andreia: Eu fiquei bastante feliz em participar hoje porque eu estou na sala de aula e, a Camila sabe, e algumas pessoas que já me conhecem também sabem, mas eu trabalho em uma escola que, apesar de municipal, é militarizada. Então é muito complicada todas essas questões dentro da escola, né? E aí eu fiquei pensando aqui no que a Rosane acabou de falar sobre ideologia e me parece que se criou na sociedade a ideia de que, e eu não sei qual é o posicionamento político de todos aqui, então não

me interpretem errado [...], mas que tudo que é mais progressista, que costuma ser associado à esquerda, é visto como uma ideologia. Então, se você se posiciona de uma forma mais progressista, você está tentando impor uma ideologia. Como se os ideais conservadores não fossem também uma ideologia, né?

Essa visão de ideologia está profundamente associada ao “pânico moral” criado em torno da chamada “ideologia de gênero”, expressão mobilizada como instrumento de ataque político por grupos conservadores e religiosos. Judith Butler (2024), no livro *Quem tem medo do gênero?*, argumenta que a retórica contra o “gênero” não é apenas uma disputa conceitual, mas um projeto político articulado que mobiliza o medo, o ressentimento e a desinformação para consolidar formas autoritárias de governo. Segundo a autora, a teoria de gênero tem sido deliberadamente deturpada e convertida em um “fantasma”, uma espécie de ameaça simbólica que justifica a censura e a perseguição.

A autora nos leva a reconhecer que não há como entender os avanços da extrema-direita sem considerar sua aliança com discursos antigênero, inclusive no Brasil após a eleição de Bolsonaro. A demonização do gênero aqui tem servido como estratégia para reafirmar valores patriarcais, racistas e coloniais, como observado no discurso de Nikolas Ferreira, colocando em risco não apenas sujeitos dissidentes, mas o próprio ideal democrático. Butler (2024) enfatiza que a defesa de políticas de gênero antirracistas e contracoloniais é essencial para confrontar as estruturas fascistas emergentes e que somente o engajamento coletivo pode desestabilizar o projeto hegemônico que visa silenciar corpos dissidentes e interditar a prática pedagógica.

Desse modo, abordar gênero na educação (linguística), sobretudo sob uma perspectiva interseccional, é um ato político que desafia diretamente os pilares ideológicos da extrema-direita. Não se trata, portanto, de uma “ideologização” da escola, mas de uma resposta ética à tentativa de impor uma única visão de mundo – branca, cisheteronormativa e patriarcal – como norma. Como reforça Butler (2024), é urgente transformar a resistência em enfrentamento ativo, mobilizando a solidariedade como estratégia para a imaginação de futuros melhores.

Para finalizar essa seção, gostaria de retomar um último evento crítico, que considero relevante nesse encontro sobre educação linguística. Em alguns parágrafos acima, refleti acerca da ideia do corpo como um texto *lido*. Sobre isso, é interessante pensar que a própria racialização é um campo complexo marcado tanto pela *leitura* das outras pessoas quanto pela forma como nós nos percebemos. E essa questão também emergiu em nossas interações:

Azul: [...] Eu não me considero branco e eu também não sou preto, eu me considero pardo. Mas o meu cabelo é muito liso e muito preto. Da minha família toda. E aí, numa aula, que eu tive sobre relações étnico-raciais, a professora estava fazendo o processo de heteroidentificação porque era um momento do curso, e aí ela me

heteroidentificou como branco. Eu fico pensando, a professora racializada, negra, cabelo afro e tudo mais, das políticas públicas e está no movimento social. Ela falou assim: “Azul, sua entrada no projeto é por diversidade, você é branco”. Aí eu fico pensando, como a gente pode tentar problematizar isso, sendo que nos ambientes formativos as pessoas começam a nos colocar dentro de umas caixas de pensar a raça?! A gente vê que a gente não tá nesse papel de raça, né?!

Camila: Mas, Azul, eu fico pensando assim, você já sofreu preconceito por sua raça não branca? Porque, assim, eu sempre coloquei parda. Mas aí, conversando com outras pessoas, sobre pardo também ter direito às cotas, você acha que você também tem esse direito?

Azul: Mas quando é cotas eu não coloco nada de cotas. Eu sempre me declaro como pardo [inaudível]. Mas a pessoa me questionou como se eu fosse branco...

Rosane: Sim, Azul, mas identidade é isso. Não é só o que você acha que você é, mas como as pessoas te veem. É isso, é instável e é essa a discussão que a gente faz no texto de que os significados são instáveis. Eu também vivencio isso: sou parda na minha certidão de nascimento, mas as pessoas não me veem como parda. Eu sou branca e tenho vários privilégios como uma mulher branca. Então é isso, a identidade é fluida. Então não dá pra você falar “ah, eu quero que as pessoas me vejam assim”. Elas vão te ver conforme a construção identitária delas. É uma dinâmica, né?!

A complexidade do processo de racialização aparece de forma interessante no questionamento de Azul: *como a gente pode tentar problematizar isso, sendo que nos ambientes formativos as pessoas começam a nos colocar dentro de umas caixas de pensar a raça?!.* Essa indagação mostra como a racialização se configura menos como uma essência fixa e mais como uma leitura marcada por relações de poder, olhares alheios e políticas de reconhecimento. Logo, os processos de racialização não se organizam apenas a partir da maneira como nós nos percebemos, mas pelas formas como somos *lidas* nos espaços sociais⁴¹. Hall (2015), Woodward (2014), assim como Rosane (no excerto), nos lembram que as identidades não são posições fixas e estáveis, mas articuladas, construídas na e pela diferença, razão pela qual a identidade negra é forjada na tensão entre o autorreconhecimento e o olhar do outro.

Além disso, a fala de Azul traz à tona os limites e ambiguidades da categoria “parda”, frequentemente relacionada a um lugar de meio-termo ou escape, tensionando tanto a branquitude quanto a negritude, razão pela qual, no início desta tese, problematizei a minha própria autodeclaração. Ao ser lido como branco por uma professora negra engajada politicamente, Azul se depara com a instabilidade da identidade racial, que, como lembra Rosane, não está apenas no campo da autoimagem, mas como os corpos são lidos socialmente.

Entretanto, essa dinâmica se complica ainda mais quando questiono se Azul já sofreu preconceito por sua raça não branca, sugerindo que a legitimidade da identidade racial estaria vinculada única e exclusivamente à experiência da dor, e é esse ponto que preciso

⁴¹ Em relação às cotas raciais em concursos públicos, por exemplo, a autodeclaração é o momento em que a candidata se declara como negra (preta ou parda), enquanto a heteroidentificação é um procedimento complementar, realizado por uma comissão, para confirmar a autodeclaração com base em características físicas (fenótipo).

problematizar. Ainda que o racismo estrutural se manifeste nas vivências das pessoas, a identidade racial não se esgota na experiência individual, e tampouco deve ser validada somente por ela. O pertencimento racial é também um lugar de disputa simbólica e de implicação política. Então, sugerir que alguém só é “de verdade” daquela raça se já sofreu racismo pode excluir pessoas que têm uma identidade racial legítima, mas que, por vários motivos, não passaram por essas situações. Olhando com um pouco mais de distanciamento hoje, vejo que meu questionamento reduziu uma questão demasiadamente complexa a uma perspectiva simplista. Como pesquisadora e também como agente desse curso, esse momento me convida a pensar sobre os limites das categorias identitárias, assim como sobre os efeitos das perguntas que fazemos, sobre quem somos autorizadas a interpelar, e sob quais pressupostos.

4.1 Por uma perspectiva interseccional e crítica de educação linguística

Nesta seção, o objetivo é compartilhar uma síntese das propostas praxiológicas produzidas pelas agentes ao final do nosso curso. Como será possível observar, tais propostas podem apontar para uma perspectiva interseccional – ou crítica – de educação linguística, ao imaginarem possibilidades mais situadas e politizadas de atuação docente. Antes, porém, é necessário contextualizar o que compreendo por educação linguística e como essa compreensão subsidiou tanto as discussões realizadas no curso quanto a elaboração das propostas. A intenção não é a de uma mera descrição sobre o que dizem praxiologias externas sobre a educação linguística, mas de mostrar ao final, por meio de uma síntese, como cada uma das propostas performou tal compreensão.

Afinal, o que significa educar linguisticamente? No livro *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil*⁴², publicado originalmente em 2018 pela editora Pá de Palavra, vinte e duas pesquisadoras respondem a essa pergunta a partir de seus contextos de atuação universitária com disciplinas de língua inglesa. As ideias apresentadas são interessantes e férteis; por isso, evoco com algumas delas (Frank, 2018; Pessoa, 2018; Silvestre, 2018) para somar às contribuições desta tese. Acredito, ainda, que as reflexões praxiológicas empreendidas por esse autor e por essas duas autoras podem ser estendidas à educação linguística em outras *linguagens*, não apenas o inglês, assim como a outros contextos educacionais, inclusive a educação básica:

⁴² O livro foi organizado pelas pesquisadoras Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre e Walkyria Monte Mór, respectivamente, e pode acessado na íntegra, de forma gratuita, através do link: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 15 de Jun. 2025.

Independente se língua materna ou estrangeira, ao entendermos que toda pessoa já se predispõe à manifestação da língua/linguagem por ocasião do convívio social, aprender e ensinar línguas constituem-se ações que equivalem, por um lado, a processos formais desenvolvidos em ambientes educacionais, mas que obviamente não se restringem a esse espaço e, logo, se estendem ao mundo social. Por essa razão, é preferível denominar essa ação como *educação linguística*. Educar linguisticamente consiste, pois, em analisar a vida humana acontecendo por meio de fatos da língua/linguagem à luz de problematizações descritiva e discursiva, subsidiadas exclusivamente pelo sentido/interpretação, com o propósito exclusivo da reflexividade humana e da criticidade sobre questões éticas e cidadãs (Frank, 2018, p. 124-125, ênfase no original).

Na concepção de Frank (2018), a educação linguística é um processo que ultrapassa os limites da educação formal (escolar) e se relaciona com a análise crítica da vida humana tal como ela se realiza por meio da linguagem, em suas múltiplas formas e contextos sociais. Nessa perspectiva, língua e linguagem são compreendidas como produções culturais e discursivas carregadas de sentidos, que exigem abordagens pautadas na reflexividade e na problematização constante. A opção pelo termo *educação linguística*, em vez de *ensino de língua*, ressoa justamente essa concepção ampliada, que desloca o foco da sala de aula para os modos como nos constituímos, nos relacionamos e significamos o mundo por meio da linguagem.

Por sua vez, Pessoa (2018, p. 193), em uma perspectiva semelhante, entende que a educação linguística deve considerar as “realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, já que elas são microcosmos da sociedade”. Isso significa que todas as relações sociais podem ser tematizadas no âmbito escolar, inclusive por meio da diversidade dos textos trabalhados, de modo que os repertórios linguísticos sejam articulados às vivências das estudantes. Nesse processo, a ideia de desconstrução, ou seja, de evidenciar como certos discursos foram histórica e culturalmente construídos, torna-se uma ferramenta de atuação fundamental, uma vez que promove o estranhamento de práticas discriminatórias e abre espaço para a construção de olhares mais críticos e éticos sobre o mundo em nossa volta.

Silvestre (2018) argumenta que a ideia de que a educação linguística está ancorada na compreensão da língua como prática social e do discurso como uma relação de poder. Para ela, promover essas compreensões em sala de aula passa pela construção de *espaços de fala* (Silvestre, 2017), os quais são responsáveis por visibilizar vozes muitas vezes à margem da sociedade. Tais *espaços de fala* se relacionam diretamente à ideia desenvolvida no Capítulo 3 acerca dos *espaços de escuta engajada*, nos quais é possível colocar em prática o exercício de *escutar-se escutando* (Menezes de Souza, 2011; Rezende *et al.* 2020).

Em concordância com essas autoras, compreendo a educação linguística crítica como um processo reflexivo e situado, que oportuniza a desconstrução de diferentes repertórios

linguísticos. Mais especificamente, entendo esse processo como uma possibilidade de problematizar questões sociais emergentes que são construídas e naturalizadas por meio da língua/linguagem. Nesse contexto, acredito que as professoras de línguas podem ser compreendidas como agentes de transformação social, já que operam cotidianamente com o discurso como ferramenta de poder e, por essa razão, têm a possibilidade de apresentar visões alternativas que permitam às estudantes fazerem escolhas mais críticas e conscientes.

Logo, podemos nos questionar qual o papel da palavra “crítica” na educação linguística. Tílio e Rocha (2024) desenvolvem uma discussão instigante sobre os múltiplos sentidos atribuídos à noção de “crítica” na educação, especialmente no campo da educação linguística, destacando as influências cruciais de Paulo Freire. Entretanto, assim como o autor e a autora, entendo que é necessário ultrapassar uma leitura dicotômica, baseada apenas na ideia oposição entre opressores e oprimidos e frequentemente associada aos estudos marxistas, acenando para uma perspectiva interseccional da educação linguística crítica, que amplia esse entendimento ao considerar que as opressões não se manifestam de forma isolada, mas interligadas, envolvendo não só a classe, mas a raça, o gênero, a sexualidade, entre outros marcadores sociais.

Se a interseccionalidade consiste em uma lente analítica capaz de apreender a complexidade desses cruzamentos identitários (Collins; Bilge, 2021), é fundamental que ela esteja presente também nos processos formativos, como ferramenta epistemológica e política para pensar práticas mais justas e plurais. Nesta pesquisa, ao defender uma perspectiva interseccional de educação linguística crítica, compreendo que não se trata apenas de vislumbrar a interseccionalidade como ferramenta analítica, mas de reconhecer a pluralidade de lentes que atravessam e sustentam nossas praxiologias – sejam elas críticas, *queer*, decoloniais ou interseccionais. São modos de existir, resistir e transformar o mundo por meio da linguagem.

Por isso, nas orientações fornecidas às agentes para a construção das propostas praxiológicas⁴³, sugeri que a escolha dos temas poderia se basear em qualquer um dos assuntos discutidos ao longo dos encontros do curso, não havendo uma exigência de que a interseccionalidade estivesse presente como eixo central. Ainda assim, considero que essa perspectiva emergiu de forma significativa em algumas das produções, razão pela qual ela é destacada nas análises que se seguem. Nos casos em que a interseccionalidade não aparece de maneira explícita, procuro evidenciar qual foi o viés crítico mobilizado, evitando julgamentos

⁴³ Apenas a proposta de Ude não é discutida a seguir porque já foi mobilizada no Capítulo 2.

ou avaliações negativas. Meu objetivo aqui é o de ressaltar as potencialidades das propostas, observando tanto a presença quanto a ausência de abordagens interseccionais. As críticas mais pontuais e diretas foram realizadas no momento dos *feedbacks* individuais. Sendo assim, como sugere o título desta seção, delineio uma educação linguística radicalmente crítica e aberta ao horizonte interseccional, pois, embora nem todas as propostas tomem a interseccionalidade como eixo, a orientação crítica permanece evidente.

4.1.1 A proposta de Andréia

Descrição

A proposta elaborada por Andréia (Anexo I) foi direcionada a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II e vinculada ao componente curricular de Língua Portuguesa, área em que ela atuava na época, na rede municipal do interior do estado. Ela estruturou a proposta com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elegendo, como objeto do conhecimento, o gênero textual *poema*. O texto trabalhado foi *O Bicho*, de Manuel Bandeira, cuja potencialidade simbólica permite múltiplas leituras críticas acerca da realidade brasileira.

Para trabalhar esse texto, Andréia previu a duração de 100 minutos, o equivalente a duas aulas de 50 minutos. Antes da leitura compartilhada do poema, a agente propõe que a aula seja iniciada com a contextualização do texto e com uma pergunta à turma sobre o que imaginam que um poema com esse título pode retratar, incentivando o diálogo e o dissenso. Em seguida, orienta as estudantes a visualizarem mentalmente a cena descrita durante a leitura do poema⁴⁴:

O Bicho, de Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

⁴⁴ O poema pode ser acessado através do link: <https://www.culturagenial.com/poema-o-bicho-manuel-bandeira/>. Acesso em: 10 de Jul. 2025.

Após a leitura, Andréia propõe uma discussão coletiva sobre o conteúdo do poema, abordando temas como desigualdade social, pobreza e exclusão. Ela lança perguntas para incentivar a análise crítica das estudantes, como a intenção do autor, a relação com a realidade brasileira e possíveis soluções para o problema social abordado. Ao pedir que as estudantes descrevam como imaginaram a figura da pessoa citada no poema, ela visa promover uma discussão sobre os estereótipos e as representações sociais que atravessam o imaginário social.

Por fim, utilizando o projetor, a professora sugere que a aula também contemple a pesquisa por imagens de pessoas catando comida no lixo, a fim de que as estudantes analisem visualmente situações de vulnerabilidade. Isso torna possível uma conversa sobre a intersecção entre raça e classe, estimulando que as alunas compartilhem suas impressões e dialoguem entre si, com intervenções pontuais apenas para esclarecer dúvidas ou corrigir informações.

Reflexões

Ainda que o poema de Manuel Bandeira não mencione de maneira explícita os marcadores raciais, ele expõe a marginalização, a fome e a desumanização, que, no cenário brasileiro, atingem de forma mais evidente a população negra e periférica. Constituídas pela articulação, raça e classe não se configuram como dimensões separadas; fazem sentido juntas. Por isso, ao colocar esse poema como ponto de partida para discutir raça e classe, Andreia acena para uma leitura interseccional do que está para além da superfície textual, convidando as estudantes a problematizarem quais são os corpos que mais vivenciam essa fome em nosso país.

É importante destacar que, embora a proposta (e a própria Andréia) sugira a possibilidade de que a figura do “bicho” seja lida como uma pessoa negra, o que remete à racialização historicamente imposta a corpos negros, essa interpretação não pode ser tomada como categórica e inquestionável. Ou seja, não se pode descartar que a figura do “bicho” no poema também possa representar uma pessoa branca. No entanto, a proposta de uma educação linguística crítica consiste justamente em fomentar a reflexão sobre diferentes possibilidades de leitura e construção de sentidos. Assim sendo, relacionar classe e raça, no contexto dessa proposta praxiológica, vai muito além de uma inferência socioidentitária, mas funciona como uma reflexão profunda sobre as questões sociais que estruturam a sociedade brasileira.

Dessa maneira, a proposta de Andréia não apenas evoca a interseccionalidade, mas a assume como pressuposto de atuação docente. Ao integrar as dimensões de raça e classe como imbricadas na mesma violência social, sua prática se posiciona contra visões fragmentadas da

desigualdade. Com isso, contribui para uma educação linguística que não se limita à forma, mas que desafia as estudantes a pensarem criticamente sobre a realidade que as cerca:

Nesse sentido, refletir sobre questões estruturantes de nossa sociedade, como classe e raça, é extremamente importante para a formação cidadã de nossos jovens. A literatura se apresenta como uma poderosa ferramenta à disposição de professoras e professores, para fomentar tais discussões e deve ser explorada para além de questões linguísticas e estéticas. Assim, espera-se que a proposta aqui apresentada possa servir de inspiração para docentes que busquem incentivar seus alunos a refletir sobre os aspectos que perpassam nossa sociedade e, por extensão, nossas salas de aula (Andréia, proposta praxiológica).

Essas reflexões, ao dialogarem com a proposta pedagógica na íntegra, evidenciam uma concepção crítica de educação linguística que valoriza a escuta, o dissenso e a pluralidade de ideias e a compreensão das estruturas de exclusão social como parte do processo formativo. A articulação entre os marcadores sociais e os conteúdos da BNCC (como o trabalho com gêneros literários e a leitura de textos verbais e não verbais) deixa evidente que é possível integrar os objetos do conhecimento de modo coerente e mais condizente com a transformação social.

Em relação ao embasamento da proposta, que foi feito conforme pressupostos da BNCC, é interessante perceber a adesão de Andréia por documentos existentes, conforme ressaltei em meu feedback:

[...] sua proposta é bastante condizente com as reflexões que empreendemos nas giras de problematizações e traduz, para a prática, a interseccionalidade como ferramenta praxiológica de atu(ação) docente. Um elemento importante, e que me chamou bastante atenção, diz respeito ao respaldo curricular da proposta, uma vez que você elencou textos da própria BNCC para sustentar a pertinência da atividade. Muitas vezes, criticamos o engessamento do currículo e nos furtamos de encontrar maneiras de promover uma educação linguística respaldada em um currículo dito “oficial”. Isso me faz (re)pensar se não seria mais relevante ressignificar as bases ao invés de recusá-las (Camila, Feedback da proposta).

Como discutem Pessoa e Urzêda-Freitas (2021), mesmo sob uma política de vigilância e censura a determinadas temáticas, como gênero e sexualidade, o texto da BNCC afirma a necessidade de uma educação voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A proposta de Andréia dialoga com essa compreensão ao se apropriar do documento como um espaço de disputa simbólica e de resistência democrática, mobilizando-o para fundamentar atividades voltadas à problematização das desigualdades sociais.

No fim das contas, os documentos não são obstáculos, como às vezes tendem a ser vistos. A BNCC, apesar de suas contradições, nos dá embasamento para um trabalho crítico e engajado com a justiça social, tal como preconizado pela Linguística Aplicada Crítica (Moita

Lopes, 2006). E o currículo, esse que tantas vezes tentamos contornar, é parte da vida da estudante. Vida que, sabemos bem, não vem dissociada da corporeidade. O que chamamos de “realidade” é justamente isso: uma relação de sentidos sociais que atravessam o corpo e a experiência de quem aprende e também de quem ensina.

4.1.2 A proposta de Menino

Descrição

A proposta de Menino (Anexo II) é voltada para estudantes da terceira série do Ensino Médio e se insere no componente curricular de Língua Inglesa, embora opere também com textos em Língua Portuguesa e com linguagem não verbal, sinalizando uma abordagem translíngue e multimodal. A proposta tem como título uma pergunta: “Professor, sou parda?”, a qual emergiu em um evento crítico de sala de aula, durante a aplicação de uma avaliação institucional. Essa pergunta traz à baila um aspecto da confusão estrutural em torno da ideia de raça no Brasil. Sendo assim, o que impulsiona a proposta de aula é o reconhecimento da escola como espaço fértil para perguntas críticas, as quais, muitas vezes, são silenciadas ou ignoradas.

A atividade começa com uma roda de conversa para discutir o conceito de raça e a importância da autopercepção (que pode ser vista, em sintonia com o Capítulo 2, como *assumência*), destacando seu impacto não só no contexto escolar, mas também como uma questão estrutural presente no Brasil e em outros lugares do mundo. Em seguida, propõe-se a exibição de um vídeo da feminista negra Luana Genot: “É preto ou é negro?⁴⁵”, que explica os significados dos marcadores raciais e a relevância da autodeclaração, especialmente para as políticas públicas. Por fim, Menino propõe a distribuição de textos em Língua Portuguesa e Língua Inglesa para aprofundar o tema.

Diferente da proposta de Andréia, que partiu de um texto literário canônico (o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira), Menino tem como base textual *headlines*, vídeos e manchetes jornalísticas, com destaque para o enunciado “I can’t breathe”, dito por George Floyd, antes de ser estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin, em 25 de Maio de 2020. A escolha desse repertório sociocultural articula práticas de linguagem e acontecimentos sociais da vida cotidiana, sobretudo daquelas pessoas que sofrem com os efeitos deletérios do racismo.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CXlcK2sAxeU/>> Acesso em 14 jul. 2025.

Figura 8: Derek Chauvin durante a prisão de George Floyd



Fonte: Getty Images / Reprodução da mídia internacional

O caso de George Floyd é um marco na história porque traz à tona, de forma escancarada, a persistência da violência racial sistemática e a necropolítica dirigida aos corpos negros, especialmente em relação aos homens negros nos Estados Unidos e em diversos contextos ocidentais. Sua morte em espaço público, registrada em vídeo e amplamente difundida pelo mundo afora, gerou uma onda de protestos antirracistas em escala planetária, catalisando debates sobre racismo, brutalidade policial e privilégios brancos.

Figura 9: Manifestação nos Estados Unidos após o assassinato de George Floyd

George Floyd: The personal cost of filming police brutality

© 11 June 2020



Filming police conduct on mobile phones has become commonplace in the US

Fonte: Getty Images / Reprodução da mídia internacional

Reflexões

Menino propõe uma abordagem declaradamente crítica, baseada nos Letramentos Raciais Críticos (Ferreira, 2015). Para além de incluir textos em língua inglesa, também

incorpora textos em língua portuguesa que situam a questão desses letramentos raciais no contexto brasileiro, ampliando a discussão para o território local. Assim, essa proposta se destaca pelo compromisso com a autopercepção das estudantes, entendida não como mero dado identitário, mas como um exercício político e linguístico de consciência de si no mundo.

Ambas as propostas que vimos até agora partem de textos cuja superfície não explicita todos os marcadores sociais em questão – em *Bandeira*, a raça não é nomeada; em *Floyd*, não se explica o contexto de violência policial americana. Mas, justamente por isso, as propostas convocam as estudantes a ativarem conhecimentos prévios e interpretações críticas para repensarem os processos de racialização. Na proposta de *Menino*, isso se intensifica por meio do enfrentamento ao mito da democracia racial e da abertura para reflexões sobre o racismo institucionalizado, principalmente aquele que se manifesta por meio do perfilamento racial⁴⁶.

A reportagem abaixo, mobilizada por *Menino*, foi divulgada um dia após o assassinato de João Alberto Silveira Freitas por seguranças em uma unidade do supermercado em Porto Alegre (RS), e contextualiza o episódio dentro de um histórico de práticas violentas e negligentes da rede. A manchete reforça o papel da mídia alternativa na denúncia do racismo estrutural e institucional.

Figura 10: Captura de tela de matéria publicada no portal Brasil



Fonte: Brasil de Fato

Embora a proposta esteja muito bem fundamentada em relação às praxiologias acadêmicas mobilizadas (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019; Ferreira, 2015), os conteúdos linguísticos aparecem de maneira transversal (como a leitura crítica de *headlines*, o trabalho

⁴⁶ “O perfilamento [racial] envolve a identificação, por parte das forças de segurança pública, de indivíduos com base em características raciais, étnicas ou culturais, resultando em disparidades notáveis no tratamento e na abordagem a diferentes grupos sociais” (Sousa; Veras; Mourão, 2024, p. 3881).

com textos multimodais e o uso de diferentes línguas). Essa abordagem transversal certamente amplia as possibilidades de construção de sentidos da atividade, mas torná-los mais visíveis na atividade, especialmente em diálogo com a BNCC, pode trazer à baila o movimento de resistência democrática (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2021), já discutido neste estudo.

À primeira vista, é possível questionar se a interseccionalidade foi, de fato, um eixo estruturante na proposta de Menino, já que as articulações entre os marcadores sociais não são nomeadas de maneira direta. É bastante comum que o gênero, como recorte da vivência de mulheres, figure como marcador estruturante em abordagens interseccionais, sobretudo porque a própria noção de interseccionalidade emerge das praxiologias formuladas pelos feminismos negros, como discutido no tópico 1.9 do Capítulo 1. Contudo, enquanto ferramenta analítica, a interseccionalidade ultrapassa esse recorte e permite entender as múltiplas camadas de opressão, privilégio e diferença que moldam as dinâmicas sociais.

Nessa perspectiva, à guisa de Collins e Bilge (2021), o ponto central da interseccionalidade é que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nação, capacidade e idade – entre outras – não existem separadamente umas das outras, mas estão interligadas.

Não se trata apenas de analisar a ação de um indivíduo, mas de compreender como o racismo estrutural, a branquitude e as hierarquias de gênero e poder operam concomitantemente na produção da violência. Em relação à questão da autoidentificação, que inclusive dá título à proposta, parece que temos uma questão de ordem racial. Mas, no caso de George Floyd, assim como no episódio do homem espancado até a morte no *Carrefour*, a interseccionalidade se evidencia na relação entre um homem negro, pobre, desarmado e subalternizado, e um policial branco, homem, agente do Estado, que exerce sua autoridade de forma abusiva. A violência não se dá apenas por ele ser negro, tampouco pelo fato de o outro ser branco: ela se produz na intersecção desses marcadores sociais, em que a raça se entrelaça com a masculinidade hegemônica e o poder institucional da polícia.

Na cena registrada, de um corpo negro imobilizado e sufocado no espaço público, torna-se emblemática da forma como essas categorias atuam interseccionalmente para definir quais vidas importam e quais podem ser descartadas. Conforme a proposta de Menino evidencia, trazer isso para a sala de aula é uma proposta de educação linguística porque, como lembram Tílio e Rocha (2024), educar linguisticamente vai muito além de ensinar habilidades técnicas de leitura e escrita. É promover uma formação crítica e reflexiva que viabilize a transformação social, alicerçada na justiça, na equidade e no enfrentamento das opressões estruturais.

4.1.3 A proposta de Tatá

Descrição

Assim como a proposta de Menino, a de Tatá (Anexo III) tem como ponto de partida uma pergunta provocadora, capaz de desestabilizar concepções cristalizadas no imaginário social, inclusive no das crianças, ao abrir espaço para reflexões críticas sobre raça, linguagem e identidade, com o questionamento: “Qual é a cor do lápis cor de pele?”. Elaborada no contexto da disciplina de Língua Portuguesa e voltada turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, as aulas envolvem temas que atravessam a formação identitária das estudantes desde os primeiros anos escolares, ainda que, frequentemente, de maneira velada ou naturalizada.

Essas questões são destacadas pela própria agente ao apresentar a proposta, antes de detalhar as etapas de cada uma das aulas:

Desde a educação infantil, ou até mesmo antes, muitas crianças criam um estereótipo estrutural sobre o lápis cor de pele, escolhendo o lápis rosado/branco para pintar suas criações e/ou ilustrações de pessoas. Grande parte das vezes, elas acabam não incluindo outras cores de peles, sobretudo as de pessoas negras, e isso é, também, causado pelo racismo estrutural. Tristemente, até alunas/os negros optam por escolher lápis de outras cores que não representam a/s sua/s cor/es. Assim sendo, a escolha do tema surgiu sob a importância de apresentar a nossa diversidade social e também cultural para as/os alunas/os, incluindo todas as cores de pele, toda heterogeneidade que compõem o nosso mundo, não somente a nível regional (Tatá, proposta praxiológica).

Para a realização das atividades, são previstas três aulas de 50 minutos cada. Na primeira aula, Tatá propõe o levantamento de conhecimentos prévios acerca da temática abordada. Esse levantamento é feito a partir de questionamentos que convidam as estudantes à autopercepção e à percepção das outras pessoas, instigando a problematização sobre como a noção de “cor de pele” costuma ser reduzida a um padrão branco/rosado, comumente associado ao universal, enquanto outras tonalidades são desvalorizadas. A agente também sugere a exibição de um anúncio publicitário multimodal (*FABER CASTELL | Caras & Cores – Libras*)⁴⁷ a fim de potencializar a reflexão crítica sobre representatividade, evidenciando também, por meio da apresentação desse gênero textual, como grandes marcas vêm sendo interpeladas a revisar suas práticas diante das reivindicações por diversidade e inclusão.

A segunda aula é voltada para a leitura e análise do gênero textual poema, com o objetivo de aprofundar a reflexão iniciada na aula anterior, dessa vez com a linguagem literária.

⁴⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T60_N4HepAA. Acesso em: 05 de Jul. 2025.

Inicialmente, Tatá propõe a leitura coletiva de um material impresso contendo a definição do gênero, contextualizando a atividade. Em seguida, apresenta às estudantes a biografia da poetisa negra Alice Neto de Sousa e realiza, com a turma, a leitura compartilhada de seu poema *Poeta*⁴⁸:

Poeta, de Alice Neto de Sousa

Eu era pequena,
Escola primária,
Inocente,
Mas curiosa nas palavras.
Peguei nos lápis,
Aqueles,
Com todas as paletas de cores,
Amarelo-torrado,
Azul-marinho,
Cor...
Com o lápis na mão,
Sem nem esconder a minha confusão,
Olhei para o lápis, e para mim,
Que eu ainda era da altura de a língua afiar,
Tocar os sinos presos na garganta,
Dizer o que sinto e me espanta:
— Professora.
— Sim.
— Que raio é um lápis cor de pele?
Levei uma reprimenda, uma criança de tão tenra idade
A questionar a autoridade,
E olhava para o lápis,
Olhava para a minha pele,
Olhava fixamente para aquele lápis cor... de pele.
Poeta.
Naquele dia, desisti de falar sobre unicórnios
E fazer citações,
Porque ser-se poeta é falar de emoções,
Mas bem podia citar Luís de Camões, Fernando Pessoa
Sem dizer um poeta preto.
Pensei em então citar Martin Luther King ou Nelson Mandela
Só para ficar bem na tela.
Ignorar o vazio do mundo,
Fazer dos ouvidos mudos,
Porque preferem um poema com o sol no canto do papel,
As nuvens pintadas a azul,
Sem a dor no fundo.
Falar do que incomoda?
Andar a afiar a língua,
O que é que isso importa?

Porque naquele dia fizeram de mim uma
Poeta cor de pele,
De lápis cinza aguçado acastanhado,
No nevoeiro dos mares
Dantes e sempre navegados,
A minha língua é o lápis
Onde escrevo a cor dos meus sentimentos,

⁴⁸ O texto também pode ser acessado na íntegra através do link: <https://comunidadeculturaarte.com/poema-poeta-da-autoria-de-alice-neto-de-sousa/>. Acesso em: 21 de Jul. 2025.

Quem vai perder tempo a escrever versos de amor
 Com estes tempos, estas tempestades, estes sismos, ismos
 E eu sei, podia ser menos uma poeta a falar sobre racismo
 Mas preferiram o quê?
 Que em vez do lápis a carvão pegasse uma arma na mão?
 Que caísse em tantas outras estatísticas, noticiários?
 Que me escondesse por detrás dos armários?
 Que nunca tivesse chegado a terminar o secundário?

“Falas tão bem português”, fecho os olhos a engolir todos os clichês.
 “Mas não ouves kizomba, ah, claro que sabes dançar”, dizem enquanto meto os
 Arctic Monkeys a dar.
 E já se sabe, quanto mais talento, mais se tolera a cor, porque a Beyonce pode ser
 preta afinal de contas o que importa, é o interior.

Ouço as palavras a fazer ricochete,
 Num corpo em bala,
 Eu vejo,
 De sol a sol,
 Mantemo-nos fortes,
 Que as mães têm calos de pensar,
 Os pais as mãos a esbranquiçar.

Fazemo-nos de fortes,
 Que mais poderíamos ser?
 Numa sociedade de moldes,
 A fingir entender,
 A rir no eco a seguir,
 A pensar que *Black Lives Matter* é mais um *post* para curtir.

Mas *Muxima Uamiê* está sofrendo,
 Respira,
 Mãos ao alto, levanta a poesia,
 Esta poeta cor de pele,
 já pintou a carta de alforria.

O texto acima narra, em tom autobiográfico e performativo, a experiência de uma criança negra que, ainda na escola primária, questiona a denominação “lápiz cor de pele”, problematiza sua naturalização e, como consequência, é confrontada com o silenciamento e o racismo estrutural. Após a leitura coletiva, a agente sugere que estudantes releiam o poema e a biografia da autora em casa, como forma de preparação para uma roda de conversa e para a produção textual e ilustrativa da aula seguinte. Também solicita que tragam seus lápis de cor para a atividade, retomando criticamente o objeto que nomeia a proposta: o “lápiz cor de pele”.

Na terceira e última aula, há uma roda de conversa que propõe reflexões sobre a noção de “lápiz cor de pele”, questionando a ideia monolítica da pele humana e valorizando a diversidade racial. A partir de perguntas orientadoras, as estudantes são levadas a compartilhar suas percepções sobre o vídeo e o poema “Poeta”, de Alice Neto de Sousa, bem como sobre as aulas anteriores, em um momento de sistematização das aprendizagens.

Na sequência, há uma proposta de produção em que as estudantes poderão criar um poema autoral, inspirado no vídeo da primeira aula e no poema da autora, acompanhado de uma ilustração que evidencie a pluralidade de tons de pele. A atividade promove a criatividade e a valorização da identidade, encerrando o percurso pedagógico com uma síntese dos temas trabalhados.

Reflexões

Ainda que Tatá mobilize o poema e a autobiografia de Alice Neto de Sousa, articulando raça e gênero nessa mobilização, a interseccionalidade não se configura como eixo estruturante de sua proposta. A reflexão central parece ser impulsionada, sobretudo, pela problematização da branquitude enquanto norma hegemônica de representação. Esse respaldo está alinhado ao Encontro 3 do curso, em que discutimos *branquitude e lugar de fala* (ver Capítulo 2). Entre outras coisas, essa reflexão contribui para o entendimento de que, subjacente à escolha simbólica das cores, existe uma delimitação de valores atrelados à branquitude. Isso ocorre porque algumas atividades parecem reforçar o que Gonzalez (2020) chama de *ideologia do branqueamento*, já que partem do princípio de que a representação prototípica da “cor de pele” é a que mais se aproxima da cor branca (Capparelli; Hoelzle, 2022, p. 126).

A ideologia do branqueamento, assim como os inúmeros reforços positivos atribuídos à cultura ocidental branca, só se consolida porque é continuamente reproduzida na linguagem, em atividades vistas como aparentemente inocentes, como a simples escolha de um lápis. Trazer essa discussão para a sala de aula pode tensionar sentidos naturalizados, principalmente quando se parte de perguntas que provocam deslocamentos e abrem espaço para a reflexão crítica.

Além disso, ao provocar a escuta das vozes das estudantes em rodas de conversa, a proposta também se alinha a práticas de *escuta engajada* (ver Capítulo 3), do acolhimento e da construção coletiva de sentidos. Logo, é interessante perceber que o lugar atribuído à docente no desenvolvimento da proposta não é o de autoridade transmissora, mas o de mediadora das experiências e reflexões das estudantes. Isso fica claro, por exemplo, na orientação para que a escuta das respostas das alunas não seja interrompida, o que revela uma preocupação com o protagonismo discente e com a criação de um espaço real de fala (Silvestre, 2017), o qual é especialmente importante quando se trata de vivências marcadas pelo silenciamento e pela desigualdade racial:

A/o professor/a será a/o mediador/a das perguntas/discussões, dando espaço e tempo para as/os alunas/os responderem de acordo com a capacidade crítica destas/destes, não interferindo nas respostas, principalmente nas respostas dadas mediante o levantamento de conhecimentos prévios. As vozes das/os alunas/os precisam ser ecoadas, pois essa temática para além de precisa, é uma forma de denúncia e, sobretudo, de desabafo das/os e para as/os alunas/os (Tatá, proposta praxiológica).

O uso do poema “Poeta”, de Alice Neto de Sousa, intensifica esse movimento de deslocamento de perspectivas, uma vez que a obra denuncia o apagamento de subjetividades negras no espaço escolar e na literatura. Ao propor a leitura e posterior produção de textos poéticos e ilustrações que considerem a pluralidade de tons de pele e experiências, a proposta praxiológica estimula não apenas a criatividade, mas principalmente a ressignificação de imaginários hegemônicos.

Em minha perspectiva, Tatá também deixa brechas importantes para a reflexão sobre as intenções por trás das ações de grandes marcas, como a Faber-Castell. Incluindo perguntas simples, é possível conduzir as estudantes a pensarem criticamente sobre como o mercado se apropria dos discursos de diversidade e inclusão como estratégias de lucro. Mais do que identificar isso como um problema em si, trata-se de compreender que tais ações são intencionais, e não fruto de uma suposta “bondade” ou inclinação espontaneamente inclusiva por parte das empresas. Embora ela não faça isso na proposta, pode ser um caminho igualmente interessante.

Desse modo, a proposta elaborada por Tatá se inscreve no campo da educação linguística crítica por tensionar estereótipos racializados presentes no cotidiano escolar e propor práticas de leitura e produção textual que visam à formação de pessoas críticas e comprometidas com a inclusão e a diversidade. Nela, o texto poético deixa de ser conteúdo esvaziado de contexto e passa a ser compreendido como prática social e política. Ao articular linguagem, identidade e poder, a proposta contribui para que a escola não apenas tematize a diversidade, mas também a tome como eixo estruturante do processo educativo.

4.1.4 A proposta de Ravena

Descrição

Por sua vez, Ravena (Anexo IV) aposta em uma sugestão de atividade sobre o tema *Cultural Identity*, voltada para estudantes do ensino médio e vinculada ao componente curricular de língua inglesa. Intitulada *Indigenous people: what has been done to appreciate*

their culture?, a proposta incita uma reflexão crítica sobre as ações que têm sido, ou não, realizadas para reconhecer, respeitar e promover a cultura dos povos indígenas, com ênfase nos Yanomami. Além dessa temática, a atividade envolve o trabalho com repertórios linguísticos relacionados ao tempo verbal *Present Perfect*, vinculando aspectos linguísticos com questões socioculturais.

Para a realização, Ravena propõe uma aula com duração de 60 minutos, o que pode demandar ajustes, considerando que, em geral, as aulas do ensino médio têm 50 minutos de duração tanto nas redes públicas e particulares. Em relação ao tema sociocultural, ela reflete:

Identidade cultural é um tema de extrema relevância para a compreensão de quem somos e das origens da nossa sociedade. Desse modo, esta atividade propõe discutir o conceito de cultura e de identidade com o intuito de questionar o espaço ocupado por indígenas, as recentes mazelas envolvendo o povo Yanomami e, ainda, conscientizar os estudantes sobre a importância da cultura indígena brasileira para a formação da identidade brasileira (Ravena, proposta praxiológica).

A atividade se inicia com a escrita do enunciado *What has collaborated to the formation of Brazilian culture?* no quadro, com vistas a instigar a turma a refletir sobre os múltiplos fatores que compõem a identidade cultural brasileira. Em seguida, Ravena sugere a condução de um debate coletivo, expandindo a reflexão por meio de novas perguntas provocadoras. Como desdobramento, as estudantes deverão ser organizadas em duplas e convidadas a construir, com base em suas vivências, uma definição para o termo *Cultural Identity*, promovendo assim uma relação intrínseca entre repertório linguístico e seus conhecimentos prévios.

Após a discussão inicial, as duplas deverão compartilhar suas definições de *Cultural Identity*, que serão escutadas pela professora e pela turma. Em seguida, será apresentada às estudantes uma definição retirada de Chen (2014), a qual deve ser registrada no quadro:

Cultural identity refers to identification with, or sense of belonging to, a particular group based on various cultural categories, including nationality, ethnicity, race, gender, and religion. Cultural identity is constructed and maintained through the process of sharing collective knowledge such as traditions, heritage, language, aesthetics, norms and customs (Chen, 2014 *apud* Ravena).⁴⁹

Ademais, as estudantes farão a leitura de um artigo do *The Guardian* sobre o tema, identificando estruturas no *Present Perfect*, o qual será retomado em uma breve revisão

⁴⁹ Tradução livre: *A identidade cultural refere-se à identificação ou ao sentimento de pertencimento a um grupo específico, baseado em diversas categorias culturais, incluindo nacionalidade, etnia, raça, gênero e religião. A identidade cultural é construída e mantida por meio do processo de compartilhamento de conhecimentos coletivos, como tradições, herança, língua, estética, normas e costumes.*

gramatical. Após o esclarecimento de eventuais dúvidas, Ravena mediará um debate sobre as ações e consequências envolvendo a situação dos Yanomami, bem como sobre a valorização dos povos indígenas na sociedade contemporânea. A atividade será encerrada com a proposição de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “*The importance of indigenous people to the formation of Brazilian culture*”, que, por sua vez, deverá ser produzido em casa.

Reflexões

Em linhas gerais, a proposta de Ravena não se constitui como uma prática interseccional no sentido defendido por Collins e Bilge (2021), visto que não há relações explícitas entre dois mais marcadores sociais. Ela está mais relacionada às questões étnico-raciais que apareceram de maneira transversal durante o curso. Entretanto, possui potencialidades que podem ser evocadas com pequenos direcionamentos, conforme destaquei em parte de meu feedback:

A meu ver, tratar da questão indígena, sobretudo em um momento crítico como o de agora, é pensar a questão identitária de maneira interseccional (principalmente se os rumos da aula derem margem para as especificidades dos problemas enfrentados pela comunidade: estupros de mulheres e crianças, infecções passadas pelo leite materno, etc). Conforme a própria Patrícia Hill Collins sugere, a concepção de interseccionalidade, embora tenha sua gênese no feminismo negro, pode ser usada para pensar identidades de maneira mais ampla [...] (Camila, Feedback da proposta).

Em maio de 2022, a Hutukara Associação Yanomami publicou o relatório “Yanomami sob ataque”, no qual já era possível perceber, de forma dolorosamente explícita, os efeitos deletérios do garimpo ilegal sobre a vida das comunidades indígenas. Lembro que, à época, o documento repercutiu em vários veículos de comunicação, tais como *El País*, *The Guardian* e *Folha de São Paulo*, mas, mesmo com a visibilidade internacional, as ações concretas por parte do Estado foram praticamente inexistentes. Foi somente em 2023, com a mudança de governo e o reconhecimento oficial da emergência sanitária, que o tema finalmente ocupou o centro do debate público, embora tarde demais para muitas vidas que poderiam ter sido poupadas.

Diante disso, a proposta de Ravena nasce de uma situação de emergência social latente, que atravessou todo o período do curso e continuou reverberando nas discussões mesmo após seu encerramento. Por sua vez, a escolha do tempo verbal *Present Perfect* está diretamente relacionada à proposta de reflexão crítica sobre *o que tem sido* feito em termos de valorização da cultura indígena, permitindo que as estudantes articulem estruturas linguísticas às questões identitárias. Por isso, a atividade propicia não apenas o desenvolvimento de habilidades

gramaticais, fundamentais para a expansão dos repertórios linguísticos das estudantes, mas também a construção de uma postura crítica e engajada frente a essas questões.

A partir das discussões propostas durante a aula, espera-se que os estudantes reflitam sobre a importância e a desvalorização dos povos indígenas evidenciada pelo recente caso do povo Yanomami. Assim, será desenvolvido o conceito de identidade, de identidade cultural e da identidade brasileira utilizando de estruturas da língua inglesa. Portanto, o aprendizado será significativo e marcado pela provocação do pensamento crítico-reflexivo (Ravena, Proposta praxiológica).

Como infere a agente, essa é uma prática que estimula o pensamento crítico-reflexivo e está intimamente relacionada aos propósitos de uma educação linguística crítica. Conforme explica Pessoa (2018, p. 192), em práticas de educação linguística em língua inglesa, é importante problematizar desigualdades sociais a partir de repertórios linguísticos, “objetivando compreender como elas se constroem social e discursivamente e como historicamente foram construídas”. Essa perspectiva contribui para que a língua inglesa seja ensinada não como um código neutro, mas como uma prática situada, atravessada por relações de poder e potencialmente transformadora.

4.1.5 A proposta de Sandro

Descrição

Sandro (Anexo V) propõe um conjunto de quatro aulas relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, cada uma baseada em textos de gêneros diferentes, com vistas a questionar os binarismos sociais presentes tanto na linguagem quanto nas interpretações de textos. O público-alvo das aulas é a 2ª série do ensino médio. Ele se fundamenta em ideias de Rocha (2014) e Urzêda-Freitas (2020), que, ancorados em praxiologias *queer*, defendem a linguagem como performativa e responsável pela construção da realidade, assim como meio para gerar estranhamento diante de discursos naturalizados.

A primeira aula tem como base o poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, que pode ser usado para explorar reflexões filosóficas sobre escolhas e binarismos. Inicialmente, Sandro propõe uma leitura que destaque: o público-alvo infantil, os recursos linguísticos (como estribilho e paralelismos), e a experiência das escolhas na infância e juventude. Em seguida, a proposta é problematizar essa leitura ao trazer situações da vida real que desafiam o binarismo do poema, tais como: escolhas simultâneas, ausência de escolha, múltiplas possibilidades e a

ilusão do “melhor”. Assim, a aula visa promover uma reflexão crítica sobre a complexidade das escolhas, tendo a problematização do conceito de *binarismo* como ponto de partida. Segue o poema⁵⁰:

Ou isto, ou aquilo, de Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Já a crônica “Sexa”⁵¹, de Luis Fernando Verissimo, é usada na segunda aula para aprofundar a discussão sobre os binarismos, agora do ponto de vista da linguagem. A proposta é partir de uma leitura básica do texto, com foco no gênero crônica e nos elementos narrativos. Isso permitirá explorar de forma crítica como o autor questiona os binarismos entre gênero gramatical e gênero social. A aula deve incluir reflexões sobre: a história da língua portuguesa e suas marcas morfossintáticas; comparações com marcadores de gênero em outras línguas; e debates sobre linguagem neutra e inclusiva. É importante mostrar às estudantes como a linguagem sustenta normas sociais binárias e como pode também ser espaço de contestação. Segue abaixo a crônica *A sexa*⁵² na íntegra:

A sexa, de Luis Fernando Verissimo

⁵⁰ O texto também pode ser acessado através do link: <https://www.culturagenial.com/analise-ou-isto-ou-aquilo-cecilia-meireles/>. Acesso em 24 de Jul. 2025.

⁵¹ Como esse texto (assim como de Alice Ruiz) é extenso, optei por não reproduzi-lo integralmente neste espaço.

⁵² O texto também pode ser acessado através do link: <https://www.diariodeviamao.com.br/sexaluisfernandoverissimo/>. Acesso em: 01 de Jul. 2025.

- Pai...
- Hmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
- E como é o feminino de sexo?
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.
- Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
- O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.
- Não devia ser "a sexa"?
- Não.- Por que não?
- Porque não! Desculpe. Porque não. "Sexo" é sempre masculino.
- O sexo da mulher é masculino?
- É. Não! O sexo da mulher é feminino.
- E como é o feminino?- Sexo mesmo. Igual ao do homem.
- O sexo da mulher é igual ao do homem?
- É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o sexo feminino, certo?
- Certo.
- São duas coisas diferentes.
- Então como é o feminino de sexo?
- É igual ao masculino.
- Mas não são diferentes?
- Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
- Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.
- A palavra é masculina.
- Não. "A palavra" é feminino. Se fosse masculina seria "o pal..."
- Chega! Vai brincar, vai.
- O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:
- Temos que ficar de olho nesse guri...
- Por quê?
- Ele só pensa em gramática.

Sandro propõe que a terceira aula seja iniciada com o texto “Poetisa é a mãe”⁵³, de Alice Ruiz, como fio condutor para tensionar os binarismos linguísticos presentes nos marcadores de gênero da língua portuguesa. A proposta parte da ideia de que a gramática normativa pode, e deve, ser ensinada em diálogo com uma abordagem crítica, que evidencie seus limites e exclusões. A partir de listas de palavras, Sandro sugere discutir quem é contemplada pelas regras da norma culta e quem é deixada à margem, refletindo sobre a relação entre linguagem e identidade. Ele também indica a possibilidade de incluir perspectivas divergentes dentro de movimentos feministas e transfeministas: tanto aquelas que defendem os marcadores linguísticos como ferramentas de visibilidade, quanto críticas ao seu uso excessivo,

⁵³ Como o texto de Alice Ruiz é extenso, optei por não reproduzi-lo integralmente neste espaço. Ele pode ser acessado na íntegra através do link: <https://www.jcorreiodopovo.com.br/noticia/poetisa-e-a-mae>. Acesso em 01 de Jul. 2025.

especialmente por parte de pessoas não binárias. Para finalizar, Sandro recomenda que a aula culmine numa reflexão sobre os limites da linguagem na representação da realidade, discussão que, embora complexa, pode ser abordada de forma introdutória no contexto do ensino médio.

A aula final busca aprofundar a problematização dos binarismos, com foco na questão política. A ideia é discutir como esses binarismos aparecem também em outras mídias e linguagens, como linguagem não verbal, tomando como ponto de partida a imagem polêmica de Lula publicada pela *Folha de São Paulo* em 19/01/2023. Por ter gerado múltiplas interpretações nas redes sociais, a imagem permite várias problematizações. A sugestão de Sandro é que se proponha algumas perguntas para que os alunos respondam por escrito antes do debate. Esse momento inicial pode favorecer a construção de pontos de vista diversos, que depois podem ser confrontados em grupo. Um *brainstorm* das leituras das alunas também pode ajudar a tornar visíveis essas diferenças. O debate, por sua vez, deve servir para tensionar visões simplistas ou dicotômicas da imagem, de esquerda e direita, e mostrar como toda leitura está atravessada por posicionamentos ideológicos. As estudantes serão levadas a perceber que o binarismo político não dá conta da complexidade de sentidos indexicalizados na imagem abaixo, que diz respeito à capa de um importante jornal brasileiro, conforme observada abaixo:

Figura 11: Capa do jornal Folha de S. Paulo de 19 de janeiro de 2023



Fonte: Folha de S. Paulo

Reflexões

A primeira aula sugerida por Sandro, cujo texto motivador é o poema de Cecília Meireles, me lembrou um vídeo⁵⁴ da pesquisadora Tânia Rezende sobre aula intercultural. Ela rememora um evento da infância (ou adolescência), em que, pela primeira vez, uma professora levou para a sala de aula um poema de autoria feminina, que foi justamente “Ou isto, ou aquilo”, de Cecília Meireles. Quando começou a declamar os versos do poema, “Ou se tem chuva e não se tem sol/ ou se tem sol e não se tem chuva!”, a professora foi interrompida pelas alunas, que, eufóricas, começaram a dizer enfática e repetidamente: “Sol e chuva, casamento de viúva”.

De acordo com Rezende (2023), a professora ficou muito nervosa com a interferência das estudantes e tratou, então, de contornar a situação e reestabelecer o silêncio da sala de aula. Entretanto, ao lembrar esse evento, Tânia infere que a professora deixou passar um acontecimento intercultural de prática de letramento, uma vez que a parlenda dita pelas alunas confrontava o pensamento binário impresso nos versos do poema ao indexicalizar fenômenos meteorológicos da vida real, isto é, no nosso mundo é possível que exista sol e chuva ao mesmo tempo. Além disso, a pesquisadora diz que essa poderia ser uma oportunidade para a problematização de crenças preconceituosas implícitas na ideia do “casamento da viúva”, tais como relacionadas às imagens pejorativas estabelecidas sob as figuras de bruxas e feiticeiras.

Ela também argumenta que qualquer aula intercultural sob a perspectiva do pluralismo sociolinguístico se transforma em aula transdisciplinar, visto que conecta diferentes repertórios e epistemologias durante as interações. Por isso, considerar os conhecimentos das estudantes nas aulas de línguas é uma maneira de desestabilizar preconceitos e também binarismos, tal como propõe a aula. Assim, desvalorizar uma parlenda é o mesmo que desvalorizar os corpos que a produz, corpos estes marcados pelos efeitos deletérios da diferença colonial. As ideias do vídeo, assim como a aula de Sandro, configuram-se como empenhos para a desestabilização desses binarismos, ao incitarem uma educação linguística que considera as vivências das estudantes.

Por seu turno, a crônica “Sexa” de Luis Fernando Veríssimo, assim como o texto “Poetisa é a mãe”, de Alice Ruiz, podem contribuir na discussão sobre as convenções linguísticas relacionadas ao gênero e à gramática prescritiva. Dessa forma, esses dois textos têm como denominador comum o uso do humor e da subversão linguística para questionar normas gramaticais e sociais. Ambos tensionam a rigidez da língua padrão, evidenciando como a linguagem se faz na performance (Rocha, 2014) e se constitui como um campo de disputa.

⁵⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sNji4QgYs. Acesso em: 02 de Jul. 2025.

Em relação à imagem do presidente Lula, é importante que as estudantes sejam conduzidas a perceber que a questão central não reside apenas nos fatos noticiados, mas na maneira como a capa é construída simbolicamente. A combinação entre o título e o impacto visual, especialmente a escolha da foto de Lula sorrindo sobreposta a um vidro estilhaçado, pode ser vista como uma estratégia tendenciosa, de forte apelo emocional, que inclusive, para alguns, pode incitar violência física. Essa composição extrapola os limites do jornalismo informativo e adentra um campo perigoso de sugestão simbólica, ainda mais em um contexto delicado e polarizado como da tentativa de golpe em 8 de janeiro de 2023. Essa aula, portanto, dialoga diretamente com o momento político que atravessávamos durante o curso, cujos entraves para a educação crítica foram mencionadas no início deste capítulo, e se mostra potente para promover uma leitura crítica da mídia e de seus efeitos na construção de narrativas públicas.

As quatro aulas estão fortemente embasadas no Encontro 9 do curso, mediado pelo próprio Sandro, que discutiu a Perspectiva *Queer*. Conforme Rocha (2014), autora que Sandro mobiliza para embasar sua proposta, quando assumimos que a linguagem se faz na performance, e que não há como apreender o uso ou aprendizado “natural” de língua, começamos a entender que o que se convencionou chamar de “gramática prescritiva” nada mais é do que a aparência de uma regra fixa que se consolidou pela repetição exaustiva, isto é, uma repetição que fixou uma norma e, por conseguinte, transformou as produções diferentes em erro. Logo, “se fazemos gênero com a linguagem, também fazemos a própria língua com a linguagem, ou seja, ela é resultado de performances, não existindo antes de nossas ações” (Rocha, 2014, p. 131).

Trazer essas compreensões para a sala de aula é fundamental porque permite tensionar ideias cristalizadas sobre “certo” e “errado” na língua e na vida (já que elas não estão desassociadas), abrindo espaço para uma educação linguística crítica que reconhece a linguagem como prática social performativa e historicamente situada, deslocando o foco da mera correção gramatical para a problematização das normas que regulam o que pode ou não ser dito – e por quem pode. Embora as aulas não tenham sido embasadas em praxiologias da interseccionalidade, essa abordagem *queer* possibilita às estudantes refletirem sobre os efeitos de poder implicados nas escolhas linguísticas e sobre como essas escolhas se relacionam com gênero, sexualidade e outras dimensões da vida social, em sintonia com os objetivos formativos propostos pelo curso.

Algumas considerações

As propostas praxiológicas aqui analisadas performam, em diferentes graus e perspectivas, uma concepção de educação linguística crítica comprometida com a escuta, com a problematização de desigualdades e com a construção situada de sentidos. Ainda que nem todas mobilizem explicitamente a interseccionalidade como eixo estruturante, elas tensionam formas naturalizadas de ensinar e de aprender línguas. Ao mobilizarem diferentes marcadores sociais – como raça, classe, gênero e identidade cultural –, essas propostas evidenciam o quão é importante considerar o corpo na prática docente.

Ao invés de prescreverem modelos ideais de atuação, elas nos convidam a imaginar modos outros de ensinar, em que o currículo se torna espaço de disputa e a sala de aula, território de escuta e resistência. Isso, é claro, precisa ser pensado em conformidade aos contextos em que atuamos. Nesse sentido, as agentes reafirmam que educar linguisticamente é mais do que desenvolver competências comunicativas (Pessoa, 2018; Silvestre, 2018; Frank, 2018): é implicar-se nas complexidades da vida social e promover o engajamento crítico como um ato cotidiano de cuidado e transformação.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Parafrazeando Butler, é possível entender o registro de pesquisa como uma “estilização de atos” reiterados e sustentados por normas que moldam tanto a prática quanto sua representação. Mas limitar a pesquisa ao que se consegue registrar formalmente em um texto seria negligenciar sua potência processual e situada. Esta tese, por exemplo, organiza fragmentos escolhidos de um percurso que excede, em muito, o que cabe em suas páginas. Ao longo de mais de quatro anos de estudo, foram lidas praxiologias acadêmicas, foi promovido um curso de extensão, foram realizadas apresentações, foram vivenciadas orientações e foram tecidas inúmeras discussões. Todas elas atravessadas por conflitos e (re)elaborações constantes. Reconhecendo que nenhum texto dá conta de abarcar a totalidade do que foi vivido, esta tese buscou, ainda assim, condensar os momentos mais significativos do processo, sem a pretensão de dar conta de sua completude, mas com o compromisso ético de visibilizar as marcas que o constituíram.

No início do processo, especialmente antes da Qualificação, sentia uma forte angústia em precisar identificar a *interseccionalidade* em tudo. Aliás, ela precede esta pesquisa: já estava enfatizada no projeto, antes mesmo de eu me tornar aluna regular do doutorado. Por muito tempo, senti que deveria comprová-la em cada fragmento do material. Entretanto, com o amadurecimento da pesquisa, comecei a compreendê-la menos como um dado a ser encontrado e mais como uma opção de abordagem, uma sensibilidade analítica (Akotirene, 2020) que pode ser mobilizada, quando pertinente, a partir do próprio material. Pensá-la dessa maneira, como uma postura crítica e não como um imperativo, foi o que me permitiu *respirar* melhor.

A escolha da interseccionalidade como opção de abordagem se alinha ao que Collins e Bilge (2021) propõem ao afirmarem ser mais produtivo mostrar o que a interseccionalidade *faz* do que se deter exclusivamente em definições do que ela *é*. Por isso, optei por não dedicar um capítulo exclusivo para discutir as praxiologias externas, priorizando sua mobilização prática ao longo da pesquisa. Essa escolha também reflete uma concepção de conhecimento que orienta este trabalho: a de que as reflexões sobre a prática devem emergir da própria prática, valorizando saberes situados e produzidos performativamente no fazer docente, em vez de depender exclusivamente de praxiologias externas (acadêmicas) previamente estabelecidas. Assumir essa perspectiva significa também adotar uma ética de pesquisa comprometida com a escuta, com o reconhecimento dos marcadores sociais nas relações pedagógicas e com a valorização dos saberes historicamente vistos como subalternizados.

Nesse movimento, selecionei os eventos que mais “saltaram aos meus ouvidos” durante o processo de escuta, mas sempre levando em consideração que essa escuta não é neutra nem desinteressada⁵⁵. Ela é atravessada por minhas subjetividades, experiências e interesses de pesquisa. Mesmo assim, busquei um equilíbrio entre os eventos críticos que me tocavam e os compromissos praxiológicos que almejo, em sintonia com a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006). Para isso, as perguntas de pesquisa foram tomadas como questionamentos instáveis, que se reconfiguraram a partir do próprio material. Ou seja, mesmo partindo de um projeto previamente sistematizado, reconheço que as perguntas foram produzidas durante o processo de escrita: elas são performativas e se recriam no ato da própria pesquisa.

Em outras palavras, isso significa que as perguntas de pesquisa emergiram organicamente do nosso próprio contexto formativo. Com o material em mãos, construído a partir das experiências compartilhadas, esforcei-me para identificar os temas que ganhavam densidade e atravessavam com mais força na medida em que as discussões avançavam. Em um grupo majoritariamente branco, não por acaso, a branquitude tornou-se uma questão crucial, sendo tematizada no Capítulo 2. Por outro lado, a forte presença de mulheres negras potencializou o encontro sobre cabelo e questões étnico-raciais, o que constituiu colaborativamente um espaço de escuta engajada, afetação e partilha, e cujos desdobramentos estão discutidos no Capítulo 3.

Da mesma forma, a presença expressiva de pessoas com sexualidades dissidentes impulsionou o início das discussões interseccionais sobre gênero e sexualidade, que foram retomadas de maneira mais sistematizada, em diálogo com os desafios prementes do ambiente escolar, no início do Capítulo 4. Por fim, as propostas praxiológicas elaboradas pelas agentes ampliam os horizontes de reflexão sobre a educação linguística, ao imaginar outras formas de atuação docente e tensionar os limites normativos que ainda cerceiam o cotidiano escolar.

À vista disso, a primeira pergunta é: *De que maneira as agentes compreendem a assunção do corpo branco nas relações sociais?* Conforme Lilia Moritz Schwarcz (2024, p. 10), “durante muito tempo, pessoas brancas, em sua maioria, perceberam, mesmo que de forma subjetiva, suas realizações como universais e, por isso, acabaram não se racializando – ou seja, nomeando e estudando sua própria raça”. Ainda que de maneira velada, somos ensinadas a perceber que raça importa, mas apenas a das outras pessoas, nunca a nossa (DiAngelo, 2023).

⁵⁵ Um aspecto que emergiu durante a banca refere-se à minha escolha de priorizar a discussão de raça, em vez de outras questões interseccionais, como a sexualidade, que também me afetam pessoalmente. Essa decisão se deu porque a temática racial se mostrou uma questão latente dentro do grupo de estudo, despertando interesse coletivo nas discussões e mobilizando engajamento significativo, o que acabou orientando a priorização do recorte.

De maneira geral, para refletir sobre essa pergunta de pesquisa, mostro como o processo de assumência do corpo branco em nosso grupo foi importante para que as agentes deslocassem a branquitude de sua posição não nomeada, percebendo-a como uma marca racial situada, historicamente construída e implicada na criação e manutenção de desigualdades sociais.

Sendo assim, a assumência do corpo branco pôde ser compreendida como um movimento de autorreconhecimento da branquitude enquanto posição de privilégio nas mais diferentes relações sociais. Como disse Déia, uma das agentes: *Eu preciso trabalhar isso em mim para que eu possa trabalhar isso com o outro*. Suas palavras revelam a compreensão de que transformações significativas começam no plano individual e subjetivo, de dentro para fora, e que não é possível sustentar, de forma ética e coerente, práticas que não estejam alinhadas às nossas próprias convicções. Nesse sentido, a assumência do corpo branco implica exatamente no movimento de se reconhecer como sujeito racializado e compreender que tal reconhecimento é condição *sine qua non* para o engajamento em práticas antirracistas, inclusive na esfera pedagógica – a proposta praxiológica de Ude surge, pois, como uma perspectiva interseccional que pode desvelar os efeitos da branquitude em contextos de educação linguística crítica.

Para responder à segunda pergunta, *Como se deu a construção de espaços de escuta engajada no processo formativo?*, estabeleço um diálogo com a noção de *espaços de fala* desenvolvida por Silvestre (2017). Tais espaços são compreendidos como territórios de enunciação construídos por sujeitos historicamente silenciados, como pessoas negras, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e outras que ocupam posições subalternizadas. Em uma relação intercambiável, os espaços de escuta engajada emergem do entendimento de que não basta promover a fala de pessoas historicamente silenciadas; é preciso também que essa fala encontre interlocução aberta, suscetível ao desconforto e comprometida com a possibilidade real de transformação.

As narrativivências de Elisabeth Silva, delineadas por intersecções entre gênero, raça e classe, contribuíram para melhor elaborar esse conceito. Sua relação, por vezes conflituosa, com o cabelo, marcada por experiências de racismo, violência (física e simbólica) e silenciamento, funcionou como um dispositivo formativo, à medida que ela compartilhou memórias atravessadas pela dor, mas também por resistência e reconstrução identitária. Ao ocupar aquele *espaço de fala* (Silvestre, 2017), Elisabeth Silva forjou a escuta no grupo: suas histórias exigiram não apenas acolhimento, mas uma escuta atenta implicada, capaz de reconhecer os marcadores sociais e produzir deslocamentos nas subjetividades das pessoas que a escutaram. Portanto, a escuta engajada não é entendida como mera escuta empática, mas como um exercício de *escutar-se escutando* (Menezes de Souza, 2011; Rezende *et al.* 2020).

Na terceira e última pergunta, *De que forma as agentes relacionam as discussões do curso ao contexto escolar e à educação linguística?*, mobilizo eventos críticos que mostram como o contexto histórico vivenciado a época do curso se refletiu em nossas discussões. É possível observar que a escola, marcada por discursos conservadores e religiosos, muitas vezes legitimados socialmente, impõe sérios limites à promoção de uma educação linguística crítica e interseccional, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Contudo, apesar desses entraves, as educadoras podem construir estratégias de resistência democrática (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2021), evidenciando que as normas que estruturam esses discursos não são naturais, mas construídas performativamente e, portanto, passíveis de deslocamento.

Por sua vez, a segunda seção do Capítulo 4 se inicia com um tópico intitulado “Por uma perspectiva interseccional e crítica de educação linguística”, que analisa as propostas praxiológicas das agentes a partir de uma breve descrição e de reflexões sobre as perspectivas por elas mobilizadas. Nessa parte, meu objetivo foi o de compartilhar uma síntese das propostas, apontando suas potencialidades. É importante reiterar que, ainda que nem todas as agentes tenham mobilizado diretamente uma abordagem interseccional, há nelas uma movimentação voltada para a perspectiva crítica e situada de educação linguística, daí o nome dado à seção.

Além disso, essas propostas são importantes para a tese porque evidenciam os frutos de uma formação pautada nas interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade, mostrando seu potencial transformador para a educação linguística. Revelam, assim, o impacto concreto do curso na prática docente das agentes, refletido no engajamento e na produção situada da maioria delas. Não por acaso, as aulas elaboradas pelas agentes dialogam diretamente com o contexto político daquele período, marcado pelas tensões da eleição presidencial de 2022 e por suas repercussões posteriores.

Quanto à participação das agentes nas interações do curso, as análises evidenciam que ela não se deu de maneira equilibrada: algumas falaram mais, outras menos. Mas, ao adotar a fala como principal critério de participação, reconheço certa contradição em relação ao que desenvolvi no Capítulo 3, em que defendi que a escuta engajada também é um elemento formativo. É preciso, então, ampliar a noção de participação para além da palavra dita e escrita, reconhecendo a potência dos silêncios atentos e das escutas que deixam (nos) afetar, ainda que isso seja impossível de controlar (Lopes; Borges, 2015), já que não temos controle, e nem pretendemos ter, sobre as outras pessoas.

Diante disso, acredito que principal contribuição da tese seja a de mostrar que a formação de professoras de línguas, a partir da proposição de cursos de extensão, pode ser conduzida a partir de uma perspectiva interseccional e crítica. Isso implica a criação de espaços

que possibilitem o desvelamento da branquitude como uma raça nomeada, a escuta engajada das narrativivências compartilhadas pelas professoras e a construção de propostas mais politizadas de educação linguística. Em outros termos, acredito que a interseccionalidade pode operar como uma praxiologia crítica na formação docente, ao oferecer um caminho formativo que acolhe outras histórias e experiências. Trata-se de uma abordagem que instaura espaços seguros e de solidariedade (Collins, 2019) para o reconhecimento da complexidade dos corpos nas relações sociais.

Contudo, como toda pesquisa situada, esta tese também carrega suas lacunas, limitações e até contradições, o que aponta para a incompletude constitutiva de um trabalho que se pretende crítico. Uma delas diz respeito à ausência de critérios mais sensíveis e interseccionais na seleção das agentes do curso de extensão, principalmente no que se refere à reserva de vagas para mulheres negras, o que traz à baila a minha própria construção racista no espectro da branquitude. Além disso, embora a proposta também tenha buscado contemplar dissidências de gênero e sexualidade, a falta de pessoas trans e não binárias evidencia um desafio persistente para pesquisas que se pretendem inclusivas: como criar contextos mais acolhedores e acessíveis para corpos dissidentes, que seguem sendo atravessados por desigualdades estruturais?

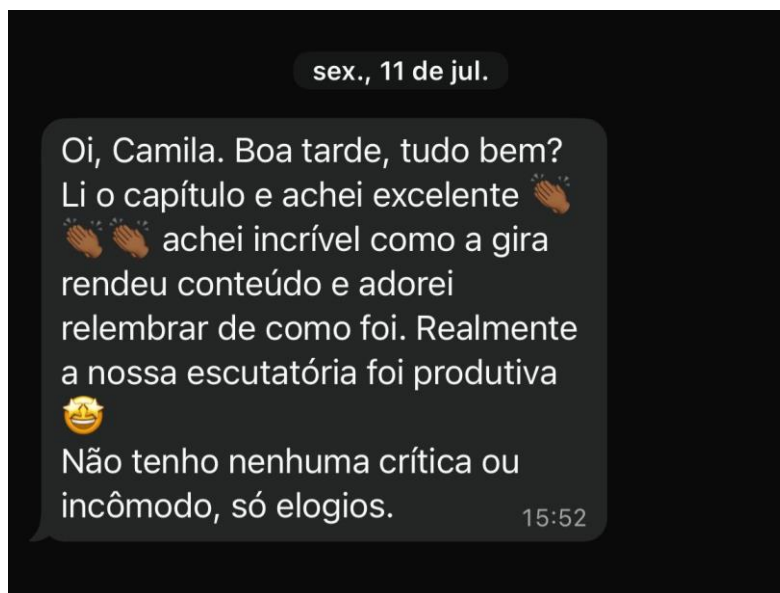
Outra limitação se refere ao número restrito de agentes efetivamente analisadas em profundidade, que é uma escolha metodológica justificada, mas que delimita a pluralidade de vozes e narrativivências escutadas na tessitura das análises. Por fim, mas de maneira central, reconheço que minha posição como pesquisadora branca, cis, acadêmica e situada em um lugar de enunciação privilegiado atravessou todas as etapas desta pesquisa – o que impõe a necessidade de constante vigilância ética e epistemológica. Assim, ao reconhecer tais fragilidades, reafirmo que a produção de conhecimento crítico não se ancora em pretensões de completude, mas na abertura para revisões, deslocamentos e escutas que nos movam.

Assim, espero que esta pesquisa possa ecoar como um convite, ainda que modesto, à escuta engajada, à implicação ética e à responsabilidade política na formação de professoras de línguas. Que os rastros deixados aqui possam inspirar outras experiências formativas que reconheçam a potência dos corpos dissidentes, das histórias marginalizadas e das propostas praxiológicas que ousam romper com os silenciamentos institucionais. Afinal, como nos ensina a educação linguística crítica, ensinar línguas é também ensinar mundos possíveis.

Ademais, ressalto que a versão da tese submetida à Banca foi a mesma enviada às agentes da pesquisa. Nesse sentido, cabe mencionar que o Capítulo 3 foi previamente encaminhado à Elisabeth Silva, uma vez que aborda suas narrativivências pessoais e inclui fotografias de seu acervo – previamente autorizadas. A seguir, apresento o comentário enviado

por Elisabeth Silva no WhatsApp, em 11 de julho de 2025, o qual oferece um retorno significativo sobre a forma como o conteúdo relacionado à sua trajetória foi analisado e apresentado:

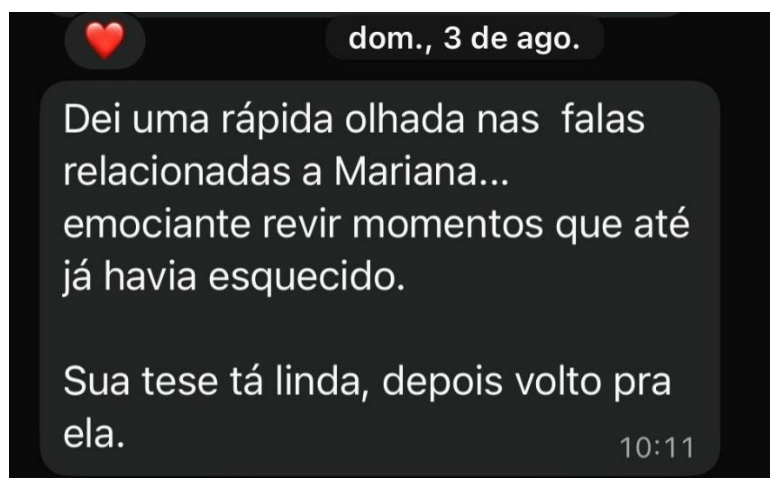
Figura 12: Print da conversa no WhatsApp com Elisabeth Silva



Fonte: material de pesquisa

Em relação às demais agentes, embora não tenham feito sugestões específicas de alteração, demonstraram satisfação e alegria com o resultado, tal como pode ser observado no comentário de Mariana de 3 de agosto de 2025:

Figura 13: Print da conversa no WhatsApp com Mariana



Fonte: material de pesquisa

Por fim, é importante dizer que nomeio este encerramento como *considerações transitórias* por compreender que uma pesquisa, principalmente se estiver comprometida com a escuta, com o inacabamento e com a transformação, não se esgota com a entrega final da tese. Pelo contrário, ela segue ressoando em outras práticas, encontros e escritas que ainda virão. Chamar essas considerações de “finais” seria ignorar o caráter processual e situado deste trabalho, que se move junto às experiências das agentes, às urgências do contexto histórico atual, que ainda é permeado por cerceamentos, e às perguntas que ainda podem emergir. Portanto, concludo transitoriamente, com a consciência de que este é apenas um dos possíveis desfechos provisórios de um percurso que permanece em movimento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AHEARN, Laura M. Language and agency. *Annual review of anthropology*, v. 30, n. 1, p. 109-137, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papirus, 1999.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: Ipea, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/234> . Acesso em: 10 jul. 2025

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima *et al.* Ensinando para a incerteza da comunicação o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo Pá de Palavra, 2021. p. 25-46. Disponível em: https://www.academia.edu/50855967/Praxiologias_do_Brasil_Central_sobre_educa%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica_cr%C3%ADtica. Acesso em: 17 de jan. 2024.

BECK, Koa. *Feminismo branco: das sufragistas às influenciadoras digitais e quem elas deixam para trás*. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2021.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BILGE, Sirma. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. *Revista Escritas do Tempo*, v. 2, n. 6, p. 238-256, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1525>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

BILÓ, Gabriela. *No foco de Lula, presença militar no Planalto é recorde* (Foto). Folha de S. Paulo, São Paulol, 19 jan. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de Jun. 2025.

BUENO, Winnie. *Imagens de controle*: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. 15. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raido*, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943/6733>. Acesso em: 12 de abr. 2023.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latino-americana de Ciências Sociais*, v. 8, n. 1, 2010, p. 607-630. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_arttext. Acesso em: 17 de jan. 2024.

CARNEIRO, Sueli.; SCHUCMAN, Lia Vainer.; LISBOA, Ana Paula. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade social. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. (Org). *Branquitude*: Diálogos Sobre Racismo e Antirracismo. São Paulo. Editora Fósforo, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117–133, dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, Andressa. *As mulheres negras e a transição capilar: empoderamento, consumo e padrão estético*. 2016. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16911>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CARSPECKEN, Phil F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. HOEZLE, Maria José Lacerda. *Queerizando* contextos de educação linguística por meio da desestabilização de padrões identitários hegemônicos. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; BORELLI, Julma Dalva. Vilarinho Pereira.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de.; FERREIRA, Edilson Pimenta. (Org). *Movimentos críticos em educação linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

CAPPARELLI, Camila dos Passos. Araujo; FRANK, Hélvio. Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. 1, p. 173-192.

CAPPARELLI, Camila dos Passos. A. *Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente*. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/769>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

CHEN, Vivian Hsueh-Hua. Cultural Identity. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, n. 22. 2014.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CREMA, Roberto. *Nós nos transformamos no encontro*. Disponível em: <https://robertocrema.com.br/nos-nos-transformamos-no-encontro/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p.1241-1299, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p.139-167, 1989. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

DENZIN, Norman K. Investigação Qualitativa Crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/14178>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-41.

DIANGELO, Robin.; BENTO, Cida.; AMPARO, Thiago. O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. (Org). Branquitude: Diálogos Sobre Racismo e Antirracismo. São Paulo. Editora Fósforo, 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002518811>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANK, Hélivio. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 43, p. 296–308, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5873>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FRANK, Hélivio. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria Maria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 121-130.

GABATELLI, Ana Luíza.; SOUZA NETO, Mauricio. *Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade racial*. Brasília: Vila Brasil, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346474694_Materiais_didaticos_em_linguas_com_foco_na_diversidade_etnico-racial. Acesso em: 10 de jul. 2023.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. México: Siglo XXI Editores, 1994.

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

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (Org.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 139-150.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do racismo: uma visão a partir da economia-mundo colonial/moderna. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Racismo: perspectivas multidisciplinares*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2016. p. 109-130.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1 mar. 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5657>. Acesso em: 10 jul. 2025.

hooks, bell. *Educar para transgredir*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Transformação de si: narrativas. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413–438, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277037288_A_transformacao_de_si_a_partir_da_narracao_de_historias_de_vida. Acesso em: 10 jul. 2025.

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

KYRILLOS, Gabriela Moraes. “Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro.; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Caderno de Pesquisa [online]*, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. *Flor de açafreão: takes, cuts, close-ups*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2017.

MALTA, Manoela; CARMO, Elaine Dias do. A escuta ativa como condição de emergência da empatia no contexto do cuidado em saúde. *Atas de Ciências da Saúde*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 41–51, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2371>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. *Poesia completa*. Volume II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1483-1484.

MELO, Glenda Cristina Valim de.; JESUS, Dánie Marcelo de. (Org.). *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MELO, Glenda Cristina Valim. Performatividades interseccionais. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 299-304.

MEOTTI, Juliane Prestes. *Gênero sob uma perspectiva decolonial de educação linguística crítica*. 2020. 108f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências

Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1220>. Acesso em: 17 de jan. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em Revista*. São Gonçalo, n. 15, p. 162-172, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/41967>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05–21, nov. 2019; Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/download/41967/29446/142716>. Acesso em: 12 de Mai. 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Renata Carvalho (org.). *Formação (des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; GONZALEZ, Clarissa Rios; MELO, Glenda Cristina Valim de; GUIMARÃES, Thayse Fernanda Gomes (org.). *Estudos queer em linguística aplicada INdisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*. São Paulo: Parábola, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, n. 27, p. 33-50, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105/19092>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NELSON, Cynthia. Sexual identities in ESL: queer theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 371-391, 1999.

NETO DE SOUSA, Alice. Poema “Poeta”, da autoria de Alice Neto de Sousa. *Comunidade Cultura e Arte*, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://comunidadeculturaarte.com/poema-poeta-da-autoria-de-alice-neto-de-sousa/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PACHÁ, Andréia.; PIEDADE, Vilma. *Sobre feminismos*. Rio de Janeiro: Agir, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. 2. ed. New York; London: Routledge, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing Qualitative Research in Language Teacher Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2023, no prelo.

PESSOA, Rosane Rocha.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. “Resistindo na boca da noite um gosto de sol”: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. SP, v. 60, n. 1, p. 217-232, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/JWfQX3GNgrByF9Q8rXtNfXd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo Pá de Palavra, 2021. p. 25-46. Disponível em:

[https://www.academia.edu/50855967/Praxiologias do Brasil Central sobre educa%C3%A7%C3%A3o lingu%C3%ADstica cr%C3%ADtica](https://www.academia.edu/50855967/Praxiologias_do_Brasil_Central_sobre_educa%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica_cr%C3%ADtica). Acesso em: 17 de jan. 2024.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO E SILVA, Walkyria.; SILVA, Wagner Rodrigues.; CAMPOS, Diego Muñoz. (Org.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2019, v. 1, p. 173-186.

PESSOA, Rosane Rocha. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE-MÓR, Walkyria Maria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José Lacerda. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781–800, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/jrLCYsxKddhrRDzcxKh8cNH/> . Acesso em: 10 jul. 2025.

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2019.

REZENDE, Tânia Ferreira. Narrativas do cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38-58, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/208>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161> . Acesso em: 10 jul. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira. In: *Youtube: APLIEPAR English Immersion*. Londrina. 15 ago. 2020. 1 vídeo (11min:32seg). [Live].

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.

RIOS, Flávia. Prefácio. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 7–11.

ROCHA, Luciana Lins. Pensar fora da caixa: teorias queer e a tradição do ensino de inglês na escola. *Ecos de Linguagem*, v. 3, p. 124-140, 2014.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11798>. Acesso em: 12 de ago. 2023

RUIZ, Alice. Poetisa é a mãe. In: *Correio do povo*. Ed. Sábado, 1 dez. 2012. Disponível em: <https://www.jcorreiodopovo.com.br/noticia/poetisa-e-a-mae/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *A epistemologia do armário*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SOUSA, Hyago Fellipe Freitas de; VERAS, Mateus Balbino de Sousa; MOURÃO, Rosália Maria Carvalho. Perfila-mento racial nas abordagens policiais no Brasil: a ilegitimidade da fundada suspeita baseada na raça do abordado. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 3880–3900, maio 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14084

SILVA, Leosmar Aparecido da. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/820/o/Leosmar_silva.pdf . Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: : PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE-MÓR, Walkyria Maria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. (Org). *Branquitude: Diálogos Sobre Racismo e Antirracismo*. São Paulo. Editora Fósforo, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Imagens da branquitude: a presença da ausência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (prefácio). In: RIBEIRO, Tiago; DE SOUZA, Rafael; SAMP AIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?* 2. ed., Porto Alegre: Ayvu, 2023. p. 13.

TÍLIO, Rogério; HILSDORF ROCHA, Claudia. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 1, 2024. p. 11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440157244>. Acesso em: 10 jul. 2025

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Sobre linguagens, corpos e (contra) políticas: praxiologias e letramentos queer em tempos sombrios. *Muitas Vozes*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 706–736, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/16507>. Acesso em: 9 fev. 2023.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/40285f54-0f19-41c4-aaba-66f324734541>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

UTIM, Matheus Augusto.; FRANK, Hélivio.; CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. Revistando (nossas) trajetórias em Linguística Aplicada Crítica. *Revista Ícone*, v. 15, p. 1-20. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14322>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Sexa. Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 53-54.

VIANA, Elisabeth do Espírito Santo. *Lélia Gonzalez e outras mulheres: pensamento feminista negro, antirracismo e antissexismo*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 1, n. 1, p. 52–63, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/307>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VICENZO, Giacomo. O que significa lugar de fala? Conceito não é uma forma de calar as pessoas. *Ecoa*, São Paulo, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/04/08/o-que-significa-lugar-de-fala-conceito-nao-e-uma-forma-de-calar-as-pessoas.htm> . Acesso em: 12 fev. 2025.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZAKARIA, Rafia. *Contra o feminismo branco*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZANELLO, Valeska. *A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações*. Curitiba: Appris, 2022.

ANEXOS



Anexo I: Proposta praxiológica de Andréia

CURSO DE EXTENSÃO INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Proponente: Andréia

Tema: Raça e classe na sociedade brasileira

Título: O racismo estrutural e a pobreza no Brasil

Público-alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Portuguesa

1. **Breve descrição da atividade a ser desenvolvida:** O plano de aula proposto objetiva atrelar ao estudo do gênero poema discussões de raça e classe, que permeiam a sociedade brasileira.

2. **Objetivo geral:** (EF69LP44-B) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

3. **Objetivos específicos:** Refletir sobre a desigualdade social no Brasil;
Compreender a íntima relação entre raça e classe no Brasil.

4. **Conteúdo:** Gênero textual poema.

5. **Materiais utilizados:** Cópias do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira; projetor; computador com acesso à internet.

OBS.: Na ausência de computador, projetor e/ou internet, o professor pode optar por tirar um *print* da tela de pesquisa e imprimir para mostrar aos alunos. É importante que fique evidente que foi uma pesquisa recente realizada na plataforma de buscas.

6. **Avaliação:** A avaliação acontecerá com base na participação durante a discussão proposta.

7. **Tempo sugerido:** 100 minutos.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

PASSO 1: Iniciar a aula explicando à turma que será trabalhado um poema de Manuel Bandeira, um importante escritor brasileiro, intitulado *O bicho*. Questionar as/os estudantes a respeito do que eles imaginam que um poema com esse título trata e deixar que verbalizem suas hipóteses. Orientá-los para que durante a leitura do poema, elas/eles tentem imaginar a cena descrita.

PASSO 2: Distribuir cópias do poema e realizar leitura em voz alta.

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

PASSO 3: Discussão a respeito do poema, provocando a turma a pensar sobre a desigualdade social em nosso país. Algumas sugestões de questionamentos:

- ✓ Do que o poema que acabamos de ler fala?
- ✓ Em sua opinião, qual era a intenção do poeta ao abordar essa temática em um poema?
- ✓ Como vocês explicariam o título desse texto?
- ✓ A cena descrita nesse poema é incomum ou é uma cena corriqueira em nosso país?
- ✓ Por que ainda hoje cenas como a descrita ainda pode ser vista em nossas cidades?
- ✓ Vocês acreditam que esse é um problema que pode ser solucionado? Como?

PASSO 4: Levar a turma a refletir sobre a questão racial, pedindo que eles descrevam oralmente como imaginaram o homem mencionado no poema.

PASSO 5: Projetando a tela do computador para que os alunos possam acompanhar, pesquisar no *google*: “Pessoas catando comida no lixo” e abrir a aba de imagens. Pedir que as/os estudantes observem atentamente as imagens e incentivá-los a refletir sobre como as questões de raça perpassam as questões de classe. Algumas sugestões de perguntas motivadoras:

- ✓ O que vocês veem nessas imagens?
- ✓ Como são essas pessoas?
- ✓ Como normalmente são as pessoas que vemos em situação de rua, pedindo ajuda no semáforo ou em outras situações de vulnerabilidade social?
- ✓ Será que existe alguma relação entre classe social e raça? Por que isso acontece?

Permitir que as/os estudantes compartilhem suas impressões e que compartilhem conhecimento entre si, intervindo minimamente, a fim de solucionar possíveis dúvidas ou corrigir possíveis equívocos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A Base Nacional Comum Curricular estabelece como uma das dez competências a ser desenvolvidas em estudantes da Educação Básica

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, refletir sobre questões estruturantes de nossa sociedade, como classe e raça, é extremamente importante para a formação cidadã de nossos jovens. A literatura se apresenta como uma poderosa ferramenta à disposição de professoras e professores, para fomentar tais discussões e deve ser explorada para além de questões linguísticas e estéticas. Assim, espera-se que a proposta aqui apresentada possa servir de inspiração para docentes que busquem incentivar seus alunos a refletir sobre os aspectos que perpassam nossa sociedade e, por extensão, nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANDEIRA, Manuel. O bicho. **Escritas**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>. Acesso: 20 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Enviar até 10/02/2023 para o e-mail: camilacapparelli@discente.ufg.br



Anexo II: Proposta praxiológica de Menino

CURSO DE EXTENSÃO INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Proponente: Menino

Tema: Interseccionalidades de gênero na Educação Linguística

Título: “Professor, sou parda?”

A pergunta acima emergiu em contexto escolar, onde estava aplicando uma avaliação institucional. Foi quando me deparei cara a cara com o mito da “democracia racial” e a confusão estrutural acerca da questão racial no Brasil (RIBEIRO, 2019).

Público-alvo: 3º ano do Ensino Médio

Disciplina: Língua Inglesa / Língua(gens)

1. Breve descrição da atividade a ser desenvolvida: A partir de uma roda de conversa, será feita uma breve discussão sobre o que se entende por raça e a importância da autopercepção não somente no contexto escolar, mas por ser também uma problemática estrutural que ressoa não só no Brasil e que acaba confundindo pessoas em seus corpos, subjetividades e práticas de linguagem no dia a dia. A intenção é confrontar verdades construídas a partir de variadas origens (coloniais, midiáticas etc.). Após a roda de conversa, será exibido um vídeo da feminista negra Luana Genot, explicando o que cada marcador significa e a importância de saber autodeclarar-se não somente por conta das políticas públicas que existem para combater gaps e confusões sobre tais questões. Após, será entregue *headlines* e textos em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

2. Objetivo geral: Problematizar negociações identitárias que emergem do chão da sala de aula.

3. Objetivos específicos: Analisar de que forma as interseccionalidades são constituídas em sala por meio das (inter)negociações identitárias.

4. Refletir, por intermédio de Letramentos Raciais Críticos (FERREIRA, 2015), de que forma o mito da “democracia racial” acomete e dificulta a questão (de auto e de heteroidentificação) racial no Brasil (RIBEIRO, 2019).

5. Conteúdo: Exposição do vídeo “É preto ou é negro?”, da feminista negra Luana Genot, <<https://www.instagram.com/p/CXmQngkvA0WbgycFb064ot8ebIwDvXuwQjW37k0/>> explicando esses marcadores sobre autodeclaração.

5.1 *Headlines* e manchetes para as problematizações

George Floyd: The personal cost of filming police brutality

🕒 11 June 2020



GETTY IMAGES | Filming police conduct on mobile phones has become commonplace in the US

By Joshua Nevett

BBC News

When videos of controversial police encounters generate headlines, there's an important figure in the story that we rarely hear about - the person filming.

By the time 17-year-old Darnella Frazier started recording, George Floyd was already gasping for air, begging, repeatedly, "please, please, please".

The camera had been rolling for 20 seconds when Mr Floyd, 46, uttered three more words that have now become a rallying cry for protesters.

"I can't breathe," Mr Floyd said.

The words were slightly muffled. He strained to speak as he lay face down in handcuffs, pinned to the floor by three police officers. One of those officers, 44-year-old Derek Chauvin, pressed a knee against Mr Floyd's neck.



GETTY IMAGES

Derek Chauvin has been charged with second-degree murder over the death of George Floyd

“I can’t
breathe!”
George Floyd’
screams

Brasil de Fato

— UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO —

HISTÓRICO

Sete vezes em que o Carrefour atuou com descaso e violência

Um homem foi morto após ser espancado em loja do RS nesta quinta (19); episódio se soma a uma série de outros casos

Redação

Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 20 de Novembro de 2020 às 11:22



Vítima faleceu no local / Foto: Reprodução/Internet

Polícia da PRF acusados pela morte de Genivaldo na 'câmara de gás' são presos

ESTADÃO conteúdo

São Paulo

14/10/2022 19h51



5. Materiais utilizados: Vídeos, *headlines*, manchetes, textos e data show.

6. Avaliação:

- Avaliação processual, valorizando a interação durante os estudos e desenvolvimento das atividades postadas e realizadas, buscando sempre um elo que ceda a Área de Linguagens e suas Tecnologias, respondidas e realizadas.
- Avaliação da participação na aula e produção das atividades a fim de desenvolver um processo de revisão/desconstrução de verdades construídas ao longo da nossa história, que leve em consideração os contornos traçados pelas discussões.
- Avaliação contínua, pontuando as atividades/listas/trabalhos desenvolvidos nas aulas.

7. Tempo sugerido: 2 aulas

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: Primeiramente, será proposto uma discussão introdutória sobre raça, tecendo e costurando uma rede de argumentos, conforme as/os alunas/os apresentarem suas perspectivas sobre a temática em questão. Feito isso, será apresentado o vídeo da feminista negra Luana Genot: “É preto ou é negro?”, para que as/os estudantes tenham acesso e a oportunidade de (re)pirem o seu próprio conceito sobre raça, bem como, a sua própria autopercepção sobre. Depois, serão apresentadas *headlines*, manchetes e imagens, sendo a primeira sobre George Floyd, o caso que chamou atenção global sobre a questão racial (ALMEIDA, 2019); posteriormente, serão expostas duas manchetes brasileiras para que as/os estudantes façam links entre os 3 (três) casos apresentados, a fim de trazer à tona reflexões críticas após tudo que fora exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Vimos, nestas aulas, propostas de engajamento em letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2015), alinhadas à luta antirracista, desconstruindo confusões construídas pelo

‘mito da democracia racial’, ranço do colonialismo que povoa a noção que as pessoas tem sobre raça e suas autopercepções acerca do tema na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

FERREIRA. Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Enviar até 10/02/2023 para o e-mail: camilacapparelli@discente.ufg.br



Anexo III: Proposta praxiológica de Tatá

CURSO DE EXTENSÃO INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Proponente: Tatá

Tema: Diversidade.

Título: Diversidade: qual é a cor do lápis cor de pele?

Público-alvo: 8º ano do ensino fundamental.

Disciplina: Língua Portuguesa.

1. Breve descrição da atividade a ser desenvolvida: desde a educação infantil, ou até mesmo antes, muitas crianças criam um estereótipo estrutural sobre o lápis cor de pele, escolhendo o lápis rosado/branco para pintar suas criações e/ou ilustrações de pessoas. Grande parte das vezes, elas acabam não incluindo outras cores de peles, sobretudo as de pessoas negras, e isso é, também, causado pelo racismo estrutural. Tristemente, até alunas/os negros optam por escolher lápis de outras cores que não representam a sua/s cor/es.

Assim sendo, a escolha do tema surgiu sob a importância de apresentar a nossa diversidade social e também cultural para as/os alunas/os, incluindo todas as cores de pele, toda heterogeneidade que compõem o nosso mundo, não somente a nível regional.

2. Objetivo geral:

Trabalhar a diversidade social de modo que as/os alunas/os reflitam, principalmente, em relação à ações simples, como a escolha de determinados lápis de cor, podem denotar racismo estrutural, desvalorizar culturas e pessoas e reforçar estereótipos.

3. Objetivos específicos:

- Compreender a riqueza da nossa diversidade;
- Valorizar, cultivar e respeitar a nossa heterogeneidade;
- Ressignificar positivamente os estereótipos criados ao longo da infância/adolescência sobre o que é a ou qual a cor “deve ter” um cor do lápis cor de pele.
- Estimular a criatividade das/os alunas/os através do material trabalhado e de suas produções;
- Estimular o pensamento crítico das/os alunas/os;
- Estimar o respeito à diversidade;
- Incentivar a luta contra o racismo estrutural.

4. Conteúdo: Gênero textual poema/poesia e gênero textual multimodal vídeo (leitura e interpretação).

5. Materiais utilizados: internet, projetor, lápis de cor, caderno, folha chamex e material impresso.

6. Avaliação: a avaliação será contínua, ocorrendo mediante a participação das/os alunas/os durante as aulas e suas produções.

7. Tempo sugerido: 3 aulas de 50 min.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

Aula 1 – levantamento de conhecimentos prévios – perguntas:

- O que vocês entendem por cor de pele?
 - Qual a cor da sua pele?
 - Qual a cor da pele do seu colega?
 - Peguem seus lápis e me mostrem qual o lápis cor de pele vocês usariam para pintar o corpo de uma pessoa em um desenho. Por que a escolha desta cor?
 - Olhando para a sala, há apenas um lápis que representa a cor da pele das pessoas? Justifiquem suas respostas.
- Em seguida, apresentar o vídeo FABER CASTELL / Caras & Cores – Libras: https://youtu.be/T60_N4HepAA;
- Após a apresentação do vídeo, faremos uma roda de conversa para discutirmos e comentarmos as/sobre questões; sobre o vídeo, e analisar a problemática deles.

Aula 2 – Gênero textual poema:

- Entregar às/aos aluna/os o material impresso com a definição de poema – fazer uma leitura coletiva;
- Em seguida, entregar às/aos alunas/os o segundo material impresso com a biografia da poetisa negra Alice Neto de Sousa, juntamente com o seu poema *Poeta* – leitura coletiva:



Alice Neto de Sousa tem 28 anos, nasceu na antiga freguesia lisboeta de São Sebastião da Pedreira, é licenciada e mestre em Reabilitação Psicomotora e poeta. Um Poema sobre uma criança que na escola descobre que o “lápiz cor de pele” não é da cor da sua pele correu redes sociais de alguém e além-mar, moveu e comoveu e fez dela uma estrela instantânea, inundada de pedidos de entrevista, de palestras em escolas, até reconhecida na rua.

Fontes: <https://www.dn.pt/sociedade/alice-no-pais-dos-lapis-cor-de-pele-14589502.html>; <https://comunidadeculturaarte.com/poema-poeta-da-autoria-de-alice-neto-de-sousa/>

Poeta, de Alice Neto de Sousa

Eu era pequena,
Escola primária,
Inocente,
Mas curiosa nas palavras.
Peguei nos lápis,
Aqueles,
Com todas as paletas de cores,
Amarelo-torrado,
Azul-marinho,
Cor...
Com o lápis na mão,
Sem nem esconder a minha confusão,
Olhei para o lápis, e para mim,
Que eu ainda era da altura de a língua afiar,
Tocar os sinos presos na garganta,
Dizer o que sinto e me espanta:
— Professora.
— Sim.
— Que raio é um lápis cor de pele?
Levei uma reprimenda, uma criança de tão tenra idade
A questionar a autoridade,
E olhava para o lápis,
Olhava para a minha pele,
Olhava fixamente para aquele lápis cor... de pele.
Poeta.
Naquele dia, desisti de falar sobre unicórnios
E fazer citações,
Porque ser-se poeta é falar de emoções,
Mas bem podia citar Luís de Camões, Fernando Pessoa
Sem dizer um poeta preto.
Pensei em então citar Martin Luther King ou Nelson Mandela
Só para ficar bem na tela.
Ignorar o vazio do mundo,
Fazer dos ouvidos mudos,
Porque preferem um poema com o sol no canto do papel,
As nuvens pintadas a azul,
Sem a dor no fundo.
Falar do que incomoda?
Andar a afiar a língua,
O que é que isso importa?
Porque naquele dia fizeram de mim uma
Poeta cor de pele,

De lápis cinza aguçado acastanhado,
 No nevoeiro dos mares
 Dantes e sempre navegados,
 A minha língua é o lápis
 Onde escrevo a cor dos meus sentimentos,
 Quem vai perder tempo a escrever versos de amor
 Com estes tempos, estas tempestades, estes sismos, ismos
 E eu sei, podia ser menos uma poeta a falar sobre racismo
 Mas preferiram o quê?
 Que em vez do lápis a carvão pegasse uma arma na mão?
 Que caísse em tantas outras estatísticas, noticiários?
 Que me escondesse por detrás dos armários?
 Que nunca tivesse chegado a terminar o secundário?
 “Falas tão bem português”, fecho os olhos a engolir todos os clichês.
 “Mas não ouves kizomba, ah, claro que sabes dançar”, dizem enquanto meto
 os Arctic Monkeys a dar.
 E já se sabe, quanto mais talento, mais se tolera a cor, porque a Beyonce
 pode ser preta afinal de contas o que importa, é o interior.
 Ouço as palavras a fazer ricochete,
 Num corpo em bala,
 Eu vejo,
 De sol a sol,
 Mantemo-nos fortes,
 Que as mãos têm calos de pensar,
 Os pais as mãos a esbranquiçar.
 Fazemo-nos de fortes,
 Que mais poderíamos ser?
 Numa sociedade de moldes,
 A fingir entender,
 A rir no eco a seguir,
 A pensar que *Black Lives Matter* é mais um *post* para curtir.
 Mas *Muxima Uamiê* está sofrendo,
 Respira,
 Mãos ao alto, levanta a poesia,
 Esta poeta cor de pele,
 já pintou a carta de alforria.

- Após a leitura coletiva, sugerir às/aos alunos uma nova leitura, feita em casa em casa, sobre a biografia da poetisa e seu poema, para se preparem para produção textual e ilustrativa e para discussão/comentários que serão considerados na segunda roda de conversa. Pedir também para que elas/elas levem seus lápis de cor para confeccionarem suas produções.

Aula – 3: roda de conversa e produção:

- Iniciar a aula com uma roda de conversa, fazendo as seguintes perguntas:
- - E agora, o que vocês entende por lápis cor de pele?
 - Existe um único “lapis cor de pele” para se pintar pessoas em uma ilustração? Sim ou não? Justifiquem?
 - O que vocês acharam do vídeo e das leituras, tanto da biografia da poetisa quanto do seu poema?

- Momento reflexivo: comentem sobre as aulas: o que vocês aprenderam e o que vocês mais gostaram? Qual a lição que fica?

Produção: levando em consideração o vídeo da primeira aula e o poema *Poeta*, da autora Alice Neto de Sousa, façam um poema e o ilustrem. Imaginem e considerem todas as cores de pele da nossa diversidade social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ao longo das aulas, serão apresentadas/os às/aos alunas/os o estereótipo sobre a cor de pele criado ao longo da infância, com ênfase nas séries primárias. Esse estereótipo é confrontado durante o vídeo da Faber Castell, uma das marcas mais famosas de lápis de cor, considerando toda a diversidade de cores presentes na nossa sociedade, refutando apenas a cor branca/rosada como cor de pele.

Nesse ínterim, durante a apresentação da biografia da poetisa Alice Neto de Sousa e de seu Poema Poeta, será/é nítido que além do estereótipo, o racismo estrutural está “velado” na narrativa do lápis cor de pele branco/rosa “universal”, e que isso deve ser atenuado perante a nossa heterogeneidade racial.

REFERÊNCIAS:

ARTE, Comunidade Cultura e. Poema “Poeta”, da autoria de Alice Neto de Sousa. *Comunidade, cultura e arte*. Disponível em: <https://comunidadeculturaearte.com/poema-poeta-da-autoria-de-alice-neto-de-sousa/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

CÂNCIO, Fernanda. Alice no país dos lápis cor de pele. *Diário de notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/alice-no-pais-dos-lapis-cor-de-pele-14589502.html>. Acesso em 08 mar. 2023.

FABER-CASTELL BR. Faber Catell / Caras & Cores. *YouTube*. 02 fev. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T60_N4HepAA. Acesso em: 08 mar. 2023.

SOUZA, Warley: Poema. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-poema-caracteristicas-especificas.htm>. Acesso em: 08 mar. 2023.

RECADO PARA O/A PROFESSOR/A:

A/o professor/a será a/o mediador/a das perguntas/discussões, dando espaço e tempo para as/os alunas/os responderem de acordo com a capacidade crítica destas/destes, não inferindo nas respostas, principalmente nas respostas dadas mediante o levantamento de conhecimentos prévios. A voz das/os alunas/os precisam ser ecoadas, pois essa temática para além de precisa, é uma forma de denúncia e, sobretudo, de desabafo das/os e para as/os alunas/os.



Anexo IV: Proposta praxiológica de Ravena

CURSO DE EXTENSÃO INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Proponente: Ravena

Tema: Cultural Identity

Título: Indigenous people: what have been done to appreciate their culture?

Público-alvo: Estudantes de ensino médio.

Disciplina: Inglês

1. Breve descrição da atividade a ser desenvolvida:

Identidade cultural é um tema de extrema relevância para a compreensão de quem somos e das origens da nossa sociedade. Desse modo, esta atividade propõe discutir o conceito de cultura e de identidade com o intuito de questionar o espaço ocupado por indígenas, as recentes mazelas envolvendo o povo Yanomami e, ainda, conscientizar os estudantes sobre a importância da cultura indígena brasileira para a formação da identidade brasileira.

2. Objetivo geral:

- Refletir sobre a contribuição para identidade cultural brasileira advinda dos povos indígenas e, a partir disso, discutir o espaço ocupado por esse grupo levando em consideração o recente caso do povo Yanomami.

3. Objetivos específicos:

- Compreender o conceito de identidade cultural e sua importância para o desenvolvimento da identidade pessoal;
- Expressar ações e consequências que permeiam o recente caso dos indígenas Yanomami no Brasil utilizando-se do tempo verbal Present Perfect.

4. Conteúdo: Identidade cultural brasileira, identidade e o tempo verbal Present Perfect.

5. Materiais utilizados:

- Fotocópias de texto jornalístico sobre o caso do povo Yanomami;
- Quadro;
- Giz ou pincel.

6. Avaliação: Uso da língua inglesa para expressar-se durante as discussões em sala; participação e colaboração nos debates; produção escrita de um texto dissertativo sobre a importância da cultura indígena para a formação da cultura brasileira.

7. Tempo sugerido: 60 min.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

- Escrever a questão no quadro: “What have collaborated to the formation of Brazilian culture?”
- Abrir espaço para o grupo debater a questão com a/o professora/o e provocar a reflexão sobre o tema utilizando-se de outras perguntas;
- Dividir a turma em duplas e instruí-las a definir o termo Cultural Identity a partir de suas experiências pessoais;
- Ouvir as definições das duplas e escrever a seguinte definição no quadro:
-

“Cultural identity refers to identification with, or sense of belonging to, a particular group based on various cultural categories, including nationality, ethnicity, race, gender, and religion. Cultural identity is constructed and maintained through the process of sharing collective knowledge such as traditions, heritage, language, aesthetics, norms and customs.” (CHEN, 2014).

- Introduzir na discussão os povos indígenas brasileiros e desenvolver sobre sua importância para a formação da cultura e identidade brasileira;
- Questionar sobre a recente situação repercutida na grande mídia mundial sobre o povo Yanomami;
- Entregar o texto jornalístico publicado no The Guardian para as duplas formadas anteriormente e instruir os estudantes a ler o artigo e identificar as estruturas verbais do Present Perfect;
- Breve revisão da estrutura gramatical do Present Perfect;
- Solucionar as dúvidas sobre o vocabulário do texto;
- Questionar os estudantes sobre as ações e consequências que permeiam o caso do povo Yanomami.
- Discutir sobre a valorização do povo indígena na sociedade atual utilizando-se da estrutura do tempo verbal Present Perfect;
- Propor a produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “The importance of indigenous people to the formation of Brazilian culture” para ser desenvolvido em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir das discussões propostas durante a aula, espera-se que os estudantes reflitam sobre a importância e a desvalorização dos povos indígenas evidenciada pelo recente caso do povo Yanomami. Assim, será desenvolvido o conceito de identidade, de identidade cultural e da identidade brasileira utilizando de estruturas da língua inglesa. Portanto, o aprendizado será significativo e marcado pela provocação do pensamento crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRAZIL: Dozens of Indigenous children hospitalised amid health crisis. **The Guardian** [online], Roraima, 27 de jan. 2023. Americas. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2023/jan/27/brazil-dozens-of-indigenous-children-hospitalised-amid-health-crisis>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CHEN, Vivian Hsueh-Hua. Cultural Identity. **Key Concepts in Intercultural Dialogue**, n. 22. 2014.

RECADO PARA O/A PROFESSOR/A:

É importante que os alunos já tenham tido contato com o Present Perfect previamente. Sendo assim, esta atividade é proposta para trabalhar especificamente o uso do tempo verbal para expressar ações e consequências. Além disso, a definição utilizada para Cultural Identity pode ser alterada de acordo com o livro didático usado ou outras fontes a serem escolhidas pela/o docente.



Anexo V: Proposta praxiológica de Sandro

CURSO DE EXTENSÃO INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Proponente: Sandro

Tema: Teoria e pensamento *queer*

Título: Problematizando os binarismos: gênero, gramática e ideologia

Público-alvo: Ensino Médio – Foco especial no 2º ano

Disciplina: Língua Portuguesa (ou algum projeto/prática de leitura ou interpretação textual)

1. Breve descrição da atividade a ser desenvolvida:

Esta sequência didática consiste em um grupo de quatro aulas baseadas, respectiva e sucessivamente, em quatro textos de diferentes gêneros textuais. A ideia central nelas é pôr em xeque as leituras binárias ou o binarismo que a sociedade perpetua a partir de algumas de suas aparições: nos marcadores morfológicos e nas interpretações textuais.

Para desenvolver essa sequência, inspiramo-nos nas reflexões de Rocha (2014) e de Urzêda (2020). Ambos os textos confluem em que é preciso problematizar o modo como pensamos nossa relação com a linguagem, o que implica compreender a linguagem como construtora do mundo (ROCHA, 2014) e, no mesmo sentido, repensar nossas praxiologias a fim de gerar estranhamentos frente aos atos de fala já naturalizados socialmente (URZÊDA, 2020).

Na sequência didática aqui presente, tomamos os mecanismos críticos que os dois autores empregaram e tentamos pensá-los dentro da sala de aula. Especialmente Urzêda (2020) demonstra, de modo mais concreto, que é possível discutir pressupostos da teoria queer até em situações pouco convidativas a isso. O ponto se faz utilizar os mecanismos a fim de despertar o que, de modo mais corriqueiro, chamaríamos “senso crítico” entre os alunos.

Se a linguagem constrói o mundo – justamente porque ela *é* o mundo (afinal, sem ela, que mundo nos resta por definir?) –, é através dela que devemos desenvolver nossas praxiologias críticas em sala de aula. Eis nossa proposta, portanto. Será menos uma sequência com atividades prontas (como para tirar da gaveta e replicar) e mais uma sequência de sugestões de abordagens, tópicos e reflexões produtivas em sala.

2. Objetivo geral:

Problematizar diversas formas de binarismos naturalizados na educação linguística.

3. Objetivos específicos:

- 1 Compreender como os binarismos são apresentados e/ou questionados dentro de diversos gêneros textuais (poemas, crônica e fotografia);
- 2 Questionar a origem das normas linguísticas para desinência de gênero;
- 3 Reconhecer, contextualizar e respeitar variedades linguísticas não padrão, com atenção para propostas contemporâneas de linguagem inclusiva;
- 4 Entender a linguagem como expressão de determinadas visões de mundo (ideologias).

4. Conteúdo:

Variedades linguísticas: norma-padrão e outras normas;
 Morfossintaxe: desinências de gênero;
 Intencionalidade discursiva;
 Adequação linguística.

5. Materiais utilizados:

AULA 1: Poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2001).

AULA 2: Crônica “Sexa”, de Luis Fernando Verissimo (2001).

AULA 3: Texto “Poetisa é a mãe”, de Alice Ruiz (CORREIO DO POVO, 2012).

AULA 4: Foto de capa da edição impressa da *Folha de S. Paulo* de quinta-feira, 19/01/2023, do presidente Lula com um estilhaço de bala. Registro com múltipla exposição da fotógrafa Gabriela Biló (2023).

A depender dos alunos e das condições escolares, o professor poderá levar esses textos impressos ou projetados. As questões que formam a sequência didática podem ser apresentadas de modos mais tradicionais: impressas ou, ainda, escritas na lousa.

6. Avaliação:

Avaliação contínua ou continuada, ou seja, focada no desenvolvimento crítico da(o)s estudantes na progressão da sequência didática. Em contextos mais estritos e tradicionais, é possível para o professor estabelecer, em acordo prévio com a(o)s estudantes, uma pontuação para a participação ativa nas discussões e nos debates ou até pontos para cada atividade executada, se a/o professor(a) julgar mais funcional a entrega de um roteiro de perguntas.

7. Tempo sugerido:

Quatro aulas previstas. Porém, a depender do público estudantil, é possível estender essa duração para melhor discutir a proposta ou então para dividir as aulas entre momentos de escrita (isto é, resolução de exercícios) e momentos de fala (isto é, exposições orais do professor e debate com/entre aluno(a)s). Pode ser interessante dividir algumas aulas em duas, especialmente a última. Cabe à/ao professor(a) verificar a melhor opção dentro de seu contexto pedagógico.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

AULA 1: O poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2001, p. 1483-1484), é um texto voltado para o público infantil e é importante verificar se os alunos apreendem esse público-alvo. Além disso, a(o) docente deve desenvolver questões focadas em compreender o modo como o poema discute, bela e filosoficamente, sobre oposições e binarismos da vida com questões que tratem: (i) das nuances de linguagem infantil do texto; (ii) de relacionar o título, o estribilho e os paralelismos sintáticos do poema; (iii) do modo como os alunos vivenciaram na infância e ainda vivenciam na juventude o duro processo de escolhas. Essa seria uma primeira chave de leitura. Porém, voltando-nos para os objetivos desta sequência didática, é preciso em seguida trazer pontuações críticas à leitura mais tradicional e crítica do poema, evidenciando contextos na vida real em que haja: (i) possibilidade de duas escolhas simultâneas; (ii) a impossibilidade de escolhas; (iii) possibilidade de mais de duas escolhas; (iv) problemas nas escolhas do que seja supostamente “melhor”. Com esses apontamentos, a(o) docente pode despertar autoquestionamentos sobre como operam as escolhas na vida e evidenciar que o poema, embora importante para a tenra idade, não dá conta da complexidade do real, que extrapola os *binarismos*. Essa última palavra deve estar fortemente no horizonte e nas discussões ao longo da aula a fim de nomear o foco da sequência didática.

AULA 2: A crônica “Sexa”, de Luis Fernando Verissimo, é o texto-base dessa segunda aula. É uma crônica bastante relevante para dar continuidade à problematização dos binarismos na sociedade a partir do viés linguístico. Neste segundo texto, a(o) docente deve mergulhar na discussão morfológica, evidenciando, a partir do gênero crônica, como o autor desenvolve uma crítica aos binarismos. Trata-se de uma leitura menos tradicional do texto, que, no entanto, encontra bases justamente no jogo entre gênero gramatical, gênero humano e os limites e problemas que os binarismo impõe às duas concepções. É importante, novamente, partir de questões básicas de verificação de leitura e interpretação básica do texto (questões sobre o gênero textual crônica e suas categorias narrativas, por exemplo). Sem seguida, cabe ao professor extrapolar as leituras mais literais do texto a fim de inserir tópicos mais polêmicos conforme for possível. Alguns tópicos interessantes que merecem ser discutidos: (i) história da língua portuguesa e seus impactos morfosintáticos; (ii) marcadores morfológicos de gênero de outras línguas comparados aos do português; (iii) linguagem neutra, linguagem inclusiva e suas variações; entre outros.

AULA 3: O texto/fala/poema “Poetisa é a mãe”, de Alice Ruiz (CORREIO DO POVO, 2012), deve ser uma espécie de epígrafe, pontapé ou fio-condutor desta terceira aula. Sua declaração inusitada põe à prova todo binarismo linguístico e propicia uma discussão a partir de listas de palavras que evidenciem os problemas entre os marcadores de gênero da língua portuguesa. Seria interessante uma abordagem que alie o ensino de gramática normativa a sua problematização, ou seja, ao apresentar a norma culta, é possível estabelecer critérios críticos para pensar seus limites de aplicação na realidade e quem é (ou não) contemplado por esses limites. Opcionalmente, a(o) docente pode debater diretamente ou trazer algum texto que aborde distintas perspectivas quanto aos marcadores linguísticos. De um lado, evidenciar a importância desses marcadores para certos setores feministas e trans; de outro lado, apresentar críticas de dentro desse setores quanto ao excesso de marcação linguística, como críticas de pessoas não binárias. No fim das contas, a aula pode culminar em uma reflexão breve sobre os limites da própria linguagem para representar o mundo – o que, naturalmente, é uma discussão em que não cabe aprofundamento tão grande no Ensino Médio.

AULA 4: Considerando que a discussão já começou a enveredar por um caminho cada vez mais explícito nas aulas anteriores, esta última deve fechar os trabalhos apontando para problematizações dos binarismos em outros campos, neste caso focando na política. É também

uma oportunidade de pensar os binarismos sob outras mídias e formatos para além da língua portuguesa. Por isso a escolha da foto de Lula que se tornou capa da Folha de São Paulo em 19/01/2023. Extremamente polêmica, gerou intensos debates nas mídias sociais em função da variedade de interpretações que propiciou. Para trabalhar essa imagem, sugiro que o professor elabore uma sequência de poucas questões que os alunos devem responder por escrito. Já em um segundo momento, recomendo a realização de um debate quanto à posição de cada um sobre a foto. Se achar relevante, a(o) docente pode elaborar um *brainstorm* com as várias leituras dos alunos para ajudá-los a visualizar suas próprias posições. Ademais, realização prévia da atividade por escrito propicia a formação de diferentes pontos de vista a ser confrontados. Já a realização do debate é um momento de confronto a leituras binaristas da imagem, seja à esquerda, seja à direita (posturas que, vale ressaltar, também marcam um binarismo social assente). Por fim, convém evidenciar, no decorrer da discussão, que cada posição dos estudantes está eivada de perspectivas ideológicas tanto quanto toda leitura de mundo; que a compreensão do fenômeno político-social que a foto representa é atravessada por leituras tão diferentes entre si que tornam o binarismo político insuficiente para explicar tudo aquilo que a foto de Lula simboliza ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Acreditamos ter deixado evidente até aqui, pelas sugestões de propagação (e não mera aplicação!) das atividades, que cabe à(o) profissional de educação adaptar as atividades aos seu público estudantil. Não existe receita pronta para toda e qualquer turma. A(o) professor(a) saberá o que, quando e como determinado aprendizado pode ser melhor realizado a depender, naturalmente, das condições de ensino-aprendizagem. Sabemos que o tema de nossa sequência didática pode ser espinhoso para certos contextos (escolas confessionais, instituições privadas, alunos muito jovens ou imaturos, comunidades conservadoras, entre outros). Portanto, é importante também que a(o) profissional se resguarde e elabore contornos para abordagens difíceis, sem, com isso, obstar a necessária reflexão crítica quanto aos binarismos em nossa sociedade. Afinal, é só com os *nossos* esforços, enquanto educadora(e)s, que podemos construir uma sociedade outra.

REFERÊNCIAS:

BILÓ, Gabriela. *No foco de Lula, presença militar no Planalto é recorde* (Foto). Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 jan. 2023.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. *Poesia completa*. Volume II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1483-1484.

ROCHA, Luciana Lins. Pensar fora da caixa: teorias queer e a tradição do ensino de inglês na escola. *Ecos de Linguagem*, v. 3, p. 124-140, 2014.

RUIZ, Alice. Poetisa é a mãe. In: *Correio do povo*. Ed. Sábado, 1 dez. 2012. Disponível em: <https://www.jcorreiodopovo.com.br/noticia/poetisa-e-a-mae/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Sobre linguagens, corpos e (contra) políticas: praxiologias e letramentos queer em tempos sombrios. *Muitas Vozes*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 706–736, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/16507>. Acesso em: 9 fev. 2023.

VERISSIMO, Luis Fernando. Sexa. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 53-54.

Enviar até 10/02/2023 para o e-mail: camilacapparelli@discente.ufg.br

Anexo VI: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas

Pesquisador: Rosane Rocha Pessoa

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 32905420.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.933.538

Apresentação do Projeto:

Trata-se de solicitação de emenda para acréscimo de pesquisadores.

O presente projeto "insere-se na área de Linguística, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada Crítica [e] busca "problematizar a educação linguística e a formação de professoras/es de línguas em contextos diversos de educação básica e ensino superior".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa "é problematizar educação linguística e formação docente, com base em praxiologias críticas, decoloniais e póshumanistas, nos diversos contextos que envolvem práticas linguísticas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que a investigação oferece riscos mínimos "como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa e, a depender das personalidades das pessoas, constrangimento ou desconforto ao expor opiniões e tomar posicionamentos em relação a questões da vida social".

Benefícios:

O participante terá a "oportunidade de refletir sobre processos, possibilidades e desafios da

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.933.538

educação linguística e da formação de professores/as de línguas, além de refletir sobre práticas discursivas e sociais que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é pertinente para a área de Linguística/ Linguística Aplicada Crítica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto;
- 3) Termo de compromisso assinado pela proponente e pelos participantes da pesquisa;
- 4) Termos de anuência: Faculdade de Letras e Universidade Estadual de Goiás;
- 5) Cronograma;
- 6) TCLE/ Participantes Maiores;
- 7) TCLE/ Maiores de idade, mas público não identificado;
- 8) TALE;
- 9) TCLE/Responsáveis;
- 10) Temos de anuência da Seduc/Go e SME/Goiânia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de solicitação de emenda para acréscimo de pesquisadores.

A pesquisadora responsável declara, em carta de encaminhamento, que não houve alterações no projeto inicialmente aprovado pelo CEP/UFG:

“O conteúdo do projeto original (Número do Parecer: 4.229.961) não sofreu nenhuma alteração nesta última emenda. Todas as informações presentes na primeira versão do projeto, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em 21/08/2020, são as mesmas. O único objetivo desta emenda é a inclusão dos nomes [de novos pesquisadores]”.

EMENDA APROVADA

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.933.538

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera a presente solicitação de Emenda APROVADA, pois a mesma foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1792046_E2.pdf	31/07/2021 14:12:59		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Pesquisadores.pdf	31/07/2021 14:10:05	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	Emenda_Acrescimo_de_orientandos.docx	31/07/2021 14:09:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Rosane_Rocha_Pessoa_2020_2025.doc	31/07/2021 14:07:01	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4229961.pdf	31/07/2021 13:15:03	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/07/2021 13:12:17	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_adulto_Dllubia.doc	07/05/2021 20:36:26	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_responsaveis_pelo_GEPLIGO.pdf	15/03/2021 18:04:54	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_CEPFOR_Dllubia.pdf	15/03/2021 18:04:28	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_professoras_Dllubia.doc	15/03/2021 17:57:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Solicitação	Esclarecimento_sobre_o_atendimento	15/07/2020	Rosane Rocha	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.933.538

Assinada pelo Pesquisador Responsável	o_as_pendencias.pdf	16:49:50	Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_alunas_entre_10_e_17_anos.doc	15/07/2020 16:46:02	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	15/07/2020 16:43:09	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Educacao_Linguistica.doc	15/07/2020 16:41:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Formacao_Docente.doc	15/07/2020 16:41:07	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_SME.pdf	27/06/2020 16:12:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_Seduc.pdf	27/06/2020 16:12:04	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_UEG.pdf	27/06/2020 16:07:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	01/04/2020 16:51:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Faculdade_de_Letras_UFG.doc	01/04/2020 16:45:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.933.538

GOIANIA, 26 de Agosto de 2021

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br