

**“Nunca me senti representada”: reflexões-críticas antirracistas sobre a formação docente em língua materna**

**“I never felt represented”: anti-racist critical reflections on mother tongue teacher education**

Renan Silva da Piedade<sup>1</sup>, Emanuelle de Souza Fonseca Souza<sup>2</sup>,

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

**RESUMO**

Neste artigo, refletimos sobre as questões raciais que perpassam a formação docente de uma professora negra de língua materna, a fim de propormos construções de saberes sociopoliticamente justos nos ambientes pedagógicos em que estamos inseridos. Alinhados à linguística aplicada crítica (Tanzi Neto, 2021) e à concepção de educação antirracista (Gomes, 2021), analisamos as experiências relatadas com/pela participante, sob um olhar qualitativo de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), com base no ferramental socioconstrucionista da análise da narrativa (Riessman, 2008) e dos estudos da avaliação (Thompson; Alba-Juez, 2014). Os entendimentos parciais sugerem que a ausência da representatividade negra durante a formação docente sustenta o projeto colonialista de manipulação de nossos imaginários negros (Rufino, 2021), bem como fomenta a perpetuação do racismo na educação universitária e escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Formação docente. Educação antirracista. Narrativas. Avaliação. Representatividade negra.

**ABSTRACT**

In this article, we reflect on the racial issues that permeate the educational formation of a mother tongue black teacher, in order to propose constructions of sociopolitically fair knowledge in the pedagogical environments in which we are inserted. Aligned with critical applied linguistics (Tanzi Neto, 2021) and with the concept of anti-racist education (Gomes, 2021), we analyze the experiences told with/by the participant, under a qualitative research perspective (Denzin; Lincoln, 2006), based on the socioconstructionist approach of narrative analysis (Riessman, 2008) and of evaluation studies (Thompson; Alba-Juez, 2014). Partial understandings suggest that the absence of black representation during teacher education supports the colonialist project of manipulating our black imaginaries (Rufino, 2021), as well as fosters the perpetuation of racism in college and in school education.

**KEYWORDS:**

Recebido em: 28/02/2024

Aceito em: 20/10/2024

<sup>1</sup> E-mail: [renan.piedade@puc-rio.br](mailto:renan.piedade@puc-rio.br) | ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4732-483X>

<sup>2</sup> E-mail: [emanuellefonsouza@gmail.com](mailto:emanuellefonsouza@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0196-2709>

---

Teacher education. Anti-racist education. Narratives. Evaluation. Black representation.

## Reflexões iniciais

Considerando o vasto contexto da formação docente – desde o olhar para a concepção dos currículos, passando por questões de avaliação da aprendizagem, até possibilidades de aplicação de recursos tecnológicos –, são diversas as abordagens investigativas e os recortes socioespaciais possíveis. Se por um lado ainda vemos perspectivas positivistas e logicistas que o concebem como um espaço tecnicista de instrumentalização profissional, baseado em métodos e modelos prontos de ensino a partir de visões enciclopédicas de conhecimento (Santos; Dikson, 2019), nos posicionamos desde já contrários a isso. Apostamos aqui na construção conjunta de saberes e na necessidade de contemplar as vivências e os atravessamentos de licenciandos no/sobre/além do ambiente universitário, com base em uma noção reflexiva, crítica e ética de formação docente (Miller, 2013).

Diante disso, nos papéis de professores-formadores negros e linguistas aplicados críticos que têm experienciado e/ou testemunhado racismo na universidade, nos propomos a problematizar os olhares engessados, preconceituosos e estereotipados historicamente direcionados ao indivíduo negro no universo acadêmico (Ferreira, 2017). Sendo assim, imbuídos da tarefa contra-hegemônica de gerar entendimentos avessos às constantes tentativas de perpetuação de desigualdades raciais em nossa sociedade (Rufino; Miranda, 2019), nos voltamos para o contexto pedagógico afrodiáspórico, em uma discussão teórico-analítica no âmbito da licenciatura. Com o objetivo de refletir sobre as questões raciais que perpassam a formação docente de uma licencianda negra de língua materna a fim de fomentarmos construções de saberes sociopoliticamente justos nos ambientes educacionais nos quais estamos inseridos, analisamos neste artigo os relatos de Laís<sup>3</sup>, à época no último semestre de Letras/Português em uma universidade privada localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Os dados em questão foram gerados como uma conversa exploratória, um lócus propício para negociações, trocas e mútua aprendizagem (Miller, 2013), e serão analisados considerando os encaminhamentos da análise da

---

<sup>3</sup> Para realizar esta pesquisa, nos respaldamos na Resolução nº 510 – Conselho Nacional de Saúde, 2016 –, por entendermos que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Assim, destaca-se que a investigação dispõe de um parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e que os dados foram gerados apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por Laís (nome fictício escolhido pela participante).

---

narrativa (Riessman, 2008) e dos estudos da avaliação (Thompson; Alba-Juez, 2014), com base em uma visão socioconstrucionista de discurso (Bastos, 2005).

Para construirmos esse caminho investigativo ético-crítico, anunciamos nesta introdução nossas motivações e objetivos; na sequência, apresentamos de forma breve o contexto histórico-político racista do qual somos vítimas (Gomes, 2021), além de trazermos considerações sobre a linguística aplicada crítica (Tanzi Neto, 2021) e sobre a educação antirracista (Pereira; Rocha, 2020) como pressupostos teórico-práticos que embasarão a discussão das interações sob escrutínio; em seguida, discorreremos sobre os fundamentos discursivo-analíticos adotados (narrativa e avaliação); após, alinhamos a pesquisa de acordo com a metodologia qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), bem como fornecemos mais detalhes sobre a escolha da participante e sobre o processo de geração, transcrição e análise dos dados; posteriormente, analisamos criticamente os relatos à luz dos objetivos já mencionados; por fim, tecemos considerações finais buscando refletir sobre a contribuição das análises para o contexto da formação docente de língua portuguesa.

Focados, como já se sabe, na diminuição das desigualdades raciais, na promoção da justiça social e no reconhecimento das dimensões políticas da/na formação docente em língua materna dentro e fora da universidade (Diniz-Pereira; Zeichner, 2008), entendamos melhor a seguir o cenário racial brasileiro excludente, responsável pelo apagamento de nossos modos afrodiaspóricos plurais de ser e estar no mundo.

## **1. Linguística aplicada crítica e Formação docente antirracista: aproximações necessárias**

Em qualquer empreendimento investigativo, sobretudo nas ciências humanas, acreditamos ser necessário refletir sobre as demandas sociais que geram a pesquisa. Nesse sentido, interessados neste estudo pelo processo de formação universitária de uma licencianda negra de língua materna, percebemos que ainda estamos longe dos ideários de justiça e equidade almejados por nós, indivíduos afrodiaspóricos, nos diversos âmbitos da vida em sociedade (Fraga; Ferreira, 2021).

A título de breve contextualização, dizemos isso com base nos séculos de colonização aos quais povos indígenas e africanos foram submetidos em território nacional desde 1500. Sequestrados em/de suas próprias terras e mantidos em condições subumanas, eles foram atravessados por um verdadeiro movimento de coisificação, ao serem destituídos de todos os seus

direitos, reduzidos à força laboral, tratados como sem alma, sem sentimento, imunes à dor, à fome, aos maus tratos, pelas mãos dos senhores de engenho, que tinham licença à época para alugar, vender, hipotecar, segurar ou mesmo penhorar suas supostas propriedades (Louzada, 2011).

Foi essa dinâmica escravagista que fez do Brasil uma espécie de sociedade de castas, um país dividido e organizado em duas partes extremamente desiguais, “uma parte formada por homens livres que, por razões históricas, é branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados(as) que, também por motivos históricos, é negra (Munanga; Gomes, 2006, p. 16). Diante disso, chegamos à conclusão de que a ideia de dividir os indivíduos por raça – como uma construção social (Ferreira, 2017) –, através de sinais característicos (cor da pele, tipo de cabelo, formato do rosto, origem étnica, hábitos linguísticos, entre outros), foi estrategicamente elaborada no decorrer dos tempos como forma de controle, com propósito de naturalizar a construção universal dos brancos ocidentais como superiores (na produção de conhecimento, na estética, na arte, na religião, etc) e ao mesmo tempo naturalizar a construção dos negros e outros não brancos como inferiores e suscetíveis à desumanização (Mbembe, 2014). Esse separatismo proposital, por sua vez, alimentou uma erva daninha das relações sociais brasileiras, chamada de racismo, que compareceu e ainda comparece em nosso contexto histórico de formas peculiares e cruéis (Melo; Junior; Marques, 2020, p. 419).

Para citar apenas dois exemplos de tamanha perversidade, temos: o histórico atual de violência física e simbólica relegado às religiões de matrizes africanas nas tentativas de destruição de inúmeras casas de Umbanda e de Candomblé ao redor do Brasil (Nogueira, 2020); as pesquisas ao longo dos últimos anos apontando a ausência de docentes negros no ensino superior e denunciando que a ciência brasileira possui uma cor predominante e essa cor não é negra (Caran, 2010; Silva; Santos, 2020). Vemos, portanto, recorrentes “atos de terror que se manifestam no aporte de uma ampla, diversificada e sofisticada engenharia produtora de sofrimento” (Rufino; Miranda, 2019, p. 229) e, justamente em oposição a tais ações racistas estruturantes de nossa sociedade, lançamos mão da Linguística Aplicada Crítica (LAC) porque “resistir é preciso e sempre (ins)urgente” (Rocha, 2021, p. 11).

Essa escolha teórico-prática se dá pelo nosso intuito de “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14) – entre eles os atravessamentos raciais na formação universitária de licenciandos negros do curso de letras –, tendo em conta o papel constitutivo do discurso no cotidiano, de modo a denunciarmos

atitudes injustas e discriminatórias nos contextos acadêmicos/profissionais em que estamos inseridos. Posicionando-nos como linguistas aplicados críticos e professores-formadores negros, reconhecemos que estamos diante de um campo do saber que se afasta de práticas prescritivas e positivistas e que se opõe a estudos logicistas, simplistas, situados em um vácuo social, voltados para a objetividade científica (Moita Lopes, 2013). Nesse sentido, considerando a fluidez, a fragmentação e o antiessencialismo latente na sociedade contemporânea (Fortes, 2018), respeitamos a singularidade de todos, compreendemos que cada professor de língua em formação se apresenta de modo particular nos espaços pedagógicos dos quais faz parte, com construções discursivas únicas, com possibilidades de ser e estar diversas, sem chance para que nos aventuremos aqui em qualquer tentativa descritiva de regularidade sobre o contexto investigado.

Isso está ligado, a nosso ver, à proposta da LAC de criação de esquemas de politização e de luta na elaboração de estudos linguístico-discursivos que democraticamente aliem sensibilidade diante das experiências narradas e compromisso ético-social com o bem-estar de todos (Rajagopalan, 2023). Engajados nesse propósito, buscamos promover um cenário de pesquisa em que as trajetórias negras, como a de Laís, tornem-se mais amplas, fluidas, possíveis, inclusive em espaços outrora impensáveis, se as compararmos com as contextualizações históricas do período colonial feitas no início desta seção.

A LAC sugere, então, movimentos investigativos que, em nome da justiça social, legitimam a centralidade do conhecimento experiencial e ao mesmo tempo desafiam o apagamento de vozes minoritárias ao buscar:

considerar os regimes de verdade, as crenças, os valores e os discursos que estão em jogo [nos contextos sob escrutínio]; duvidar de toda e qualquer tentativa de essencializar e mumificar os entendimentos construídos acerca do objeto analisado; compreender que as descrições e observações que fazemos nos diversos empreendimentos de pesquisa não são neutras e não podem ser realizadas sem a influência de nosso conhecimento de mundo e repertório linguístico; promover discussões que tenham como base a argumentação e a troca de ideias, em um processo de (co)construção de conhecimento; estar consciente da finitude e da mutabilidade de nossos entendimentos, resignificando-os sempre que necessário e tendo em conta que a postura crítico-reflexiva deve permear a pesquisa em todas as suas etapas (Piedade, 2019, p. 36-37).

Tendo em vista a conjuntura racial violenta acima e os pressupostos emancipatórios da LAC apresentados, não podemos falar sobre formação docente do profissional de letras sob uma ótica “racional-técnico-utilitarista de educação” (Mateus, 2010, p. 28), pautada no ensino de teorias neutras e descontextualizadas, baseada em um currículo essencialmente conteudista, com foco

apenas na qualidade conceitual do conhecimento, a partir de uma abordagem enciclopédica (Behrens, 2007). Ainda que haja quem enxergue a licenciatura nessa ótica, conforme denunciado por Gatti (2017), nos alinhamos a uma proposta de formação antirracista.

Avesa a esse modelo tecnocrático, essa formação pela qual lutamos encara o conhecimento como construção social e prioriza o aspecto interacional e localizado de nossas vivências (Szundy; Tilio; Melo, 2019), em um olhar cuidadoso para as circunstâncias histórico-culturais que nos atravessam, compreendendo que nossas experiências, enquanto aprendizes e coautores constantes de nossas próprias práticas formativas, representam uma das fontes mais importantes de percepção da realidade universitária. Sendo assim, seguros de que a formação de professores negros em língua primeira está intrinsecamente ligada à conjuntura histórica que nos cerca, dois pontos são basilares para nossa discussão.

O primeiro tem a ver com o fato de que “a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa de atribuição de valor e significado a quem fala” (Norton; Toohey, 2002, p. 115). Dessa forma, durante as aulas, na leitura dos textos, ao longo dos estágios supervisionados, entre outras atividades diárias, o futuro docente precisa ter ciência de que está envolto em produções de sentido que vão muito além do domínio de um código, estabelecendo a todo momento uma relação entre a linguagem e as questões raciais que o compõem (Fraga; Ferreira, 2021).

O segundo diz respeito aos apagamentos históricos e epistemológicos negros comuns nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais no âmbito do ensino superior, herança de um país gestado por um racismo que se fez e se faz estrutural (Pereira; Rocha, 2020). Nesse sentido, o ambiente formativo deve ser permeado por discussões que quebrem com essa lógica colonialista, na denúncia e na ruptura do racismo, sendo o contexto de educação antirracista “um espaço/tempo de lutas emancipatórias negras”, segundo Gomes (2021, p. 5). Com isso, nós, indivíduos afrodiaspóricos, temos o papel de “resistir ao que historicamente tem nos tentado desumanizar” (Reis Neto, 2019, p. 9), livrando-nos de qualquer investida de sermos tratados como “inferiores, subalternos, sem valor, apêndices da sociedade” (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021, p. 42), conforme ainda tentam folclorizar a nosso respeito.

Longe de ser uma receita aplicável a todo e qualquer contexto, apostamos em propostas pedagógicas que priorizam o uso da linguagem como forma de posicionamento por justiça social e por posturas formativas (auto)reflexivas. Diante da necessidade de estarmos atentos ao que a sociedade demanda de nós, professores-pesquisadores, em termos teórico-práticos, conheçamos

agora aspectos primordiais acerca da visão de linguagem com a qual nos alinhamos.

## **2. Narrativa e avaliação como formas de conceber a realidade**

Continuamente conscientes de nossa responsabilidade de construir investigações que gerem “inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), ressaltamos que o uso que fazemos dela não se dá de maneira neutra, por abranger uma série de escolhas (verbais e não-verbais, intencionais ou não) de cunho político-ideológico que necessariamente (trans)formam nossos modos de ser/estar no mundo (Fabrício, 2006). Ao olharmos para o discurso com essas lentes, elegemos um viés socioconstrucionista (Bastos, 2005), que considera os falantes em contextos interacionais específicos como sujeitos que mobilizam conjuntamente estratégias de produção e interpretação de discursos (Moita Lopes, 2002).

Dentre as múltiplas formas de interagirmos via discurso, destacamos as narrativas, que tiveram como pioneiros em seus estudos Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), autores que as enxergavam como maneira de rememorar oralmente experiências vivenciadas no passado, desde que sua estrutura seja construída sintaticamente por orações de forma cronológica. Para ser considerada completa ou canônica, segundo o aporte estrutural laboviano, uma narrativa precisa apresentar os seguintes elementos: a) Sumário: é um resumo inicial do que será contado. É quando o narrador introduz o assunto e a razão pela qual a história está sendo contada; b) Orientação: trata-se de uma contextualização do que será narrado, com identificação dos personagens, do lugar, do tempo e do ocorrido em si, podendo aparecer no início ou durante a narrativa; c) Ação complicadora: é a sequência temporal de orações narrativas, o elemento criador do corpo da história, ou seja, a narrativa em si; d) Avaliação: é o que demonstra a postura, a opinião e o julgamento do narrador a respeito dos fatos narrados. É a razão de ser da narrativa, informando a carga dramática e estabelecendo o ponto do que está sendo narrado; e) Resolução: trata-se do desdobramento das ações complicadoras, dando uma espécie de desfecho à história narrada; f) Coda: é o que determina o encerramento da narrativa, retomando o momento atual da interlocução.

Apesar de influenciar pesquisas até hoje (incluindo a nossa), devido a sua capacidade analítico-organizacional, o modelo canônico laboviano passou por algumas expansões teórico-práticas que merecem destaque neste artigo, principalmente por olharem as narrativas para além de seus componentes estruturais e por se alinharem à visão socioconstrucionista de discurso (Moita Lopes, 2002).

Diferente de Labov (1972), Charlotte Linde (1993) concebe as narrativas/histórias de vida como recontagens situadas e dialógicas, considerando os aspectos contextuais referentes aos valores socioculturais que balizam a própria produção discursiva. Igualmente críticas ao viés estrutural laboviano, Bastos (2005) e Riessman (2008) enxergam as narrativas como produções sociointeracionais que ganham sentidos à luz das funções comunicacionais vinculadas às crenças, aos hábitos e aos ideários políticos de quem narra. Perpassadas pelos filtros de nossas complexidades e subjetividades, elaboradas para uma determinada audiência, num contexto situado, as narrativas apontam, então, para certas nuances de como nos posicionamos e somos posicionados no mundo e, por serem um *locus* especialmente propício para esse tipo de exposição, tornam-se escolha teórico-analítica relevante para a problematização aqui realizada acerca das interações entre Laís e Jean<sup>4</sup>, um dos autores desta pesquisa, considerando o espaço de formação docente de língua materna.

Além disso, nessa mesma seara de criticidade e de expansão do aporte laboviano, nos propomos a operar com uma concepção de narrativa que engloba também as pequenas histórias, conhecidas como tal tanto por “razões literais (elas tendem a ser breves) quanto por razões metafóricas (no espírito de um foco pós-moderno nos aspectos micro e fugazes da experiência vivida)” (Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p. 379). Referimo-nos àquelas atividades discursivas sub-representadas como “as contagens de eventos em andamento, eventos hipotéticos ou futuros, eventos compartilhados (e já conhecidos), alusões a contagens (prévias), adiamentos e recusas para se contar uma história” (Georgakopoulou, 2006, p. 123).

Para analisarmos as narrativas (canônicas ou não) produzidas por Laís e Jean no contexto de formação universitária, consideraremos três lâminas de observação com base em Biar, Orton e Bastos (2021). Longe de serem momentos distintos e estanques de análise, pois se sobrepõem e se complementam, na primeira etapa, identificaremos e descreveremos a estrutura das narrativas, assim como seus principais movimentos retóricos. Em um segundo momento, analisaremos “a ordem interacional, a dimensão situada em que as narrativas foram coproduzidas” (ibid., p. 241) pelos interactantes. Na terceira etapa, analisaremos os níveis macro de interpretação discursiva, considerando as “vozes e visões de mundo que extrapolam o local específico de enunciação e o sujeito que as enuncia, e que habitam no contexto da pesquisa” (ibid., p. 242).

Como dissemos acima, as narrativas são construídas em entrelace com nossos contextos e históricos de vida e, a fim de realizarmos essa observação crítica laminada dos relatos in *locus*,

---

<sup>4</sup> Nome também fictício escolhido pelo pesquisador, por questões éticas de pesquisa.



precisamos igualmente compreender as dinâmicas de demarcação de nossa postura/visão diante do que narramos, isto é, nossas avaliações discursivas. Configuradoras dos significados das experiências nas quais nos engajamos, as avaliações têm a função de criar o tom dramático e emotivo da narrativa, conforme postulam Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Em relação à perspectiva socioconstrucionista de discurso e de narrativa (Moita Lopes, 2002), as avaliações envolvem “a expressão da atitude, da postura, do ponto de vista ou do sentimento do falante ou escritor em relação às entidades de que fala” (Thompson; Alba-Juez, 2014, p. 13). Fruto de uma complexa negociação interacional, elas são responsáveis pela construção relacional entre interactantes em um dado evento comunicacional e, em conexão com a dimensão moral da linguagem, são para Linde (1997) “qualquer instanciação produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (ibid., p. 152).

Sendo assim, entendendo as avaliações como “uma forma interativa de construir uma filosofia moral de como devemos viver” (Ochs; Capps, 2001, p. 46), antes de observarmos as análises das histórias (co)narradas por Laís e Jean, conheçamos melhor os aspectos metodológicos que envolvem a geração dos dados e a construção da pesquisa como um todo.

### **3. Aspectos metodológicos relevantes**

Elegemos neste estudo a análise de narrativa (Bastos; Biar, 2015) e das avaliações (Thompson; Alba-Juez, 2014) como ferramentas analíticas para refletirmos sobre as questões raciais que perpassam a formação docente de Laís, licencianda de Letras de uma universidade privada na zona sul do Rio de Janeiro. Como não temos a intenção de produzir verdades absolutas sobre o contexto investigado e por assumirmos uma investigação de caráter situado, adotamos a abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), sendo cada um de nós, participantes, “universos [complexos] sempre sujeitos a novos arranjos [narrativos], dependendo da força dos condicionamentos sociais” (Ferreira; Grossi, 2004, p. 46).

Com isso, nos posicionamos aqui como indivíduos comprometidos com todo o processo de construção de conhecimento (desde a concepção da pesquisa até os resultados finais), o que nos leva a reconhecer, inclusive, que há grande proximidade entre nossa sócio-história e a temática estudada, tanto por nossas formações/atuações acadêmicas/profissionais na licenciatura, quanto pelo fato de os dados aqui apresentados terem sido gerados inicialmente para a pesquisa de mestrado de um de nós (Piedade, 2019).

---

Quanto à geração dos dados em si, optamos pela metodologia das conversas exploratórias (Dias et al, 2021) – baseada nas negociações, nas trocas e nas mútuas aprendizagens para o exercício da (auto)reflexividade via discurso (Miller, 2013) –, pois a intenção era criar “um tipo de interação reconhecida no dia a dia das pessoas que se engajam em conversas, e não promover uma atividade apenas técnica para extrair informações fora do contexto social, cultural e pessoal [dos participantes]” (Rollemberg, 2008, p. 18). Gravado pelo celular, em janeiro de 2019, apenas um encontro foi realizado pelos participantes, com duração de pouco mais de 32 minutos. Na época, Jean tinha a intenção de entender a trajetória formativa de diferentes licenciandos no contexto dos estágios supervisionados, especialmente quanto aos medos e frustrações gerados durante a formação docente. Laís, por sua vez, estava no último período da graduação em Letras (Língua Portuguesa) e já tinha concluído todas as disciplinas da licenciatura. A conversa aconteceu de forma presencial, em uma universidade particular na zona sul do Rio de Janeiro, onde Laís estava prestes a terminar a graduação e Jean fazia mestrado.

A escolha pela participante, na ocasião, se deu por algumas afinidades entre ela e Jean: estavam inseridos no mesmo departamento, ambos são negros, foram bolsistas integrais durante o curso superior, sempre estudaram em escola pública e moram em bairros periféricos distantes da universidade em questão. No entanto, o que mais os aproximou foi o desejo de problematizar o próprio espaço de formação.

Após o encontro entre eles, a conversa foi transcrita considerando as convenções de Bastos e Biar (2015), conforme apresentado na tabela que inserimos ao final do artigo (cf. Anexo). Por optarmos pelo paradigma metodológico qualitativo-interpretativista, como dito previamente, nos opomos à mensuração de dados (Denzin; Lincoln, 2006). Por isso, propomo-nos a analisar pequenos momentos da interação, mais especificamente 3 trechos, que chamaremos de excertos. Seguindo a proposta já explicitada anteriormente das três lâminas de observação (Biar; Orton; Bastos, 2021), analisadas de maneira sobreposta e não linear, investigaremos como as narrativas e as avaliações são negociadas entre os interlocutores, além de explorarmos como tais avaliações oportunizam reflexões críticas sobre as questões raciais que perpassam a formação docente de Laís.

Ressaltamos, por fim, que no momento da escrita deste artigo Laís está lecionando português e literatura na rede pública de São João de Meriti (RJ), está cursando sua segunda graduação (pedagogia) em uma outra instituição privada, acabou de realizar um curso de especialização em literaturas africanas de língua portuguesa e pretende fazer mestrado sobre essa

mesma temática. Sendo assim, conhecidos os pormenores metodológicos, bem como as questões contextuais e analíticas deste estudo, sigamos com as devidas reflexões dos dados.

#### 4. Análise de dados

Os dados são compostos por quatro excertos que não estão em sequência. Os trechos foram escolhidos na tentativa de dar conta de nosso objetivo, que é refletir sobre diferentes questões raciais que perpassam a formação docente de Laís, na intenção de propor construções de saberes sociopoliticamente justos nos ambientes pedagógicos nos quais estamos inseridos. O início de nossas análises centra-se no que a participante lembra serem suas primeiras impressões sobre a universidade. Neste momento, nosso foco é entender como Laís constrói os motivos pelos quais não se sente pertencente à universidade.

##### Excerto 1: “não é criação de coisas na tua cabeça, é algo que tá aí o tempo todo, né?”

Lais	1	a minha vida inteira como eu te falei, eu estudei em escola
	2	estadual, sempre estive na minha zona de conforto, né? com
	3	pessoas- com iguais a mim, nunca na minha sala, eu cheguei-
	4	eu estudei numa sala de aula sendo a única negra, ou tendo no
	5	máximo duas pessoas negras, uma delas sendo eu-
Jean	6	universo de trinta, né?=-
Lais	7	=sim, uma delas sendo eu, né? e pra mim era mui:to no início,
	8	ach- eu:: eu achei aquilo estranho, mas também eu falei “não,
	9	não vou ficar aqui pensando nesse tipo de coisa”, que até pra
	10	mim, pra mim durante muito tempo pensar o racismo era algo,
	11	era algo que eu ta:va “ah eu tô criando coisas na minha
	12	cabeça, tô criando coisas na minha cabeça”, até quando você
	13	percebe que não, que não é criação de coisas na tua cabeça, é
	14	algo que tá aí o tempo todo, né? então... <u>assim</u> no início foi
	15	bem complicado, né? depois que eu saí do primeiro período,
	16	fui pro segundo, terceiro... por muitas vezes eu me vi- eu
	17	era a a única negra da sala de aula, né? e isso me- em alguns
	18	momentos me paralisava bastante pelo fato de eu sem:pre de de
	19	de sempre achar que eu não, nunca teria nada de interessante
	20	para-
Jean	21	um par-
Lais	22	para contribuir e até porque todas as coisas que se: que eram
	23	abordadas, não tinham a ver comigo=-
Jean	24	=não eram autores negros
Lais	25	=não era, nunca
Jean	26	exemplos... os exemplos dados em sala de aula são muito
	27	interessantes, porque nunca abarca...
Lais	28	nunca
Jean	29	as nossas vivências, né?=-
Lais	30	=nunca, é impressionante, parece que a- nós somos moldados
	31	para dar aula para uma elite branca

Neste excerto, Laís organiza a narrativa seguindo uma sequência cronológica sobre o início de sua vida universitária. Primeiro, ela faz uma orientação (linhas 1-8) (Labov, 1972), fornecendo a

informação de que estudou em escola pública a vida inteira (linhas 1-2), construindo, assim, uma primeira causa de seu desconforto no contexto universitário privado em questão. A participante associa o incômodo no novo contexto ao fato de na escola pública ter estudado quase sempre com pessoas não brancas (linhas 4-5). Na sequência, entre as linhas 8-12, a professora constrói a ação complicadora (Labov, 1972) de sua narrativa, contando, de fato, o que aconteceu. Primeiramente, Laís constrói o resumo de sua narrativa na linha 8, o que entendemos como uma avaliação negativa a respeito da ausência de pessoas negras no curso superior, um fato comprovado por diferentes pesquisadores (Caran, 2010; Silva; Santos, 2020). Neste momento, entre as linhas 9-12, Laís verbaliza os pensamentos que tinha do momento narrado com um discurso reportado, que entendemos como um aspecto relevante, pois realça informações necessárias para a compreensão do ouvinte (De Fina, 2003). Ao usar as falas reportadas nas linhas 8-9 e 11-12, a participante avalia negativamente a configuração do racismo na sua vida durante a formação docente. A professora expõe a incredulidade da realidade e o conflito que sentia, duvidando de seus próprios sentimentos e menciona a segunda causa que a faz sentir o contexto universitário como desconfortável: o racismo (linha 10), isto é, a mais antiga e “sofisticada engenharia produtora de sofrimento” (Rufino; Miranda, 2019, p. 229) no cenário brasileiro.

Ao prosseguir com sua narrativa, nas linhas 12-13, a professora chega ao momento em que percebeu que o desconforto gerado na universidade não era algo do imaginário. Até este momento, Laís relembra que estava em um conflito, tentando encontrar explicações por não se sentir bem na universidade, uma vez que, oriunda de uma linhagem de mulheres que foram empregadas domésticas<sup>5</sup>, de uma vida sofrida como a maioria dos brasileiros que são pobres e pretos, o curso superior é mais que um sonho, é um plano de liberdade. Associamos a sensação de não pertencimento de Laís ao que Veiga (2019, p. 246) chama de efeito diáspora, isto é, “a dificuldade de ser genuinamente acolhido e incluído nas dinâmicas sociais numa posição equânime com os demais membros da sociedade e não numa posição de subalternidade”. A dúvida que Laís sente sobre estar vivendo racismo faz parte da realidade de muitos de nós, pois “vivemos num país antinegro, e isto tem efeitos nocivos sobre as subjetividades negras” (Veiga, 2019, p. 245).

Nesta perspectiva, ser a única pessoa negra em um ambiente predominantemente branco

---

<sup>5</sup> Informação fornecida pela participante, em outro momento da conversa, ao justificar as razões pelas quais decidiu ser professora. Segue o trecho: “Eu já tinha mais de vinte anos, mais de vinte e cinco anos, eu tava ali tentando-tentando mudar, é:: mudar a profissão que sempre predominou nas mulheres da minha família que que era- sempre foram empregadas domésticas”.

faz Laís sentir que não estava colaborando para a construção do conhecimento de suas aulas (linhas 19-23). A partir desta informação, entre as linhas 22-23, Laís narra o efeito que o ambiente embranquecido que frequentava a gerou, sua não contribuição nas discussões propostas, o que nos leva a uma reflexão: não havia contribuição por parte de Laís ou suas questões e saberes eram ignorados? Uma das possibilidades interpretativas tem relação com o pensamento de Pereira e Rocha (2020), que problematizam o silenciamento epistemológico das realidades dos alunos negros nos currículos da formação docente. Acreditamos que é por meio desse silenciamento que o racismo opera, como uma máquina colonial de apagamento das subjetividades (Veiga, 2019), para depois criar um imaginário que nos coloca como intelectualmente inferiores, gerando inclusive culpa pela falta de participação nas atividades em sala de aula (linhas 19, 20 e 22).

A partir do posicionamento de Laís, Jean negocia os significados do que leva a não participação de Laís nas discussões (linhas 26, 27 e 29) – a falta da representatividade negra nos conteúdos e exemplos abordados nas aulas em termos interacionais –, reforçando a avaliação negativa já feita pela participante. Os professores, assim, coavaliam moralmente (Ochs; Capps, 2001) o ambiente universitário no qual Laís estava inserida, principalmente quanto à questão de negros não se enxergarem em seu ambiente de formação. Como professores-formadores negros, acreditamos ser imprescindível que haja representatividade na produção de saber nas salas de aula, não apenas pela relevância epistemológica, mas como forma de legitimar para os alunos o fato de que eles “podem e devem estar nesses espaços, evidenciando a possibilidade de ascensão social, que deve deixar de ser barrada por discriminações e preconceitos construídos ao longo da história” (Duarte; Nunes, 2021, p. 206). Conforme preconiza a LAC em relação à construção de justiça social para a população afrodiáspórica, as questões da representatividade negra precisam se expandir “na disputa ideológica contra as estruturas da sociedade que precisam ser modificadas, como reflexo de uma consciência racial” (Ibid., p. 207).

Diferente dos trechos anteriores, em que Laís aponta seus conflitos sobre os casos de racismo serem reais ou imaginários e se ressentir por sua falta de contribuição nas aulas, nas linhas 30-31 deste excerto, Laís constrói a *coda* de sua narrativa, ou seja, ela se remete ao tempo presente, em que está mais consciente e crítica em relação à experiência que acabara de narrar. A participante faz uma avaliação negativa, com o uso irônico da palavra de alta gradação “impressionante” (linha 30), acerca da configuração de sua formação docente, questionando sobre estar sendo “moldada para dar aula para uma elite branca”. Neste momento, a participante constrói a ideia do que Veiga (2019) chama de descolonização do inconsciente, um fazer crítico-

reflexivo que só se realizará se entendermos que nosso inconsciente é colonial e que o êxito da colonização está para além de dominar apenas territórios geográficos, mas tem a ver também com a capacidade de “moldar” (linha 30) territórios existenciais, isto é, as nossas subjetividades negras.

Diante disso, faz-se necessário destacar o sofrimento gerado em Laís por tanto tempo, até que a professora percebesse e criticasse o movimento de naturalização dos saberes brancos como sendo superiores no âmbito situado da licenciatura em língua materna. Ao criarem um espaço de silenciamento e não colaboração de uma aluna negra, em um ambiente majoritariamente branco, conforme vimos nas construções discursivas acima, os professores de Laís reforçam, então, o processo de desumanização historicamente direcionado à população afrodiáspórica (Mbembe, 2014), contra o qual nos posicionamos neste artigo, inclusive nas análises a seguir.

### Excerto 2: “nunca me senti representada”

Laís	1	eu:: <u>muito</u> eu me via assim <u>muito</u> às vezes assim
	2	perdida né, perdida mesmo; de: “mas por que a gente
	3	vai falar sobre isso? em que escola? em que momento
	4	eu vou inserir esse assunto com os meus alunos?”
	5	>não que eu nunca fale< <u>não</u> que eu <u>nunca</u> possa
	6	apresentar algo que eles, que algo assim, um cânone
	7	e tal, alguém que eles consideram importante... <u>não</u> †
	8	acho que sim; pode ser... mas eu acho que a gente
	9	não vai viver disso... <a gente não vai viver de uma
	10	leitura europeia branca> de um cara que eles nunca
	11	vão ver. eu acho que tem coisas que a gente pode que
	12	é que é muito mais <u>próxima</u> da gente que a gente pode
	13	trabalhar... >e isso eu nunca vi<... nunca me senti
	14	<u>representada</u> , com <u>nenhum</u> tipo de leitura, <u>nenhum</u>
	15	tipo de aula voltada pra essa temática... pra essa
	16	temática <u>que tem mais a ver comigo</u> †
Jean	17	eu tive esse- esse choque é:: que você tá dizendo
	18	aí; um pouco antes de entrar no no doutorado... tava
	19	nessa passagem mestrado/doutorado e o meu namorado,
	20	ele foi: tava fazendo um:: processo de transição
	21	capilar, ele quis fazer um <i>black</i> , um penteado
	22	diferente, aí ele foi pra pra Madureira. pra
	23	fazer... e aí eu fui com ele, fui acompanha-lo...
	24	então† quando ele ch- quando a gente chegou lá, eu
	25	fiquei pensando “gente, a que lugar eu pertencem?”
	26	por que? eram pessoas negras <u>estilosíssimas</u> , ouvindo
	27	suas músicas; com seu próprio linguajar, com suas
	28	próprias roupas e eu ao mesmo tempo não pertencia
	29	àquilo porque eu não conhecia <u>nada</u> , era algo muito
	30	novo pra mim e ao mesmo tempo eu não pertencem a esse
	31	ambiente... porque eu sou do subúrbio, eu sou pobre=
Laís	32	=sim, então onde nós estamos?= =eu fiquei me sentindo num entrelugar= =sim= =muito <u>perigoso</u> se a gente não souber refletir sobre ele= =sim
Jean	33	
Laís	34	
Jean	35	
	36	
Laís	37	

Antes de iniciarem esta fala, Laís e Jean conversavam sobre as consequências físicas e emocionais da falta de representatividade negra ao longo da licenciatura, problematização que

incentivamos nesta pesquisa uma vez que “nos cursos de formação de professores(as), a materialidade do corpo sempre está presente, já que o corpo é material de trabalho” (Melo et al., 2013). Os docentes questionavam a incompatibilidade entre a formação embranquecida que tiveram, os conteúdos comumente ensinados e valorizados na educação básica e a realidade periférica dos alunos em seus recortes socialmente desprivilegiados de classe e raça. Diante desse cenário, nas linhas 1-2, Laís faz uma avaliação negativa que expressa insegurança em relação a não aplicabilidade total do que está aprendendo na faculdade em sua futura sala de aula. Acreditamos que a participante esteja baseando seus argumentos na sua experiência como aluna da escola pública em que a maioria dos seus colegas eram negros (excerto 1 - linha 3). Esse fato se confirma no censo da educação básica realizado em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Segundo a pesquisa, pretos e pardos são maioria em toda a educação básica, desde a pré-escola com 51,8%, até o Ensino Médio com 54,8%. Já na EJA, negros e pardos são 72,0% dos alunos<sup>6</sup>. Os dados estatísticos dão, portanto, suporte à preocupação de Laís, o que novamente corrobora a ideia de descolonização de seu inconsciente (Veiga, 2019) quanto à visão de si como professora.

Continuando a reflexão sobre sua futura atuação docente, Laís se remete a uma situação hipotética (Georgakopoulou, 2006) de privilegiar conteúdos mais próximos da realidade de seus futuros alunos (linhas 11-13). Mediante a tal pensamento, entendemos que ela enxerga a educação como uma prática social antirracista (Sousa et al., 2022) que tem como compromisso a conscientização e a valorização das identidades e das trajetórias de diferentes povos que constituem a sociedade, incluindo aqui um senso de pertencimento de alunos negros na escola. Acreditamos que Laís se refere a realizar sua prática docente como um processo de descolonização de mentes (Gomes, 2021), pois chega à conclusão de que vive as consequências do apagamento histórico e epistemológico de culturas afrodiáspóricas em sua formação docente em língua materna (Pereira; Rocha, 2020). Nesse sentido, endossamos a crítica da participante e denunciaremos práticas pedagógicas que reforçam a ideia de que a educação é apenas composta por saberes embranquecidos que silenciosamente se espalham entre as instâncias sociais com o objetivo de excluir, violar direitos, gerar sofrimento e perpetuar a colonialidade (Rufino, 2021).

Na sequência, compreendendo e avaliando o relato de Laís como impactante, Jean se

---

<sup>6</sup> É importante mencionar que a ausência da informação de cor/raça em nível nacional é de 27,4%, considerando todas as etapas da educação básica. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)> Acesso em: 15/02/2024.

alinha à participante construindo sua própria narrativa, desta vez sobre um contexto não pedagógico, embora as construções de (auto)conflito sejam similares. Vemos isso, entre as linhas 17-31, quando ele narra uma experiência em relação a mais um dos efeitos da ausência de representatividade negra na escola ou na universidade: a falta de letramento racial (Ferreira, 2017). No início de seu turno, o professor faz uma longa orientação (linhas 17-23) para situar Laís e, na linha 25, Jean expressa surpresa através de um autoquestionamento acerca do desconhecimento de sua própria cultura, não se sentindo pertencente à comunidade negra. Por ter estudado em um espaço acadêmico que gira em torno de conteúdos e ideologias da branquitude e por nunca ter dialogado sobre pautas raciais em seu histórico familiar, Jean não havia se conscientizado sobre a importância da racialização das/nas relações cotidianas. Esse relato, por sua vez, nos remete à urgência de pensarmos e agirmos a respeito da temática racial brasileira, o que reforça a importância de gerarmos, na pesquisa e na vida como um todo, oportunidades de reflexão crítica sobre nosso entorno, conforme vemos na LAC (Almeida; Souza; Giorgi, 2022) e na proposta da educação antirracista (Duarte; Nunes, 2021).

Isto posto, assim como Laís (excerto 1), percebemos que Jean também expressou seus conflitos raciais – ao se perceber sem território e sem identificação com nenhuma comunidade específica –, o que no âmbito da produção de conversas exploratórias, em termos éticos e interacionais, é uma excelente oportunidade narrativa de troca e de mútua aprendizagem, fazendo desta pesquisa um espaço oportuno para o exercício da (auto)reflexividade (Miller, 2013). Ainda nesse exercício autocrítico, nas linhas 35-36, o professor conclui sua narrativa a partir de uma *coda* (Labov, 1972) que avalia negativamente (Linde, 1997) o apagamento de sua subjetividade durante toda sua formação como professor e como cidadão, levando-nos a pensar que, sem um senso de pertencimento e sem um mínimo de letramento racial, nosso imaginário se torna vulnerável e suscetível às práticas sociais injustas e discriminatórias, principalmente as veladas (Rufino; Miranda, 2019).

Mediante ao exposto, como linguistas aplicados críticos e docentes negros, reforçamos a importância da reflexão sobre a ausência de debates raciais na formação docente e apontamos a necessidade de preparar futuros professores para a desconstrução de ideologias racistas que invisibilizam jornadas como as de Laís e Jean e que geram tanto sofrimento. Para além dessas problemáticas envolvendo a construção dos currículos e das aulas na licenciatura em língua materna, vejamos a seguir mais uma das nuances do racismo na universidade: a falta de professores/pesquisadores negros no quadro docente como um “[ato] nefasto de escamotear as



condições nada democráticas em que estão posicionados corpos brancos e não brancos” (Melo et al., 2013, p. 245) em lugares de privilégios como a academia.

### Excerto 3: “pra essas pessoas isso tá bom mesmo”

Jean	1	é↑ é complicado↓ eu estando aqui, pesquisando sobre
	2	isso que eu tô pesquisando hoje é um pouco o que você
	3	falou. parece que tô sozinho, parece que não tem mais
	4	ninguém pra me dar a mão. não tô dizendo que as
	5	orientações não são boas, NÃO↑ isso não tá em pauta↓
	6	mas assim, pesquisador mesmo NEGRO, pesquisador, que
	7	entra nessa temática pra problematizar isso no espaço
	8	acadêmico. parece que tem uma barreira ainda. o
	9	pesquisador, ele ainda não faz parte daquele
	10	ambiente, não pode falar sobre isso, tem que ter
	11	cuidado com o que fala sobre isso... é é e:: você vê
	12	licenciatura, depois na pós, depois...né?
Laís	13	é↑ outra coisa que eu lembrei↑ acabei de lembrar aqui
	14	também, eu acho que e:: mostra muito, eu acho que
	15	também é uma questão de racismo. quando- se eu não-
	16	acho que foi aula de estágio a história↑
Jean	17	aham
Laís	18	a professora chegou e falou “é porque tem- tem gente
	19	aqui que vai trabalhar, vai fazer um concurso pra-
	20	vai fazer um concurso pro estado, pra dar aula pros
	21	alunos da:: pros alunos das comunidades e acha que::
	22	tá bom↑ acha que tá bom né? mas pra essas pessoas
	23	isso tá bom mesmo”

Selecionamos este excerto por se tratar de uma parte importante da conversa em que Jean narra sua perspectiva de pesquisador e formador de professores, corroborando o posicionamento de Laís sobre a ausência de representatividade negra na graduação e ampliando o contexto acadêmico sob observação, pois essa questão também está presente na pós-graduação.

Na linha 1, Jean apresenta o sumário (Labov, 1972) sobre a já mencionada falta de representatividade negra na pós-graduação, o que entendemos como uma avaliação negativa que expressa insatisfação. Na sequência, entre as linhas 3-4, o professor descreve que se sente sozinho, sem um par que possa também problematizar as questões raciais no espaço acadêmico (linhas 6-8). Chama atenção que tanto no discurso de Laís como no de Jean ressoam outras vozes, experiências de quem veio antes e vive (n)a academia há mais tempo. Uma dessas vozes é a do antropólogo e professor emérito da USP Kabengele Munanga<sup>7</sup>, quando narra sua experiência ao chegar na USP em seu doutorado, em 1975:

[...] éramos os únicos e raros negros que circulavam pelos corredores de algumas

<sup>7</sup> Kabengele Munanga é um professor e antropólogo brasileiro-congolês. Doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo, já produziu mais de 150 trabalhos, entre livros, capítulos de livros e artigos. Suas pesquisas versam sobre a questão do racismo, identidade negra, negritude, multiculturalismo, educação, políticas antirracistas e relações étnico-raciais (Munanga; Gomes, 2006).

faculdades. Nossos colegas eram todos brancos! Estranhamos bastante a situação porque nas universidades europeias, por causa da colonização, encontrávamos muitos negros africanos. Consequentemente, acreditávamos que aqui teríamos vários colegas negros brasileiros. Nenhum! (Jaime; Lima, 2013, p. 523).

A partir da fala do professor Kabengele, precisamos corroborar as vozes de Silva e Santos (2020, p. 397) sobre “o fato [injusto] de que a ciência brasileira possui uma cor predominante, e esta cor não é negra”, com o intuito de construir caminhos de pesquisa que apontem para horizontes de justiça social. Nessa perspectiva, faz-se necessário reconhecer e denunciar a terrível constatação de que “o nível de naturalização da legitimidade dos corpos brancos é tamanho que a quase ausência de corpos negros” (Melo et al, 2013, p. 241) como professores-pesquisadores e universitários é raramente percebida como uma lacuna, principalmente tratando-se de formação docente de línguas.

Interacionalmente falando, essa problematização de Jean lembrou Laís de um episódio de racismo vivido na aula de estágio de língua portuguesa dada por uma professora universitária branca (linhas 14-16). Ao fazer uso da fala reportada, Laís expressa uma avaliação moral negativa (Linde, 1997) da atitude dessa professora, uma vez que o racismo não está apenas relacionado à cor da pele, mas implica o preconceito social e político a respeito das capacidades intelectuais de alunos negros (Gomes, 2021). Em nosso entendimento, o discurso reportado da professora-formadora não apenas constrói a imagem dos não brancos de sua sala de aula como inferiores e suscetíveis à desumanização, mas também inclui os alunos de escolas públicas nessa avaliação (linha 21). Compreendemos, assim, que essa experiência trazida à tona pela participante cria relações interpessoais verticais e injustas, se afastando da ideia de educação antirracista (ética, crítica e inclusiva) com a qual estamos operando neste artigo e reforçando o caráter excludente da formação profissional narrada por Laís e Jean como um todo, seja no âmbito da graduação e/ou da pós-graduação.

Com base nas vivências e análises apresentadas até o momento, (re)conhecemos alguns dos desafios perante o racismo no contexto plural, complexo e subjetivo da formação docente em língua materna. Obviamente, sabemos que não estamos diante de um caminho fácil de ser percorrido, devido à carga ideológica racista da universidade e à falta de letramento racial por parte de alunos e professores nos ambientes pedagógicos dos quais fazem parte. Sendo assim, apresentamos a seguir nossas considerações finais em mais um sinal de esforço para alcançarmos a reparação histórica que nos compete, em nome de uma formação de professores para a justiça social (Diniz-Pereira; Zeichner, 2008).

## Considerações finais

Como vimos ao longo do artigo, sobretudo na seção de análise dos dados, não são raras as tentativas orquestradas de suprimir vivências negras no âmbito da formação docente. Dentre múltiplas explicações possíveis, isso se deve ao que Rajagopalan (2023, p. 207) sugere em relação ao racismo nas instituições, incluindo a universidade: “muitos daqueles que se beneficiaram [e ainda se beneficiam] por como as coisas sempre foram estão mais que dispostos a fechar os olhos para as iniquidades que eles podem facilmente enxergar [na sociedade] e seguem tocando a vida que sempre levaram”. Contrários a essa dinâmica injusta e embalados pelo próprio título do texto do autor, “Quem espera sempre alcança, mas aqueles que sempre estiveram por baixo já não aguentam mais esperar!”, erguemos nossas vozes pretas como gesto de denúncia e apostamos na urgência de “tratar[mos] de resistência, junto com os resistentes, de mãos dadas” (Martins, 2020, p. 324) com Laís, tomando como base alguns pontos de suas (co)narrações na construção de nossos entendimentos parciais/finais quanto ao contexto de formação docente de língua materna.

Se para Laís durante muito tempo pensar o racismo era sinônimo de estar criando coisas na cabeça (excerto 1 – linhas 10-12), isso tem a ver com o projeto de manipulação de nossos imaginários negros (Ferreira, 2017), de que vivemos em uma sociedade democrática, em um verdadeiro paraíso racial, ao supostamente “desfruta[r]mos de iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 79-80). Herança dos séculos de colonização a que fomos submetidos, Laís e muitos outros professores de línguas em formação são infelizmente acometidos na universidade por um modelo de ensino e de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de corpos pretos, pois, como nos lembra Veiga (2019, p. 245), “vivemos num país antinegro e isso tem efeitos nocivos sobre as subjetividades negras”.

Como resistência, é o caso de entendermos que a formação docente “não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atenuantes nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 10). Nesse sentido, as práticas pedagógicas e as pesquisas político-educacionais que realizamos devem emergir em seu potencial “dialógico, comunitário, produtor de vivência e partilha” (ibid., p. 11), no espírito de uma educação antirracista viva, vibrante e geradora de autoconhecimento, liberdade, esperança, cura e responsabilidade consigo e com os outros.

Essa questão da (auto)responsabilidade, por sua vez, está muito presente nos dados

quando Laís se diz perdida por não saber em que momento vai inserir os cânones literários em suas aulas de língua portuguesa, já que conclui que ela e seus alunos, em sua maioria negros, não vão viver disso, de uma leitura europeia branca (excerto 2 – linhas 1-10). Embora a fala da participante esteja inserida no macrocontexto da existência de uma lacuna na formação dos professores para trabalhar questões para além de uma perspectiva eurocentrada (Almeida; Souza; Giorgi, 2022), como ela mesma sugere ao dizer que a licenciatura a que teve acesso é tão excludente a ponto de parecer que somos moldados para dar aula apenas para uma elite branca (excerto 1 – linhas 30-31), há aqui um contraponto relevante para a nossa discussão. Laís, ainda que perdida, não se limitou a um entendimento essencializado e reprodutor de discursos inferiorizantes sobre seu contexto de atuação docente. Mesmo sendo alvo de racismo durante a graduação, conforme os excertos analisados constantemente indicam, ela propôs outras maneiras de agir, outras formas de fazer, outras formas de ensinar língua portuguesa ao se responsabilizar e refletir sobre seu contexto pedagógico (Piedade, 2019).

Assim como objetivamos nesta pesquisa alinhada à Linguística Aplicada Crítica, a participante forja, então, parte de sua formação na e pela alteridade (Miller, 2013). Dessa forma, de maneira crítica, ela (e nós também) reconhece(mos) a necessidade de os alunos e os professores negros recuperarem a autonomia e de lutarem por pautas e causas que lhe digam respeito, uma vez que a população afrodiaspórica, em toda a sua pluralidade sociocultural, também deve ser convidada privilegiada para discursar sobre ensino e aprendizagem (Gomes, 2021). Em outras palavras, em termos emancipatórios, testemunhamos e endossamos aqui um ato de desestabilização de práticas racistas experienciadas durante a formação docente, bem como um estremecimento de juízos sedimentados sobre nossas vivências negras, taxadas ao longo dos tempos como sem valor e passíveis de apagamento (Fraga; Ferreira, 2021).

Essa consciência crítico-reflexiva pela qual advogamos também esteve presente, por sinal, nas críticas de Laís e de Jean sobre a falta de representatividade negra na formação docente em língua materna (excerto 1 – linhas 22-23 / excerto 2 – linhas 13-14 / excerto 3 – linhas 3-4). Se por um lado, em seus relatos, esse apagamento da figura do negro é razão de sofrimento, de conflito e de não pertencimento, acreditamos que a narrativa em si, conforme a entendemos, “como prática sócio-historicamente situada que se dá no diálogo com outros interlocutores e discursos, em espaço-tempo e condições determinadas” (Almeida; Souza; Giorgi, 2022, p. 282), carrega um potencial de denúncia e de luta por condições outras de subjetivação, tendo na linguagem e em sua força avaliativa o lugar central de articulação e de combate aos assujeitamentos à estrutura

racista vigente (Szundy; Tilio; Melo, 2019). Com isso, valorizamos e demarcamos “a importância de estudos microsituados [como o nosso] na reflexão, no debate e na confrontação de discursos [muitas vezes opressores] que ainda são estruturantes da sociedade brasileira do século XXI” (Sena; Silva; Sousa, 2021, p. 36).

Por estarmos atentos a esses e a outros pontos explicitados durante esta pesquisa acerca da formação docente em língua materna, insistimos em práticas educacionais socialmente justas, compromissadas com a pluralidade de ideias, com a integral representatividade negra e com o exercício de um aliançar de vozes e corpos diversos. Dizemos isso com o intuito (final) de “provocar e nutrir o agenciamento de espaços [pedagógicos] de resistência que nos permitam viver e exercitar a ousadia de (re)criar o desconhecido” em um “gesto possível, urgente e necessário para a insurgência de movimentos [antirracistas e] antiautoritários” (Rocha, 2021, p. 14).

## Referências

ALMEIDA, F. S.; SOUZA, A. M. R. ; GIORGI, M. C. Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. *Linguagem em (Dis)curso (Online)*, v. 22, p. 01-19, 2022.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28: 377-396, 2008.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio* v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 31, 2015.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação, Porto Alegre*, v. 30, n. 63, set./dez. 2007.

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de pós-verdade. *Linguagem em (Dis)curso (Online)*, v. 21, p. 231-251, 2021.

CARAN, V. C. S. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo*, v. 23, n. 6, 2010, p. 737-744.

DE FINA, A. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. Justiça social: desafio para a formação de professores. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DUARTE, C. B.; NUNES, G. H. L. Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, set/dez. p. 198-227, 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescritões em curso. MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2017.

FERREIRA, A. C.; GROSSI, Y. S. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. *História Oral*, v.7, p.41-59, 2004.

FORTES, L. “Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

FRAGA, L.; FERREIRA, A. J. Linguagem e Raça. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 1–5, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry* . v. 16, n. 1, p. 122-130, 2006.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia: Aurora* (PUCPR. Impresso), v. 33, n. 1, pp. 435-454, 2021.

JAIME, P.; LIMA, A. Da África ao Brasil: Entrevista com o professor Kabengele Munanga. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 507-552, 2013.

LABOV, W. The transformation of the experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.) *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp.354-396, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LINDE, C. *Life stories: The creation of coherence*. NY/Oxford: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, B. L.; LINELL, P.; NORGBERG, B. (Eds.). *The Construction of Professional Discourse*. UK: Addison-Wesley Longman, 1997.

LOUZADA, N. C. Recriando Áfricas: subalternidade e identidade africana no Candomblé Ketu. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MARTINS, M. S. C. Indígenas brasileiros e a microfísica da resistência/resiliência territorial, cultural e linguística. In: BRAGA, A.; DE SÁ, I. (org.). Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 321-345.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-40.

MBEMBE, A. Crítica da Razão Negra. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, G. C. V.; ROCHA, L. L.; SILVA JUNIOR, P. M. Raça, gênero e sexualidade interrogando professores(as): perspectivas queer sobre a formação docente. POIÉISIS, v. 7, n. 12, p. 237-255, 2013.

\_\_\_\_\_.; SILVA JUNIOR, P. M.; MARQUES, A. A. S. Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma. L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 21, p. 410-434, 2020.

MILLER, I. K. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Linguística Aplicada na modernidade recente, p. 227-248. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. “Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo”. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.) Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar, pp.13-44. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, S. Intolerância religiosa. São Paulo: Pólen, 2020.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B. (Ed.). The Oxford handbook of applied linguistics. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

OCHS, E.; CAPPS, L. Living narratives: creating stories in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

PEREIRA, M. D. S.; ROCHA, F. R. L. Educação Antirracista e a Formação de Professores(as) em uma Perspectiva Decolonial. *Revista em Favor de Igualdade Racial*, v. 3, p. 153-168, 2020.

PIEIDADE, R. S. Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

RAJAGOPALAN, K. Quem espera sempre alcança, mas aqueles que sempre estiveram por baixo já não aguentam mais esperar. In: MELO, G. V. (Org.). *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. 1ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023, v. 2, p. 207-228.

REIS NETO, J. A. A pedagogia de exu: educar para resistir e (re)existir. *Revista Calundu*, v. 3, p. 07-33, 2019.

RIESSMAN, C. K. Looking Back, Looking Forward. In.: RIESSMAN, C. K. (Ed.). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Publication, 2008. p. 01-20.

ROCHA, C. H. Um possível prefácio em tempos de luto: porque resistir é preciso e sempre (ins)urgente. Prefácio. In: Adolfo Tanzi Neto. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. 1ªed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 11-24.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. *Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês*. 281f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

RUFINO, L.; MIRANDA, M. S. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 10, p. 229-242, 2019.

RUFINO, L. *Vence-demanda: Educação e Descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, E. C. R.; SILVA, D. D. M. A interdisciplinaridade em sala de aula: processamentos cognitivos em atividades de interpretação textual. *Entretextos (UEL)*, v. 19, p. 108-140, 2020.

SENA, J.; SILVA, V. C. D.; SOUSA, D. C. L. Para de ter vergonha de ti e aceita o cabelo que tu tem: performances narrativas de raça e gênero na Amazônia Marajoara. *Caderno de Letras*, v. 1, p. 35-57, 2021.

SILVA, N. K. M.; SANTOS, S. C. Docência Negra: representatividade e perspectivas. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, p. 390-413, 2021.

SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R. C.; MELO, G. C. V. (Org.). *Inovações e Desafios Epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. 388p.

TANZI NETO, A. (Org.) *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas, SP: Pontes, p. 25-46, 2021.



TANZI NETO, A.; MAZUCHELLI, L. P.; MOTA, V. M. Linguística Aplicada de Resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. In: TANZI NETO, A. (org.) *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas, SP: Pontes, p. 25-46, 2021.

THOMPSON, G; ALBA-JUEZ, L. The many faces and phases of evaluation. In.: \_\_\_\_\_. *Evaluation in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014, p. 3-19.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 31 – n. esp., p. 244-248, set. 2019.

### Anexo: Convenções de Transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
( )	fala não compreendida
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções de transcrição proposta por Bastos e Biar (2015). Segundo as autoras, as convenções foram baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).