

## Trilhando percursos fronteiriços: práticas antirracistas nas aulas de língua portuguesa

### *Recorriendo caminos fronterizos: prácticas antirracistas en las clases de lengua portuguesa*

Natália Luczkiewicz da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Alagoas

Flávia Colen Meniconi<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Alagoas

#### Resumo

A escola enquanto instituição essencialmente política possui potencial tanto de ampliar a visibilidade de grupos marginalizados quanto de promover o contrário ao impor narrativas hegemônicas que são difundidas nos currículos. Nessa perspectiva, torna-se imperativo introduzir temáticas decoloniais no âmbito educacional. Diante disso, a presente pesquisa analisa a percepção de estudantes de língua portuguesa sobre a temática racismo a partir de oficinas pedagógicas com o gênero *poetry slam*. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública localizada na cidade de Palmeira dos Índios, no interior de Alagoas, por meio de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Os aportes teóricos são: letramento crítico (Monte Mór, 2019; Moreira Júnior, 2022), decolonialidade (Quijano, 1999; Walsh, 2013) e o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2011; Souza, 2021). Nesse contexto, as produções escritas do *poetry slam* trazem à tona a problematização do tema racismo, estabelecendo-se como uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de língua.

**Palavras-chave:** racismo; decolonialidade; letramento crítico crítica; *poetry slam*.

#### Resumen

*La escuela como institución esencialmente política posee potencial tanto para ampliar la visibilidad de grupos marginalizados como de promover lo contrario al imponer narrativas hegemónicas que son difundidas en los currículos. En esta perspectiva, se torna imperativo introducir temáticas decoloniales en el ámbito educacional. Ante ello, la presente investigación objetiva analizar la percepción de los estudiantes de lengua portuguesa sobre la temática racismo a partir de talleres pedagógicos con el género poetry slam. El trabajo fue desarrollado en un grupo del 3º año de la enseñanza secundaria de una escuela pública ubicada en la ciudad*

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Ufal). Orcid: [0000-0002-0984-2533](https://orcid.org/0000-0002-0984-2533).

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Ufal). Orcid: [0000-0001-5182-258X](https://orcid.org/0000-0001-5182-258X).



doi: 10.28998/2317-9945.

Submetido em: 13/06/2024

Aceito em: 08/01/2025

Publicado em: 30/03/2025

Artigo licenciado sob a [Licença Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

e-Location: 17815

*de Palmeira dos Índios, en el interior de Alagoas, a partir de una investigación-acción (Thiollent, 1986). Los aportes teóricos utilizados fueron: literacidad crítica (Monte Mór, 2019; Moreira Júnior, 2022), decolonialidad (Quijano, 1999; Walsh, 2013) y la enseñanza de Lengua Portuguesa a partir de los géneros textuales (Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2011; Souza, 2021). En este contexto, consideramos que las producciones escritas del poetry slam traen a la luz la problematización del tema racismo, estableciéndose como una importante herramienta pedagógica para la enseñanza de la lengua.*

**Palabras-clave:** racismo; decolonialidad; literacidad crítica; poetry slam.

### **O fazer docente como caminho de (re)existência**

O termo (re)existência deriva da combinação de duas palavras: resistência e existência. Essa expressão é utilizada para representar as ações que permeiam a vida cotidiana de muitos indivíduos em nosso país, especialmente das pessoas negras. O Brasil é caracterizado por um sistema de racismo estrutural que teve sua origem no processo de colonização e que persiste até os dias atuais. As dores dos preconceitos, das diversas formas de violências e das injustiças direcionadas aos não brancos são algumas marcas desse processo reprodutor de desigualdades sociais. Infelizmente, esse tipo de preconceito ainda é invisibilizado por muitas pessoas que negam a existência do racismo em nosso país, considerando a dor do outro como um mero vitimismo.

Nesse contexto, quando assumimos o desafio da docência em uma sociedade tão diversa e, ao mesmo tempo, tão intolerante, é crucial que tenhamos plena consciência da nossa missão, direcionando as nossas ações pedagógicas para a busca da transformação da educação e para a formação dos educandos. Partindo desse entendimento, consideramos o gênero *poetry slam* um recurso que não apenas oferece possibilidades para o desenvolvimento da criticidade e da reflexão dos estudantes, mas que também permite a representação de atitudes de denúncia e resistência contra os problemas sociais.

Diante do exposto, o presente artigo teve como objetivo analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a temática racismo a partir de oficinas pedagógicas com o gênero *poetry slam*. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL por meio de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Este artigo está organizado em quatro seções: na primeira, discorreremos sobre a decolonialidade, bem como as suas contribuições para a prática docente e para a formação cidadã; na segunda, apresentamos o gênero *poetry slam*; na terceira seção, partimos para o percurso metodológico da pesquisa; na quarta, prosseguimos para a discussão acerca das oficinas desenvolvidas em sala de aula e para a análise dos dados.

## Decolonizando corpos e mentes

Compreendemos as perspectivas decoloniais concretizadas no ensino como um conjunto de práticas que visa reconhecer as diversas formas de opressão, como o racismo, o machismo, a xenofobia, a homofobia, a transfobia etc., representando um paradigma alternativo de compreensão do mundo. Esse paradigma busca revelar as contradições geradas pela modernidade/colonialidade e mantém um diálogo crítico com as teorias europeias. Diante disso, as práticas decoloniais se interessam, por exemplo, pelas realidades vividas nas periferias, seus conhecimentos, culturas e estratégias de luta, uma vez que “[...] as relações desiguais de poder forjam identidades subalternizadas [...]. Nesse sentido, a perspectiva decolonial é uma forma de compreender e atuar no mundo, caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade” (Queiroz *et al.*, 2019, p. 130).

Dentro da Rede Modernidade/Colonialidade<sup>3</sup>, os autores apresentam compreensões diversas a respeito dos termos *decolonialidade* e *descolonialidade*, que são utilizados na teoria. Cusicanqui (2010) conceitua a decolonialidade como um processo que envolve não apenas a rejeição de estruturas e padrões coloniais, mas também a criação de novas formas de pensar, agir e se relacionar com o mundo com base nos conhecimentos e nas experiências dos povos subalternos.

Ao entendermos a decolonialidade enquanto uma abordagem complexa e multidimensional, defendemos a necessidade de criar espaços de conhecimento, diálogo e solidariedade que promovam a dignidade humana, principalmente nos diferentes contextos formativos. Assim, acreditamos que a escola, enquanto ambiente de construção de conhecimentos e de libertação (Freire, 1967), precisa manter-se atenta às temáticas que envolvem o apagamento de diversos grupos sociais.

Nesse sentido, pensamos em atividades didáticas que proporcionam o *letramento crítico decolonial*<sup>4</sup> enquanto caminhos formativos que levem os alunos ao conhecimento mais profundo acerca das relações de poder presentes nos diferentes tipos de colonialidades<sup>5</sup>, bem

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma rede de autores latino-americanos que desenvolve pesquisas sobre a presença da colonialidade na sociedade moderna. Dentre os principais pensadores, podemos citar Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Walsh, Grosfoguel, Bernardino-Costa, entre outros.

<sup>4</sup> Utilizamos este termo pois acreditamos que a teoria do letramento crítico e da decolonialidade possuem aspectos de convergência, o que faz com que pensemos em um processo de letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifá, no prelo), tomando a perspectiva textual-discursiva como princípio para a discussão sobre decolonialidade nas aulas de língua.

<sup>5</sup> De acordo com a Rede Modernidade/Colonialidade, existem três tipos principais de colonialidade: a do poder, a do saber e a do ser, as quais se estabeleceram, respectivamente, a partir da divisão da sociedade em raças e do poder capital, monopólio do conhecimento e violência identitária.

como à percepção das ideologias propagadas nos discursos que circulam socialmente. Além de conhecer e reconhecer, entendemos que, por meio da problematização acerca da colonialidades do ser, poder e saber em nosso fazer docente, possibilitaríamos aos estudantes a vivência de propostas didático-pedagógicas fundamentadas em discussões, reflexões, críticas, mudanças de paradigmas e da materialização desse conhecimento em suas vidas para que a escola possa “[...] representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica [...]”, direito garantido em lei; e não “[...] reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças [...]” (Monte Mór, 2019, p. 1086).

Para alcançar tal objetivo, é imprescindível que os indivíduos, principalmente os subalternizados, sejam capazes de reconhecer e valorizar suas identidades, histórias e representações culturais, bem como tê-las como objeto de estudo em pesquisas e currículos escolares. Com base nessa discussão, Matos e Santos (2022, p. 114) destacam que os currículos “[...] são oriundos da ótica colonial e impedem que os povos pertencentes aos grupos étnicos oprimidos modifiquem as estruturas sociopolíticas, afinal eles são interiorizados nas camadas sociais”. Portanto, é necessário relacionar o processo de decolonizar aos currículos, onde há epistemes privilegiadas em relação a outras.

Quando idealizamos trabalhar com o tema do racismo nas aulas de língua portuguesa, sabíamos que essa não seria uma tarefa fácil, uma vez que ainda existem muitas narrativas hegemônicas que reforçam as desigualdades raciais em nosso país. Como exemplo, podemos citar o apagamento da história das rainhas e reis africanos, bem como a influência da cultura e religiosidade afrodescendente no Brasil. Pardo (2019, p. 200) destaca que “[...] as recentes políticas públicas educacionais brasileiras [apresentam uma] tentativa de naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados e/ou contrários a tal pensamento uniformizador”.

Diante desses fatores, torna-se urgente pensar em uma pedagogia decolonial ou, ao menos, em decolonizar a pedagogia existente. Queiroz *et al.* (2019, p. 129) argumentam ainda que a escola “[...] costuma reunir indivíduos provenientes de vários espaços geográficos e de distintas culturas, por isso é produtivo considerar que tanto a identidade quanto a diferença devem ser levadas em conta pelo/a professor/a de LP em sua prática pedagógica”.

Mediante o exposto, pensar em saberes *outros* como forma de ressignificar os conceitos da colonialidade deve ser uma prática realizada em todos os momentos das nossas vidas. Outrossim, nos espaços acadêmicos e escolares, como o caso desta pesquisa, abraçamos as *pedagogias decoloniales*, enquanto caminho metodológico produzido “[...] em contextos de luta [...] resistência e [...] ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes

que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

No que se refere aos pressupostos da pedagogia decolonial, acreditamos que o nosso trabalho proporcionou sentimentos que caminham para a luta, a resistência, a empatia e a reflexão social, uma vez que os discentes puderam expressar as suas dores e inquietações diante do racismo. Conforme exposto na seção das análises, Carla, Bruno, Joaquim e André movimentaram diversos recursos textuais e discursivos em suas produções para demonstrar repúdio à discriminação racial, citando elementos, como a falácia do racismo reverso, a violência policial e a relação antagônica entre as mensagens propagadas nos símbolos nacionais (bandeira e hino brasileiro) e a verdadeira condição da pessoa negra, privada de justiça, de direitos e de liberdade.

Destarte, uma pedagogia decolonial requer a superação de padrões epistemológicos, afirmando novos enfoques e espaços de enunciação de conhecimentos *outros* nos movimentos sociais (Oliveira; Candau, 2010). Nessa perspectiva, o fazer decolonial na educação possibilita os debates e reflexões críticas acerca da interculturalidade, influenciando na “[...] ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores” (Walsh, 2013, p. 9).

Moreira Júnior (2022, p. 68) acrescenta que a pedagogia decolonial não está centrada apenas na demonstração das feridas coloniais, mas, sobretudo, na “[...] práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas”. Nesse sentido, é preciso letrar os alunos criticamente e decolonialmente, uma vez que, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é ativamente produzida (Silva, 2000). Assim, fundamentamos o nosso fazer decolonial em atitudes de questionamento sobre as imposições hegemônicas nas quais os indivíduos negros são tratados como inferiores.

### **Com vocês: o *poetry slam***

O termo *slam* tem origem em uma onomatopeia da língua inglesa que reproduz o som de uma batida de porta ou janela (Felix *et al.*, 2020). Esse gênero poético começou a emergir e ser disseminado nas comunidades como uma forma de resistência e problematização e, aos poucos, foi introduzido em competições escolares, como é o caso do Slam Interescolar de São Paulo, organizado pelo Slam de Guilhermina (Souza, 2021).

Conforme destacado por Felix *et al.* (2020, p. 209), esse gênero é considerado um exemplo de como as vozes negras e marginalizadas assumem protagonismo e (re)existem, por meio da potência da linguagem, nas ruas das periferias. Diante dessa perspectiva, é fundamental que o ambiente escolar, enquanto espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos, proporcione a abertura para a escuta de vozes alternativas e plurais.

No contexto das aulas de Língua Portuguesa, desenvolvemos um trabalho que articulou os aspectos sociais à compreensão e à representação da realidade social sem negligenciar elementos fundamentais das habilidades linguísticas específicas (Marcuschi, 2008). Realizamos este movimento a partir do trabalho com a leitura e a escrita de um gênero textual performativo, no qual os alunos tanto estudaram sobre a temática pontuada para o debate como escreveram e reescreveram o gênero e se apresentaram oralmente.

A escolha do *slam* como gênero textual para as oficinas se deu em virtude de acreditarmos em seu potencial transformador, criativo e interativo, estabelecendo uma conexão entre o ensino e as práticas socialmente situadas. Devido à natureza do *slam*, materializada na composição de versos, estrofes, rimas e apresentação performática, vislumbramos esse caminho como promissor para o desenvolvimento de um trabalho crítico e decolonial.

### **Percurso metodológico**

Os dados do estudo em questão foram analisados de forma qualitativa, com foco na análise e interpretação de aspectos que forneceram compreensões mais detalhadas sobre as investigações (Marconi; Lakatos, 2010). Por considerá-la como um tipo de investigação mais colaborativa, que, por sua vez, possibilita a articulação do ensino às vivências humanas, escolhemos a pesquisa-ação porque acreditamos em seu potencial transformador das realidades estudadas.

A pesquisa-ação é “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos” (Thiollent, 1986, p. 15).

A instituição escolhida como lócus investigativo foi uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Palmeira dos Índios – Alagoas. Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa. As atividades ocorreram no turno matutino, entre os meses de outubro e dezembro de 2022.

Além disso, contou com a participação de estudantes de ambos os gêneros, com faixa etária entre 17 e 21 anos.

Como instrumentos de geração de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e os diários reflexivos produzidos pelos discentes e professor/pesquisador. Nos diários reflexivos, registrávamos as nossas impressões sobre as aulas e avaliávamos também as ações desenvolvidas. Além disso, analisamos as produções escritas dos alunos acerca das temáticas trabalhadas. O trabalho foi realizado ao longo de cinco oficinas com duas horas de duração cada.

Na primeira oficina, apresentamos a música *Ponta de lança*, do artista Rincon Sapiência, que trata sobre o racismo. Nossa discussão foi baseada nos seguintes questionamentos: 1) Para você, o que é racismo?; 2) Quando e como uma pessoa “torna-se” racista?. Em seguida, aprofundamos a temática a partir da leitura sobre a prática do racismo, o processo histórico da violência contra as pessoas negras. Apresentamos também o *slam A menina que nasceu sem cor*, de Mídríia, com o anseio de discorrer sobre o processo de branqueamento da população brasileira. Na sequência, trabalhamos com a música *Cota não é esmola*, da artista Bia Ferreira, e com o vídeo: *Ninguém nasce racista*.

Na segunda oficina, contamos com o apoio de uma artista local, Amanda da Conceição (*Flormands*), que cedeu duas letras de *slam* para trabalharmos em sala de aula. A partir das letras dos *slams* produzidas e disponibilizadas pela referida poetisa, organizamos duas atividades de leitura e de compreensão. Além disso, trabalhamos com um vídeo produzido pela poetisa acerca de suas experiências relacionadas ao trabalho com a produção do gênero artístico *poetry*.

Na terceira oficina, solicitamos que os alunos produzissem uma letra de *slam* sobre a temática do racismo. Colocamos algumas palavras no quadro referentes aos impactos do racismo na vida das pessoas negras e sobre o processo de luta e de resistência desses povos: hegemonia, normatividade, luta, resistência, persistência, discriminação, desigualdade racial, entre outras.

Na quarta oficina, entregamos os poemas revisados e solicitamos a criação de um título e a reescrita da redação corrigida, organizada em versos e estrofes. Após esse momento, os alunos apresentaram os *slams* por meio de uma batalha de poesias<sup>6</sup>. Para tanto, selecionamos três estudantes para assumirem o júri e avaliar as apresentações de 0 a 10,

---

<sup>6</sup> Uma das características que compõe o gênero *slam* é a batalha de poesia, que é realizada pelo poeta diante de uma plateia de jurados, na qual irão atribuir uma nota para cada apresentação.

levantando uma plaquinha. Cada equipe foi orientada a escolher um representante para a apresentação do texto.

Na quinta oficina, os alunos criaram alguns desenhos para ilustrar os cartazes. Para esse momento, convidamos um grupo de alunos do 2º do ensino médio para prestigiar a apresentação. Após as exposições das poesias *slams*, premiamos os alunos que se dedicaram e se esforçaram mais no processo de elaboração dos textos. Finalmente, realizamos a exposição e a partilha dos trabalhos e colamos os cartazes no pátio da escola. Na seção a seguir, realizamos a análise de três poesias produzidas pelos estudantes.

### Análise e interpretação dos *slams*

Figura 1 – Produção da aluna Carla<sup>7</sup>

Para você, Branco  
 O racismo começa pela exclusão social  
 as pessoas julgam bem nem ter moral.  
 eu sou branca, mas sei que nunca  
 saberei ou jamais aprender  
 com tamanha violência.  
 Você ainda é capaz de dizer  
 que existe racismo reverso?  
 Por favor, vive em outro universo?  
 Quantas vezes você foi violentado  
 por ser a norma?  
 Quem sempre é apontado como diferente  
 e por mais que tente,  
 nunca consegue um lugar?  
 entendeu? não, não entendeu.  
 continuará julgando-de o Deus  
 e protegendo os seus.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Carla era uma estudante muito frequente. Ao longo do desenvolvimento das oficinas, não faltou a nenhum momento e entregou todas as atividades, demonstrando-se sempre muito engajada nas discussões. Quando iniciamos as atividades sobre racismo, conseguimos observar o seu interesse e participação.

Durante as aulas, discutimos sobre a inexistência do chamado racismo reverso, levamos letras de *slam* para trabalhar com a temática e apresentamos o vídeo de uma experiência social, intitulada *Ninguém nasce racista*. Quando expusemos esse vídeo, a discente ficou mais emocionada, inclusive, chorou. Temos esse relato registrado em um dos diários reflexivos, conforme apresentamos na sequência:

<sup>7</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

[...] Falamos sobre a importância das políticas públicas de atendimento à população negra, *sobre o processo de conscientização dos brancos e do seu lugar de privilégio social* e, ainda, discutimos sobre a voz que ecoa e luta por resistência, ressaltando que não basta que apenas os negros lutem contra o racismo, *os brancos também precisam participar desse movimento*, uma vez que eles são os principais responsáveis por essa violência. Depois de tudo isso, voltamos então às perguntas iniciais da aula, até esse momento, parece-me que já conseguimos responder algumas questões: o que é racismo e como ele acontece. Mas e quando uma pessoa se torna racista? Bom, pra responder esse questionamento, levei um vídeo que representa uma experiência social feita com crianças, em que dois atores entregam um roteiro com frases racistas, colocam as crianças de frente a uma atriz negra e pedem para que as crianças direcionem essas frases para ela, e as crianças não conseguem reproduzir as frases, o nome do vídeo é “Ninguém nasce racista”. Quando o vídeo encerrou, a sala era só choro generalizado, todos se emocionaram muito, *uma aluna falou: “professora, nunca mais traga vídeo assim”, no sentido de que realmente havia lbe tocado de uma forma profunda*. Falamos sobre como o racismo é “ensinado” e acaba se tornando algo tão natural na vida de todos nós. (Diário reflexivo - Dia 17 de outubro de 2022).

Em tom de brincadeira, a estudante pediu-nos para que nunca mais levasse vídeos assim, pois aquilo tinha “mexido” muito com ela. Quando nos entregou o *slam*, percebemos que, possivelmente, essa oficina a tivesse impactado de alguma maneira, uma vez que a discente havia produzido um texto discorrendo sobre o papel da pessoa branca na luta antirracista. Tal fato, a nosso ver, demonstra a percepção de que Carla pode contribuir para esta causa, além de chamar a atenção de outras pessoas em relação à essa problemática. Assim, o *slam* foi intitulado como *Para você, branco*.

Em relação ao texto produzido, observamos que, na primeira estrofe, a estudante expôs o argumento em torno do racismo na sociedade brasileira, uma vez que *“começa pela exclusão social”* e pelo julgamento das pessoas negras, atribuindo-lhes um lugar de inferioridade nas mais diversas esferas, privando-as do direito à saúde, à educação, ao emprego, ao lazer, à liberdade, entre outras questões que foram discutidas nas aulas.

Em seguida, demarcou o seu lugar de fala, ou seja, enquanto pessoa branca afirmou que: *“nunca passarei ou jamais sonharei com tamanha violência”*. Esse fragmento demonstra a consciência dos privilégios simbólicos de que usufrui. Portanto, a atitude da aluna refletiu algo que foi apontado por Schucman (2020, p. 187), quando esclarece que os brancos podem, “[...] por diversas questões, não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, e construir fissuras entre a brancura e a branquitude, proporcionando-nos, desta forma, algumas indicações para pensarmos em propostas sobre desconstrução do racismo na identidade racial [...]”.

Nesse sentido, entendemos que a branquitude não pode ser interpretada como sinônimo da branquitude, isto é, característica condizente com a distribuição assimétrica das relações sociais, pois pessoas brancas podem ir de encontro a essa perspectiva, reconhecendo as desigualdades e os privilégios existentes na relação entre brancos, negros e demais grupos étnicos. Assim, corroboramos com Cardoso (2010) quanto ao entendimento de que a compreensão da posição social e da identidade branca é o primeiro passo em prol de uma sociedade inclusiva; a esse movimento, chamamos de branquitude crítica.

Na terceira estrofe, observamos uma crítica ao chamado racismo reverso, demonstrando que se trata de um conceito supérfluo, destituído de embasamento político e sociocultural. A aluna completou tal reflexão com a produção do seguinte questionamento: *“quantas vezes você foi violentado por ser a norma?”*. Além disso, Carla discorreu sobre a dificuldade das pessoas negras em conseguir ocupar os diversos espaços dentro da sociedade, pois, apesar de tentarem e de tanto lutarem, encontrarão muitos obstáculos nesse caminho.

Para finalizar a produção, a discente realizou uma pergunta retórica: *“entendem? Não, não entendem”*, a respeito da compreensão das pessoas brancas sobre as questões raciais, destacando que nem todos conseguem entender as relações hierárquicas em que vivemos. Assim, os brancos continuarão apresentando uma postura de superioridade, equiparando-se a Deus e protegendo as pessoas que fazem parte do mesmo grupo racial. Essa estrofe revela algo que Bento (2022) chama de o pacto narcísico da branquitude, que representa um pacto inconsciente e não verbal firmado entre as pessoas brancas. Neste pacto, o silenciamento frente às questões raciais é utilizado a fim de manter os seus privilégios sociais, pautado no medo de que as pessoas negras assumam espaços de poder.

A autora destaca que o silêncio e o medo são compreensíveis, pois “[...] a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país” (Bento, 2002, p. 20). Com isso, as pessoas estão acostumadas a apagar as marcas da história, algo que reverbera “[...] na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade” (Bento, 2002, p. 20). Contudo, o silêncio nunca irá apagar a história, algo que emerge quando menos esperado.

Seguindo essa compreensão, um estudo realizado por Lia Vainer Schucman (2020) sobre a branquitude e a hierarquia de poder na cidade de São Paulo revelou que a maioria dos brancos participantes da pesquisa tinham consciência dos privilégios que possuíam por serem pertencentes a esse grupo racial, no entanto, não estavam dispostos a abdicar dessas vantagens. A partir da fala da aluna, compreendemos que não se trata de o branco não ter

entendido, de fato, as vantagens que possui, mas de dissimular, muitas vezes de forma inconsciente, esse não entendimento para não renunciar ao lugar social que ocupa enquanto raça hegemonicamente “superior”. Entendemos ainda que Carla assumiu uma postura crítica e decolonial com o objetivo de romper as estruturas de uma sociedade que convive com os resquícios da colonização.

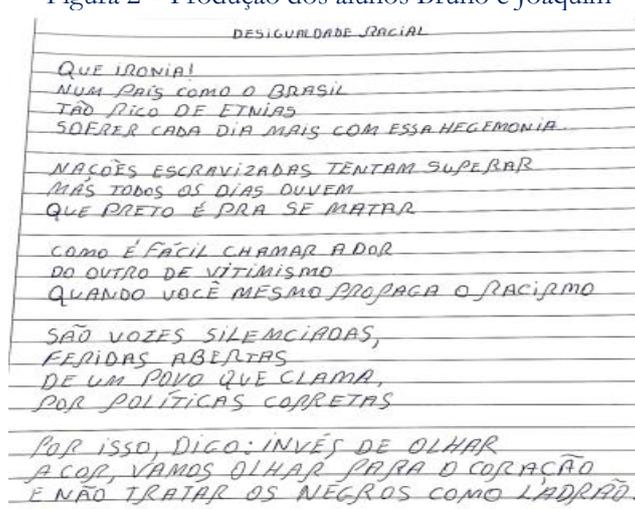
Quando finalizamos as oficinas, conversamos com a estudante, pelo WhatsApp, para saber as suas impressões a respeito das discussões que tivemos e recebemos a seguinte resposta:

Oii, professora. Eu que te agradeço por cada momento nas aulas [...] gostei bastante, principalmente essas últimas aulas sobre o racismo [...] Porque, ouvi aquelas coisas que as crianças tinham que falar, não era nada bom. Tava me colocando no lugar de uma pessoa que passa por isso todos os dias. Chorei as duas vezes que a senhora passou pq me balançou muito aquele vídeo [...] professora, como faço pra encontrar aquele vídeo?

Ao analisarmos a fala da aluna, observamos que as aulas impactaram-na em relação a sua forma de ver, pensar e discutir o tema do racismo. A aluna ainda destacou o sentimento de emoção causado pelo vídeo utilizado como recurso didático na oficina: *“Chorei as duas vezes que a senhora passou pq me balançou muito aquele vídeo [...]”*, referindo-se à exposição do material durante uma das oficinas e quando a presidente da Vara de Direitos Humanos (OAB/Palmeira dos Índios) proferiu uma palestra sobre racismo na Semana da Consciência Negra.

Acreditamos também que o contato com a temática e com os recursos trabalhados em sala de aula levou a estudante a se colocar no lugar das pessoas que sofrem com essa violência: *“tava me colocando no lugar de uma pessoa que passa por isso todos os dias”*, e lutar pela desconstrução de discursos coloniais. Ela manifestou um apreço substancial pelo conteúdo, indagando sobre a localização para uma possível revisitação, talvez com a intenção de compartilhar com outras pessoas.

Figura 2 – Produção dos alunos Bruno e Joaquim



DESIGUALDADE RACIAL

QUE IRONIA!  
NUM PAÍS COMO O BRASIL  
TÃO RICO DE ETNIAS  
SOFRER CADA DIA MAIS COM ESSA HEGEMONIA.

NAÇÕES ESCRAVIZADAS TENTAM SUPERAR  
MÁS TODOS OS DIAS OUVEM  
QUE PRETO É PRA SE MATAR

COMO É FÁCIL CHAMAR A DOR  
DO OUTRO DE VITIMISMO  
QUANDO VOCÊ MESMO PROPAGA O RACISMO

SÃO VOZES SILENCIADAS,  
FERIDAS ABERTAS  
DE UM POVO QUE CLAMA,  
POR POLÍTICAS COBERTAS

POR ISSO, DIGO: INVÉS DE OLHAR  
A CÔR, VAMOS OLHAR PARA O CORAÇÃO  
E NÃO TRATAR OS NEGROS COMO LADRÃO.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O *slam* intitulado *Desigualdade racial* foi produzido por Joaquim e Bruno, conforme apresentado na figura 2. Na primeira estrofe do texto, os alunos criticaram as estruturas de poder da sociedade brasileira, que, por ser um país tão diverso culturalmente, não deveria estar presa a uma única forma de ser e viver, a saber: a hegemônica. Para eles, ser um país tão rico de cultura e não respeitar essa variedade representa uma atitude irônica representativa de um comportamento contrário ao que é manifestado.

Sobre a questão da diversidade cultural apontada pelos alunos no *slam* produzido, recorrentemente, presenciamos essa manifestação em novelas, propagandas de produtos, até mesmo em eventos, como o São João e o Carnaval, por exemplo. No entanto, todos os dias, observamos situações que diminuem a cultura do *outro* em favor de uma cultura hegemonicamente dominante. Com isso, acreditamos que, desde a primeira estrofe do texto, é possível visualizar a *desigualdade racial* apresentada no título do *slam*.

Na segunda estrofe, os discentes discutiram sobre as marcas da escravidão na atualidade, na perspectiva do racismo. De acordo com os estudantes, mesmo que as pessoas tentem superar e conquistar os seus espaços: “*todos os dias ouvem que preto é pra se matar*”. Comprendemos que esse fragmento se caracterizou como denúncia, sobretudo, em relação às ações policiais que têm, na maioria das vezes, as pessoas negras como alvo.

Para ilustrar essa assertiva apresentada pelos discentes, trouxemos uma informação veiculada pelo jornal eletrônico Brasil de Fato, que, em uma pesquisa realizada em 2019, revelou que cerca de 86% dos 1.814 mortos pela polícia do Rio de Janeiro eram negros. Para aproximar da realidade regional, em Pernambuco, para cada dez pessoas mortas, nove são

negras, correspondendo a um percentual de 93%<sup>8</sup>. Ademais, também não podemos esquecer do episódio ocorrido no mês de maio de 2022, com Genivaldo Santos, em Sergipe. Este homem, negro, que fazia tratamento para esquizofrenia, foi violentamente abordado pela Polícia Rodoviária Federal, preso no porta-malas da viatura e asfixiado até a morte com gás lacrimogênio. Durante as aulas, apresentamos outras situações que justificam a afirmação de que a “violência tem cor”; isso quem está falando não somos nós, nem o Joaquim e nem o Bruno, são os dados estatísticos.

Na quinta estrofe, os estudantes defenderam o argumento de que as vozes dessas pessoas estão sendo silenciadas, que suas feridas continuam abertas (sofrem com o racismo) e que, mesmo havendo políticas, não estão sendo suficientes e “*corretas*”, pois, caso contrário, os próprios policiais não praticariam o racismo. No final do *slam*, eles mencionaram que é necessário olhar para o coração das pessoas e não para a cor da pele, que, em nossa sociedade, tem sido usada como um requisito para marginalização, em alguns casos, colocando-se em questão o caráter das pessoas negras, como os próprios estudantes apontam: “*não tratar os negros como ladrão*”.

Sobre o problema da prática do racismo abordada no *slam* analisado, Davis (2016) explica que um dos possíveis inícios para a marginalização do homem negro foi a partir do mito do estuprador negro. Com a proibição dos linchamentos, por volta de 1970, o homem branco europeu precisou se ancorar em algum discurso que justificasse o linchamento desses indivíduos. Desse modo, pautaram-se na falácia de que os homens negros haviam estuprado suas companheiras (mulheres brancas, pois não havia nenhum tipo de defesa em relação às mulheres negras) e que, com o objetivo de honrar as suas famílias, precisariam punir esses “malfeitores” com um castigo disciplinar que servisse de exemplo para outros.

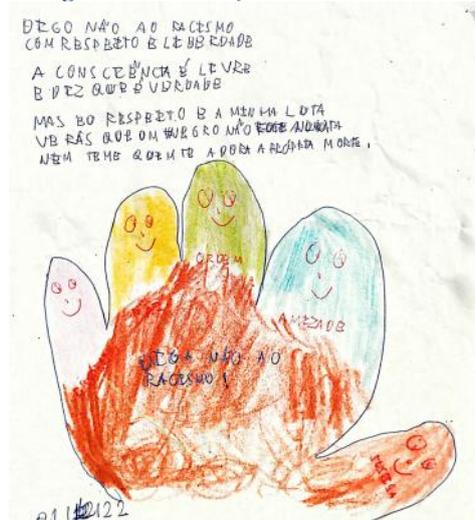
As mulheres brancas, coagidas pelos racistas, acabavam confirmando essas narrativas que levaram milhares de negros à morte de forma brutal. Enquanto negros eram acusados de abusos sexuais sem terem praticado, os homens brancos continuavam a abusar das mulheres negras de forma vociferada, pois acreditavam possuir “[...] um direito incontestável de acesso ao corpo das mulheres negras” (Davis, 2016, p. 180). Por serem suas propriedades (período da escravidão), o estupro era uma forma de mostrar o controle sobre aqueles corpos, além de apresentar efeitos maiores do que os açoitamentos.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2020/12/09/violencia-tem-cor-86-dos-1-814-mortos-pela-policia-do-rj-em-2019-eram-negros/>. Acesso em: 12 maio 2023.

Na medida em que os homens brancos tinham essa licença para fazer o que bem quisessem, crescia o discurso do homem negro estuprador e marginal, o que pode ter sido um dos caminhos para a construção da imagem racista e pejorativa do negro criminoso, ladrão e estuprador que observamos com veemência até os dias atuais. Para finalizar essas discussões, nossos alunos prezaram para que se olhe mais para o coração (aqui, entende-se caráter, humanidade) e não para a cor como um sinônimo de criminalidade.

Figura 3 – Produção do aluno André



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A produção da figura 3, acima, foi realizada pelo aluno André, que, diferentemente dos demais estudantes, preferiu não indicar um nome para colocar na pesquisa, então tomamos a liberdade de escolher “André” por ser o nome de um dos personagens da Turma da Mônica que é autista, assim como nosso aluno. Ao realizarmos a análise da produção do estudante, observamos que seu texto foi iniciado em primeira pessoa “ *digo não*”. O discente demarca um posicionamento sobre o tema, ou seja, é contrário ao racismo, destacando ainda o respeito e a liberdade, questões importantes de serem pensadas quando falamos sobre a luta das pessoas negras, que sofrem, diariamente, com o desrespeito e a intolerância, além de serem privadas da liberdade diante do seu próprio corpo e dos espaços nos quais podem circular sem serem alvos constantes de difamação e injúria.

Posteriormente, quando discorreu que a consciência é livre, interpretamos como uma crítica aos discursos que marginalizam as pessoas negras, o que demonstra que André acreditava em sua própria verdade e que, possivelmente, não seguiria imposições de ninguém, pois ele mesmo seria o responsável por formar as suas opiniões. Na frase seguinte, destacou:

“*respeito a minha luta*”, colocando-se novamente no discurso a partir do pronome possessivo *minha*.

Os elementos linguísticos escolhidos e utilizados pelo estudante podem ser entendidos como “[...] signo ideológico [que] funciona externamente como mediador de interações, circulando no mundo em palavras trocadas em diálogo, mas refere-se também a um processo mais complexo de produção de sentidos que se estabelece na consciência individual” (Stella; Brait, 2021, p. 159). Diante disso, apesar de não ser negro, essa luta pode ser em razão da condição de pessoa autista que sabe das dificuldades de convivência que possui e do preconceito que sofreu, muitas vezes, sendo considerado como incapaz.

Para finalizar o texto, observamos ainda que o discente produziu uma intertextualidade entre a discussão sobre o racismo e o *Hino Nacional* com tamanha maestria que impressionou todos nós (pesquisadoras e demais alunos). No texto original do hino, verificamos: “Verás que um filho teu não foge à luta/ nem teme quem te adora a própria morte”. O aluno substituiu “*filho*” por “*negro*”, o que, para nós, representa uma crítica social muito evidente. Primeiro porque o *Hino Nacional* é considerado um dos maiores símbolos da pátria, devendo-se sempre ser cantado com muito respeito e honraria; segundo porque havíamos acabado de passar pelo período eleitoral, no qual essas discussões sobre patriotismo estavam em evidência.

Desse modo, o discente demonstrou um rompimento no patriotismo ligado à imagem do governo anterior, que incitava o ódio contra as pessoas negras, levando-nos a refletir, inclusive, sobre como o hino prega por liberdade e por justiça, por exemplo, e vivemos em um país no qual as pessoas fazem justamente o contrário. Basta lembrar que “O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira. [...] É preciso lembrar que a abolição foi lenta. [...] Sem essa ‘confissão’ tira-se do foco o alvo que se quer atingir” (Nunes, 2006, p. 90).

Para complementar o seu trabalho, o discente desenhou uma mão com diversas mensagens. Em relação à ilustração apresentada, vemos que ela está pintada de várias cores: amarelo, verde, azul e vermelho, além de um dos dedos estar em branco. Podemos interpretar o amarelo, o azul e o verde como referências às cores da bandeira nacional brasileira, o branco como representante das pessoas brancas e o vermelho como a cor representante das pessoas negras, ou melhor, do sangue derramado pelas pessoas negras na estruturação do nosso país, retomando o recurso textual utilizado: “*nem teme quem te adora a própria morte*”, em que a morte, o sangue e o vermelho possuem relações simbólicas.

Nos três primeiros dedos, observamos ainda o uso das palavras: justiça, amizade e ordem (da direita para a esquerda), remetendo novamente ao que ele escreveu na poesia sobre a desigualdade e a luta do povo negro. A *ordem* aparece como uma palavra presente na bandeira nacional, onde temos: “Ordem e progresso”; e a *amizade* seria um dos caminhos para atingir tanto a ordem como a justiça, inclusive, a palavra está localizada justamente entre o dedo que separa as duas palavras.

Nessa perspectiva, ao considerarmos os estudos discursivos, “Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos apenas para uma oração [...]; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (Bakhtin, 2011, p. 286). Diante disso, imaginamos que o estudante escolheu tais palavras porque elas, de uma forma ou de outra, retomam discursos anteriores sobre a temática trabalhada, repercutindo o propósito insurgente de luta antirracista.

Na parte principal da mão, verificamos a seguinte frase: “*Não ao racismo*”; esse lugar de protagonismo (centro da mão) nos leva a compreender que essa, possivelmente, seria a principal mensagem que ele anseia passar. Moreira Júnior (2022), em sua pesquisa de doutoramento, também discorreu sobre ilustrações produzidas pelos alunos, identificando uma série de significados a partir dos desenhos, cores e mensagens transmitidas sobre racismo; portanto, as ilustrações mostraram-se um importante e enriquecedor recurso didático-pedagógico para o trabalho decolonial.

Desse modo, acreditamos que André conseguiu acompanhar as discussões que realizamos nas oficinas sobre o racismo pois, mesmo não interagindo verbalmente, a sua produção transmitiu uma mensagem linda de empatia e de resistência, na mesma medida em que foi crítica e certa, trazendo tanto o *Hino Nacional* como a bandeira brasileira para a discussão da temática.

### **Considerações finais**

Em um contexto permeado pela individualidade, agressividade e prepotência humana, nosso estudo se direciona para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que buscam resgatar a humanidade e promover a afetividade. Nesse sentido, a afetividade que almejamos em nossas aulas está relacionada aos sentimentos que procuramos cultivar, embasados na discursividade e no diálogo que permeiam todo o nosso processo educativo.

Nosso intuito foi gerar um impacto intencional, problematizador, crítico e reflexivo por meio de nossas ações no processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com

Spinoza (2009), acreditamos que o substantivo “afeto” possui um imenso potencial quando o compreendemos como uma verdadeira ação, o ato de “afetar”.

O projeto de Spinoza (2009) demanda a compreensão da dinâmica dos afetos, que emerge do encontro de corpos, buscando utilizá-los como meio para a obtenção do conhecimento (Novikoff; Cavalcanti, 2015). Sob essa perspectiva, identificamos no gênero *slam* um meio viável para promover os bons encontros entre realidades diversas. Nossa trajetória desencadeou momentos de harmonia e discordância, culminando em discussões de problematização sobre questões raciais.

Nossas práticas foram marcadas pelo verbo “lutar” presente em diálogos tecidos com os estudantes, o que nos direcionou ao objetivo que tanto almejamos em nossas aulas: a práxis decolonial. As oficinas desenvolvidas possibilitaram que os alunos se colocassem criticamente em seus textos, manifestando seus desejos de mudança e transformação social em relação aos padrões hegemônicos coloniais centrados. Assim, ousamos categorizar as nossas ações como atitudes esperançosas em sala de aula.

Por fim, concluímos que as teorias do letramento crítico e da decolonialidade refletem sobre possíveis práticas que garantam espaços de inclusão frente a grupos socialmente marginalizados, refletindo e criticando as narrativas da elite hegemônica, que, por muito tempo, foram consideradas verdades absolutas, silenciando possibilidades *outras* de ser e de pensar.

## Referências

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Eds.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. (H. R. Candiani, Trad.). São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIX, N. B.; OLIVEIRA, T. de; ALMEIDA, F. S. de; GIORGI, M. C. O gênero *poetry slam*: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul.

**Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 208-217, 2020. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1392/1108>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, J. S. Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora. **Tempo Social**;

Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 8, n. 2 p. 11-26, 1996. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86293/88957>. Acesso em: 13 maio 2024.

MATOS, D. C.; SANTOS, J. A. Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 109-129, mai.-ago. 2022. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/370482653\\_Olhares\\_suleados\\_a\\_educacao\\_linguistica\\_do\\_espanhol\\_analise\\_curricular\\_dos\\_cursos\\_de\\_Letras\\_Espanhol\\_da\\_UFS](https://www.researchgate.net/publication/370482653_Olhares_suleados_a_educacao_linguistica_do_espanhol_analise_curricular_dos_cursos_de_Letras_Espanhol_da_UFS). Acesso em: 18 maio 2024.

MONTE MÓR, W. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. In: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10209/6832>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de**

**língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10443>. Acesso em: 17 abr. 2024.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura**: Filos. Educ., v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015. Disponível em: [https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442/pdf\\_450](https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442/pdf_450). Acesso em: 17 abr. 2024.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/kQXPLsM8KBkZYsBTnTGhvmj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-222, 2019. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1434/1340>. Acesso em: 10 jan. 2024.

QUEIROZ, A. S.; SANTOS, E. C. dos; OLIVEIRA, K. C. N. de; SOUSA, M. A. de; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 127-141, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15500/11244>. Acesso em: 10 jan. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, cultura e conhecimento na América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 14 fev. 2024.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, T. T. (Ed.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, F. O. de. O Poetry Slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 645-658, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pCSPBcGTwmRjkWJq9Hz3rrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SPINOZA, B. **Ética**. (T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STELLA, P. R.; BRAIT, B. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 2, n. 1, p. 151-169, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Vgpz5tcH8pPkqR3p3BGfHVy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VIOLÊNCIA tem cor: 86% dos 1.814 mortos pela polícia do RJ em 2019 eram negros. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 9 dez. 2020. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/09/violencia-tem-cor-86-dos-1-814-mortos-pela-policia-do-rj-em-2019-eram-negros/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In: Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Ecuador, 2013.