

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

LUARA RODRIGUES REAL

PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E
O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS

PONTA GROSSA
2022

LUARA RODRIGUES REAL

PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E
O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

PONTA GROSSA
2022

R287

Real, Luara Rodrigues

Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas / Luara Rodrigues Real. Ponta Grossa, 2022.

129 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Letramento racial - crítico. 2. Ensino Superior - mulher negra. 3. Interseccionalidade. 4. Identidade docente - língua inglesa. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

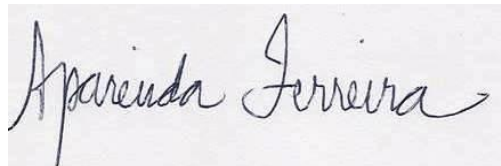
CDD: 808

LUARA RODRIGUES REAL

**PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DO BRASIL E O
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

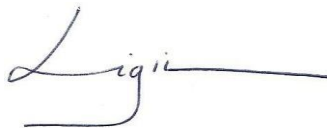
Ponta Grossa, 18 de março de 2022.

A handwritten signature in black ink that reads "Aparecida Ferreira". The script is cursive and fluid.

Prof.^a Dra Aparecida de Jesus Ferreira – Universidade Estadual de Ponta
Grossa

A handwritten signature in blue ink that reads "Kelly Barros Santos". The script is cursive and clear.

Prof.^a Dra Kelly Barros Santos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A handwritten signature in black ink that reads "Ligia". The script is cursive and simple.

Prof.^a Dra Ligia Paula Couto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

À Ivone do Rosário Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

À pessoa mais importante da minha vida, minha avó Ivone, que partiu antes que eu pudesse dividir a realização desse sonho, a minha maior inspiração e motivação para buscar por mudanças.

À minha mãe, Carmen Silvia, por sempre me motivar, auxiliar, ouvir e fazer acreditar que essa conquista seria possível.

À minha orientadora, Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, por todo o auxílio, carinho e compreensão nos últimos quatro anos, pela oportunidade de tantos aprendizados, sempre sendo um exemplo como pessoa e pesquisadora.

À banca avaliadora, Profa. Dra. Ione Jovino da Silva, Profa. Dra. Kelly Barros, Profa. Dra. Ligia Paula Couto e Profa. Dra. Litiane Barbosa Macedo pelo aceite e pelos valiosos apontamentos para o refinamento deste estudo.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa que foi essencial.

Aos queridos docentes do PPGEL, por todo o aprendizado, carinho e atenção.

À Vilma, secretária do PPGEL, por todo o suporte e esclarecimentos.

Às professoras participantes da pesquisa, pelo aceite, comprometimento e confiança. Não há palavras que expressem a minha gratidão por poder ouvi-las e compartilhar neste estudo fragmentos de suas trajetórias inspiradoras, de luta e de esperança por uma educação que seja cada vez mais antirracista.

À minha família, por sempre prestar todo o apoio, escuta e suporte em todos os momentos em que precisei nesses dois anos de mestrado.

Aos meus queridos amigos Paulo e Laira, por todo o apoio.

Ao meu querido companheiro Paulo Schwab, pelo incondicional carinho e motivação.

À minha prima Emanuelle, por todo o amor e incentivo de sempre.

Aos meus colegas do mestrado, Mayara, Ro e Letícia, por tornarem o caminho acadêmico mais leve e divertido.

A todas as mulheres negras que abriram caminhos, falaram mais alto e deram voz a outras mulheres, para que hoje possamos cada vez mais tornar a linguagem um instrumento de transformação.

Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.

(bell hooks)

RESUMO

As pessoas negras no Brasil, em sua maioria, vestem com a sua pele a discriminação, o racismo e o afastamento dos lugares de sucesso e destaque. Quando mulheres, essa dinâmica se acentua, uma vez que o intercruzamento das opressões de raça, gênero e classe submete a mulher negra à asfixia social, como postulado por Sueli Carneiro (2011). Por essa razão, a imagem da mulher negra não é recorrentemente associada ao que se imagina como falante de língua inglesa e, ainda menos, de docente dessa língua de prestígio. Nessa direção, esta dissertação, situada na linguística aplicada, tem como metodologia a pesquisa narrativa, por meio de narrativas autobiográficas. Essas narrativas foram geradas por meio da entrevista semiestruturada e buscam responder como cinco professoras de língua inglesa de instituições públicas de ensino superior, de cinco regiões diferentes do país, entendem a relação entre suas identidades, atuações e a subversão que representam. O que motiva a perspectiva da pesquisa é a importância de que falemos sobre e com as pessoas negras, sem somente enfatizar o sofrimento vivido. Dessa forma, para além do cunho denunciativo, que versemos sobre o sucesso e a esperança de mais resultados da luta antirracista. As três perguntas que respondo nesta pesquisa são: *“como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?”*; *“como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras universitárias negras de língua inglesa participantes?”* e *“como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?”*. O referencial teórico que permite a análise das narrativas autobiográfico ancora-se principalmente em perspectivas do feminismo negro balizadas em Carneiro (2011; 2018), Kilomba (2019), hooks (2013; 2015; 2019); já a interseccionalidade tem aporte em Akotirene (2019), Crenshaw (1998; 2002) e Collins (2021). Para o letramento racial crítico, trago Ferreira (2014, 2015; 2019) e a identidade docente de língua inglesa tem suporte de Kubota e Lin (2006). O resultado das análises indica que embora as professoras tenham enfrentado o racismo cotidianamente desde antes do ingresso e à docência no ensino superior, elas entendem que são profissionais bem-sucedidas e que inspiram outras mulheres negras, bem como representam a demarcação de uma corporeidade outra ao que é entendido como norma no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Letramento racial crítico; professoras universitárias negras de língua inglesa; interseccionalidade, identidade docente de língua inglesa.

ABSTRACT

Black people in Brazil commonly wear discrimination, racism and distance from places of success and prominence as their skin. When they are women, this dynamic is reinforced, since as stated by Sueli Carneiro (2011), the intersection of racial, gender and class oppressions submit black women to social asphyxia. For this reason, the image of black women is not recurrently associated with that of an English-speaker, or even who teaches that prestigious language. This research, located in applied linguistics with the narrative research methodology through autobiographical narratives, generated by semi-structured interviews, responds as five ESL professors from public institutions of higher education, from five different regions of Brazil, understand the interrelation between their identities, performances and the subversion they represent. What motivates the perspective adopted in the research is the importance of talking about and with black people without only emphasizing the suffering they experienced, in addition to denouncing it, talking about the success and hope of more results from anti-racist practices. The three research questions are: “how do black ESL professors, through their autobiographical narratives, relate their professional success to the racial issue?”; “How is critical racial literacy in the experiences of participating black university ESL professors?”; and “how do the participating professors perceive that their contribution to a more egalitarian society in relation to the intersection of gender and race has happened and is taking place?”. The theoretical framework that allows the analysis of autobiographical narratives is mainly based on perspectives such as black feminism with the researcher’s perspectives of Carneiro (2011 and 2018), Kilomba (2019) and hooks (2013, 2015 and 2019), intersectionality, based on Akotirene (2019) and Crenshaw (1998 and 2002) and Collins (2021), critical racial literacy, based on Ferreira (2014, 2015 and 2019) and the ESL teacher's identity, based on Kubota and Lin (2006). The results of the analysis indicate that although the teachers have faced racism on a daily basis since before entering and teaching in higher education, they understand that they are successful professionals and that they inspire other black women, as well as representing the demarcation of another corporeality than is understood to be the norm in ESL teaching and learning.

Keywords: Critical racial literacy; black female ESL professors; intersectionality; ESL teacher’s identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Busca por pesquisas acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (sem identificação de instituição)	35
Quadro 2: Busca por pesquisas acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação de instituição)	35
Quadro 3 - Busca por teses e dissertações acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.....	35
Quadro 4 Participantes de pesquisa.....	50
Quadro 5: Análise dos dados.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 O FEMINISMO NEGRO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	19
1.2. O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A INTERSECCIONALIDADE	24
1.3 IDENTIDADE DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA E A RAÇA	30
1.4 PESQUISAS RECENTES ACERCA DA IDENTIDADE DE RAÇA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	34
2. METODOLOGIA	41
2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	41
2.2. PESQUISA NARRATIVA	42
2.3 PESQUISA NARRATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA	43
2.4 PESQUISA NARRATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA E RAÇA.....	44
2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	44
2.5.1 Narrativas autobiográficas.....	45
2.5.2 Entrevistas	46
2.6 DIÁRIO DE BORDO	48
2.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
2.8 ANÁLISE	50
2.9 ÉTICA EM PESQUISA.....	51
2.10 RETORNO PARA AS PESQUISADAS.....	52
2.11 LEGITIMIDADE DA PESQUISA.....	52
3. ANÁLISE E GERAÇÃO DE DADOS	55
APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTADAS.....	55
3.1 A EXPERIÊNCIA DA INTERSECÇÃO DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	58
3.1.1 Raça e gênero: experiências na escola e na vizinhança	60
3.1.2 Estética negra: experiência como professora	63
3.1.3 Mulher negra, gênero e profissionalização	65
3.2 O DESCRÉDITO: A ESTÉTICA QUE DESTOA ENTRE OS DOCENTES DE INGLÊS.....	69
3.2.1 Raça, gênero e quem fala a língua inglesa.....	70
3.2.2 Qual é, afinal, a aparência de uma professora universitária?	74
3.2.3 Professoras negras e a representatividade	79
3.2.4 Práticas racialmente letradas na atuação docente de professoras negras de inglês	84
3.3. O SUCESSO E OS CAMINHOS ABERTOS PELO SUCESSO.....	96
3.3.1. As mulheres de sucesso da base da pirâmide.....	96
3.3.2. Mulheres negras de sucesso como exemplo.....	102
3.3.3. Nossas próximas ações para a equidade de gênero e raça no ensino superior .	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	126
ANEXO A – TERMO PARA AS PARTICIPANTES	127
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	128
ANEXO C – DECLARAÇÃO	129

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Por pertencer a família negra, desde muito nova já percebia que a forma como as pessoas estavam posicionadas na sociedade não era coincidência. Ainda muito pequena, eu notava a existência de um padrão observável dos privilégios das pessoas. Via que raramente as pessoas negras eram as pessoas de sucesso, detentoras de bens, que tinham muito dinheiro. No meu próprio núcleo familiar, as dinâmicas de *matar um leão por dia e vender o almoço para comprar a janta* eram rotineiras. Principalmente para a minha mãe e os meus tios, cursar uma graduação não chegava nem a ser um sonho distante, era como se não estivesse ao alcance deles. Apesar disso, eu sempre soube que a minha avó, com todo o talento que possuía para conquistar e fidelizar clientes com seus bordados e artesanatos, tinha sim a inteligência e articulação para atuar em muitas outras áreas de maior prestígio e minha mãe que faz operações matemáticas em segundos e com o seu raciocínio rápido poderia facilmente se aventurar nas ciências exatas. Assim como qualquer outra área que lhes coubesse seguir, se isso tivesse sido permitido a elas.

Ainda na infância, no ensino fundamental, o inglês fazia meus olhos brilharem, mesmo com o vocabulário limitado e regras gramaticais descontextualizadas que aprendíamos naquela época, eu ficava muito orgulhosa quando entendia qualquer palavrinha solta. No ensino médio, o meu interesse pela língua inglesa se intensificou quando um professor negro de língua inglesa assumiu as aulas. Ele, que percebia meu interesse pela língua inglesa, passou a estimular minha vontade de um dia aprender inglês de verdade. Eu nutria uma grande admiração por esse professor, não somente por me incentivar e ajudar a atingir o meu objetivo, mas também porque já entendia que ele havia transpassado várias barreiras sociais e raciais que eu via de perto desde sempre pelos meus exemplos familiares. A figura daquele professor na frente sala de aula me animava porque eu nunca tinha visto um professor negro lecionando aquela disciplina.

A oportunidade de aprender língua inglesa só veio de fato quando ingressei na graduação em Letras Português/Inglês. Antes disso, nunca houve um momento em que sobrasse dinheiro para arcar com os custos de um curso de línguas devido às nossas condições financeiras e entendo que para a maior parte dos brasileiros também seja *um luxo*. Apesar do meu interesse de longa data, aquele foi o momento

em que eu pude ter a dimensão do quanto o inglês poderia mudar a minha vida e da minha família.

No período da graduação, fui aluna de apenas uma professora negra. Foi com essa professora que aprendi que a raça no Brasil é uma identificação social de raça e não cor de pele e, enfim, pelos conteúdos expostos me entendi como uma mulher negra. Durante o curso, praticamente não tive colegas que se identificassem racialmente como sendo negros, nem mesmo com os alunos do curso de línguas estrangeiras oferecido pela universidade, em que trabalhei como estagiária durante dois anos da graduação. Ao notar essa ausência, tanto no corpo docente quanto discente da universidade e mesmo no público que buscava pelo curso de língua inglesa, fui motivada a iniciar esta pesquisa na área de relações étnico-raciais e educação.

Concluí o curso de letras com uma monografia que contemplava a identidade racial negra no Programa Nacional do Livro Didático de língua inglesa, sendo a segunda pessoa de toda a minha família a conseguir concluir um curso superior e a única a falar uma língua estrangeira. Hoje, alguns dos meus primos já ingressaram no ensino público superior com cotas raciais e isso para mim é uma alegria imensa e também a comprovação de que a linguagem constrói a realidade.

O meu interesse por falar sobre mulheres negras se justifica, primeiramente, pelo respeito e admiração pelas mulheres negras com quem tenho laços familiares e de afeto, em seguida, por ser uma mulher negra e por saber que não merecemos nada menos do que tudo o que quisermos. Mesmo sem ter uma pele retinta, a minha identidade e de todas as mulheres é como me sinto responsável por positivar nosso direito e retratar isso nos meus estudos, para que cada vez mais tenhamos avanços e equidade racial e de gênero.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Em uma sociedade patriarcal, a maioria as mulheres são relegadas à marginalidade. Entretanto, ser mulher e ser negra em contextos sociais que colocam mulheres e pessoas negras em posições marginalizadas faz com que a mulher

negra experimente uma situação de asfixia social¹. Isso acontece porque sua opressão é sempre um caminho de mão-dupla: por um lado, convive-se com o

1 Termo cunhado por Carneiro (2018).

silenciamento, exclusão e violências correlatas ao racismo e, por outro, experimenta da desigualdade e da violência de gênero.

Ainda nesse cenário, de acordo com Cruz e Ramos Júnior (2013, p. 67), a professora negra de língua inglesa experiencia em seu trabalho o preconceito pela cor de sua pele e o estranhamento da comunidade escolar, uma vez que é uma docente de *cor* lecionando uma língua falada pela elite branca. Ainda segundo os autores, “esse estranhamento é filtrado pelas docentes em várias atitudes, como as *posturas e os comentários maldosos dos alunos* durante as aulas, às vezes, difíceis de serem identificados e comprovados” (CRUZ; RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 67).

Aparentemente, as pessoas não esperam enxergar mulheres negras em lugares de destaque e, nessa perspectiva, a autora bell hooks² assevera que o *lugar incomum* das mulheres negras na sociedade, além do gênero e da raça, se justifica também pela classe social, uma vez que:

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. (hooks, 2015, p. 207)

Por essas opressões que costumam sufocar a mulher negra quando exerce a docência na língua inglesa, ela é posta entre a deslegitimação de sua capacidade e o do não reconhecimento, ambos por ser negra, como apontam Cruz e Ramos Júnior (2013). Os autores afirmam que ao titubear em seus posicionamentos, essa professora é prontamente criticada e, por isso, está sempre em “um constante empenho em mostrar que é capaz de exercer suas funções a contento” (CRUZ; RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 73).

É relevante destacar que nos portais de divulgação científicas, pesquisas que relacionam o gênero e a raça para se estudar os escritos, feitos e denúncias de mulheres negras de modo *interseccional* estão sendo cada mais expressivos, ou seja, tem-se considerado os sistemas múltiplos de subordinação (CRENSHAW, 2002). Na legislação, também há marcos importantes, como na educação, a Lei Federal nº 10.639/2003, que determina o trabalho com conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras (BRASIL, 2003), isso representa um avanço muito importante no diálogo sobre relações étnico-raciais. No que tange à legislação que

+

² bell hooks, o pseudônimo da autora, professora, teórica feminista e ativista antirracista Glória Jean Watkins, é sempre grafado em letras minúsculas.

regulamenta todo o sistema de educação público e privado do Brasil, A lei ainda determinou que a alteração fosse feita na LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.

O racismo estrutural, a desigualdade no ambiente de trabalho, a invisibilização na literatura e na produção científica - que chamo de epistemicídio - e todo o sofrimento vivenciado pelas mulheres negras têm sido veiculados com mais incidência. Evidentemente é uma atitude combativa frente a uma sociedade racista, machista e classista, mas ainda há muito a ser feito.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

É indiscutível a necessidade de abordar as dinâmicas de gênero e raça, todavia é necessário que a representação das pessoas negras não só aconteça, mas que seja positiva. Ribeiro (2019) destaca que a negatização da imagem da pessoa negra é naturalizada:

Habitar a pele negra para muitos ainda é algo segregativo, doloroso e muitas vezes vexatório e, que podem deixar marcas indeléveis. O que tem haver sim com discursos perpetuados e que se disseminam como algo naturalizado, pois tudo que é relacionado ao negro é tido como: dotado de maleficismo, negativismo e animalesco. (RIBEIRO, 2019, p. 19)

Essa pode não ser uma tarefa tão simples, como expõe a autora, *discursos* perpetuam a imagem negativa das pessoas negras. Em suma, encontramos em “uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito e preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005, p. 43).

Em face disso, a presente pesquisa tem o objetivo primordial de empoderar pessoas negras, sobretudo, as mulheres negras. Berth (2019, p. 52) enfatiza que “indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas complicações e agravantes.” Portanto, este trabalho tem como enfoque a subversão.

Assim como as pesquisas que denunciam desigualdade racial e o racismo institucional, apresentar a mulher negra bem-sucedida profissionalmente, evidenciar suas vivências que subvertem a norma é, além de uma iniciativa antirracista, uma forma de veicular uma imagem positivada e empoderar outras mulheres negras e fazer com que elas acreditem que isso é possível sim, apesar de todas as

adversidades. Reitera-se tais afirmações com Beserra e Silva (2019, p. 113), quando asseguram que:

Na nossa sociedade machista e racista, ser mulher e ser negra ao mesmo tempo é quase que um sinônimo para exclusão e preconceito. Por outro lado, se as condições são tão difíceis para a mulher negra, as conquistas que elas obtiveram e continuam obtendo demonstram que não se acomodaram nem se conformaram com a exclusão e com as migalhas que a sociedade reserva para elas.

Logo, nesta pesquisa, entendo que há a necessidade de propagar a resistência, sucesso e conquistas de mulheres negras por meio de suas próprias vozes, para que cada vez mais essa seja a imagem comum da mulher negra e não a de quem se contenta com *migalhas*. Sendo assim, proponho que ao pensar em raça, não seja somente para considerar instantaneamente o racismo, mas ponderar o prestígio, as produções intelectuais de renome, os trabalhos executados com maestria e as contribuições para uma sociedade mais equânime, já “[...] a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática que repudie qualquer tipo de discriminação” (GOMES, 2005, p. 52) e desvincule o foco do sofrimento.

Ressalto que a perspectiva de subversão adotada dialoga com Gonzalez (2020, l-1659³), que a entende como “a ultrapassagem de limites permitidos pelo discurso dominante, pela ordem de consciência”

Em nosso país, o mito da democracia racial de que todas as pessoas têm acesso às mesmas condições e não são diferenciadas pela raça (GOMES, 2005) atinge a todas as pessoas *racializadas*. Nessa perspectiva, é importante pontuar que ao falar em raça, estou me referindo às “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico.” (GOMES, 2005, p. 49). Para além disso, como explica Gonzalez (1984), o mito da democracia racial afeta as mulheres negras de maneira particular, tendo em vista que em uma sociedade racista espera-se que elas permaneçam em dois lugares específicos:

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a

³ A formatação do Kindle apresenta a paginação como posição, nesse caso, a referência indica em que posição no aparelho kindle essa citação pode ser encontrada.

culpabilidade engendrada no seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos *mulata* e *doméstica* são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (GONZALEZ, 1984, p. 228).

Em virtude dos aspectos já apontados, os textos que estruturam e viabilizam a produção desta pesquisa foram majoritariamente escritos por autoras negras, reiterando as questões ideológicas e em coerência ao que proponho construir porque, como afirma Kilomba (2019), pessoas negras são sempre as indicadas para retratar sua própria realidade em vez de alguém não racializado teorizando sua realidade de fora. Nas palavras da autora, “eu, como mulher *negra*, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes” (KILOMBA, 2019, p. 59). Colocar-se em lugar de escuta é valorizar o lugar de fala e estimular que cada vez mais tenhamos maior acesso a epistemologias e materiais que não apenas ‘falem *sobre*’, mas ‘falem *com*’, apresentem suas próprias realidades, percalços, desafios.

Algumas teorias e perspectivas e autoras são primordiais para o desenvolvimento do presente estudo. Entre os principais aportes teóricos estão os trabalhos Ferreira (2014; 2015), Crenshaw (1989; 2002) Gonzalez (1984) e Kilomba (2019). Nesse contexto, inicio uma breve teorização sobre a conceito que norteia a pesquisa, a teoria racial crítica (TRC), que utiliza a raça como ponto de partida para as discussões e “considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional” (FERREIRA, 2014, p. 238).

De acordo com Ladson-Billings e Tate (1995, p. 57, tradução minha) “a realidade social é construída pela formulação e troca de histórias sobre situações individuais. Essas histórias servem como estruturas interpretativas pelas quais impomos ordem à experiência e a ela”⁴. As autoras ainda comentam que a Teoria Racial Crítica se vale de diversas áreas de conhecimento para a análise de fenômenos educacionais de maneira crítica. Nela, são diretamente relacionadas raça e propriedade. (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 277).

⁴ “[...] For the critical race theorist, social reality is constructed by the formulation and the exchange of stories about individual situations. These stories serve as interpretive structures by which we impose order on experience and it on us.” (TATE; LADSON-BILLINGS, 1995, p. 57)

Aparecida de Jesus Ferreira, a primeira pesquisadora a pesquisar de maneira consolidada as relações raciais no ensino de Língua Inglesa e responsável por trazer o Letramento Racial Crítico para o contexto brasileiro, elencou os cinco pilares da TRC como: a intercentralidade de raça e racismo, o desafio à ideologia dominante, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar e a centralidade do conhecimento experiencial (FERREIRA, 2014, p. 243). Apesar de todos os pilares serem contemplados na pesquisa, o conhecimento experiencial será o pilar proposto no trabalho, já que o objeto principal de análise são as narrativas autobiográficas.

A análise das narrativas das professoras entrevistadas tem como princípio norteador a interseccionalidade, termo cunhado por Crenshaw (2002). A interseccionalidade sugere a consideração de múltiplos sistemas de opressão, mas sem entendê-los como somados. Segundo a autora, “a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177). Ela também explicita a importância de análises que não percebam raça e gênero de forma individualizada, porque a intersecção de raça e gênero causam efeitos específicos. Para a autora, mulheres negras sofrem discriminação de maneira similar aos homens negros, mas, às vezes, experienciam discriminação pela sua raça e seu gênero (dito por sexo, pela autora) que não são somadas, porém particulares por serem mulheres negras.

As narrativas autobiográficas são parte da metodologia adotada para a análise. Como método bastante utilizado na teoria racial crítica, as narrativas autobiográficas “são as histórias vividas contadas. Para os autores, a escrita de uma autobiografia é uma maneira particular de reconstrução da narrativa individual, no interior da qual há também outras reconstruções” (OLIVEIRA, 2019, p. 39). Em Ferreira (2014, p. 244), afirma-se que na TRC as narrativas e histórias não hegemônicas são importantes para entender experiências e como elas podem confirmar ou contra-argumentar sobre o funcionamento da sociedade.

Destaco que o letramento racial crítico também estará muito presente no decorrer da pesquisa. Conforme discutido por Ferreira (2014, p. 250), o letramento racial crítico oferece a compreensão de como a raça influencia experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais, além de nos fazer pensar na raça como ferramenta de controle social, geográfico e econômico de pessoas negras e brancas.

A perspectiva do LRC é primordial nesta análise, porque ele deve fazer parte das dinâmicas pedagógicas. Com vistas a uma sociedade e uma educação antirracista, o LRC é imprescindível, pois traz um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares e colegas, como explicita Mosley (2010, p.452). Entretanto, as pesquisas que trazem professoras negras na área da Língua Inglesa em sua centralidade ainda são escassas. Tanto que em busca dos termos “professoras negras” no portal de periódicos da CAPES, no período de 2016 até 2020, na área de língua e literatura, foram obtidos apenas 37 resultados.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo dessa pesquisa é analisar narrativas autobiográficas de professoras negras do ensino superior brasileiro, que lecionam disciplinas de língua inglesa para evidenciar os aspectos subversivos de suas práticas e a importância para os ambientes de atuação e para a educação como um todo. A escolha de professoras que trabalham com a língua inglesa se justifica em Dias (2013, p. 81), porque é uma língua considerada como capital simbólico relacionado à classe dominante e mesmo com documentos oficiais da educação, reafirmando que o direito de todo cidadão de aprender uma língua estrangeira é um privilégio de poucos.

Para tanto, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Observar como estas mulheres, por meio das narrativas autobiográficas, entendem suas trajetórias de sucesso profissional relacionadas à questão racial;
- Entender como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras de língua inglesa participantes;
- Buscar responder como as participantes compreendem a contribuição delas para uma sociedade mais equânime, em se tratando da intersecção de raça e gênero.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Tendo em vista os objetivos supracitados, as perguntas a serem respondidas são:

1. Como as professoras negras, por meio de suas narrativas autobiográficas, relacionam o sucesso profissional e a questão racial?
2. Como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras universitárias negras de língua inglesa participantes?
3. Como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa, em se tratando da intersecção de gênero e raça?

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa conta com quatro seções. A primeira é a introdução, em que apresento a motivação da pesquisa, a formulação do problema, o contexto e justificativa da pesquisa, objetivos e perguntas e, por fim, a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo exponho o referencial teórico e discuto a relação entre o feminismo negro e o ensino de língua inglesa. Além de discutir acerca do letramento racial crítico e a interseccionalidade para, na sequência, discorrer sobre a identidade docente de língua inglesa e a raça. Por fim, finalizo o capítulo com pesquisas recentes acerca das temáticas tratadas nesta pesquisa.

No terceiro capítulo apresento a metodologia. Inicialmente, abordo sobre a pesquisa em linguística aplicada, a pesquisa narrativa, pesquisa narrativa em linguística aplicada e na relação com a raça. Exponho os instrumentos de geração de dados, as narrativas autobiográficas, as entrevistas, as participantes da pesquisa, a análise, a ética em pesquisa, o retorno para as pesquisadas e a legitimidade em pesquisa.

No quarto e último capítulo está presente a geração de dados e a análise. A primeira categoria de análise é a experiência da intersecção de gênero, raça e classe na construção da identidade. A segunda, o descrédito: a estética que destoa entre os docentes de inglês e a terceira, o sucesso e os caminhos abertos pelo sucesso. Enfim, encerro a dissertação com as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção da dissertação, apresento as teorias, abordagens e perspectivas que possibilitarão, *a posteriori*, a reflexão sobre as narrativas autobiográficas das professoras universitárias de língua inglesa que viabilizaram este estudo partilhando suas histórias.

Mulheres, negras, professoras. Estas são apenas algumas das marcas identitárias de tantas mulheres brasileiras e também destas que participam da presente pesquisa. Sendo assim, busco a subversão, o sucesso, o êxito e o que as mulheres negras têm feito desde sempre, mas busco evidenciar as vitórias em específico, porque a subalternidade não é uma característica identitária da mulher negra, mas algo que lhes foi imposto. Em tempo, a compreensão de identidade que utilizo é trazida por Gomes (2005, p. 41), que não considera as identidades inatas, mas construções sociais, culturais e discursivas.

No cenário atual, ainda é preciso que as mulheres negras se tornem negras. De acordo com Cardoso (2014, p. 973), este é um processo social de construção de identidades, de resistência política. É a recusa a se deixar definir pelos olhos alheios, é o romper com o embranquecimento, é se autodefinir, valorizar e recuperar a história e o legado cultural negro e, não obstante, exercer o papel da protagonista no devir histórico que se compromete a enfrentar o racismo.

1.1 O FEMINISMO NEGRO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

[...] mulheres negras foram marinheiras das primeiras viagens transatlânticas, trafegando identidades políticas reclamantes da diversidade, sem distinção entre naufrágio e sufrágio pela liberdade dos negros escravizados e contra opressões globais. Elas construíram o pensamento feminista negro. (AKOTIRENE, 2019, p. 31)

Tornar-se falante de uma língua estrangeira quando se está à margem da sociedade, por si só já é impor aos sistemas de opressão que existem narrativas diversas às de pobreza, desemprego, falta de acesso à educação de qualidade e bens culturais. Transcender este feito e atingir a posição de quem ensina essa língua é ainda mais revelador. Mulheres negras vêm conquistando esse espaço nas universidades brasileiras com excelência, apesar das adversidades no trajeto.

O feminismo, a luta política e discursiva pela igualdade dos gêneros tem alcançado historicamente novos espaços para as mulheres em âmbito geral. Mas a

liberdade e a equidade da mulher perante o homem, quando tida apenas como uma questão de gênero, não atende às necessidades e pautas das mulheres negras. Foi de acordo com esta demanda que o feminismo negro se estruturou. Assim como na abertura deste capítulo, Akotirene enfatiza que as mulheres negras, em vista de se libertarem das diversas amarras e dores não advindas somente do gênero, constituíram um pensamento sólido que nos leva a pensar “que mulheres?”, quando ouvimos de reivindicações por e para mulheres.

Lélia Gonzalez, uma importante feminista negra brasileira, utilizando como ponto de partida os escritos de Simone de Beauvoir, feminista da segunda onda do feminismo e autora do canônico *O segundo sexo*, explica que há também o peso da opressão racial para além do gênero (CARDOSO, 2014, p. 973). As demandas de mulheres negras acabam por ser insuficientes, por isso a precisão de um feminismo que considere tais especificidades, bem como a forma como são vistas, as funções que normalmente exercem, as dinâmicas sociais a que são submetidas. Se falamos de equidade, é urgente que as diferenças sejam levadas em consideração.

O ato de se tornar negra, além de se tornar mulher reflete a experiência única de opressão enfrentada pela mulher negra em sociedades patriarcais e racistas. Por essa razão, Kilomba (2019) argumenta que as mulheres negras por não serem nem homens, nem brancas, passam a ocupar um lugar difícil na sociedade: o lugar do *outro*. Nas palavras da autora, “representamos um tipo de ausência dupla, uma outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade” (KILOMBA, 2019, p. 190). Então, o feminismo negro age para além de escancarar essas condições de outridade, mas para questionar a inequidade imposta pelos modelos patriarcais e coloniais.

bell hooks afirma que “[...] os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” - a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade” (hooks, 2013, p. 88). De acordo com a autora, isso acontece porque o pensamento feminista negro revolucionou e perturbou o feminismo hegemônico, produzido majoritariamente por acadêmicas brancas. Em consonância com Lélia Gonzalez, Carneiro (2011) também diz que a opressão sofrida pela mulher negra é particular, não é somente pela forma como os efeitos dessa opressão reflete na identidade dessas mulheres.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2011)

Sueli Carneiro, criadora do portal *Geledés*, contribui com essa discussão ao discutir os estereótipos que buscam ser combatidos pelo feminismo sem considerar a intersecção de raça, além de uma das reivindicações mais constantes no feminismo: o rompimento com o mito da mulher rainha do lar, da musa da poesia. A autora questiona quem são as mulheres de quem se fala, uma vez que “as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca” (CARNEIRO, 2011). A autora ainda questiona para quais mulheres serão garantidas as vagas de emprego na busca pela igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que é pensando nas mulheres negras que empregadores salientam que “exige-se boa aparência” nos anúncios de emprego”.

Pensando em estabelecer uma perspectiva que considerasse a discriminação de gênero, raça e as vivências da mulher negra que Crenshaw (1989) cunhou o termo interseccionalidade, termo este que será discutido no decorrer do trabalho. Crenshaw (1989), além de diversas contribuições para o pensamento feminista negro, apontou a inconsistência do feminismo branco quando fala de “mulheres” como um todo.

Quando a teoria e a política feministas que pretendem refletir a experiência e as aspirações das *mulheres* não incluem ou falam com mulheres negras, as mulheres negras devem perguntar: ‘Nós não somos mulheres?’ Se é assim, como podem ser feitas as alegações de que ‘mulheres são’, ‘mulheres acreditam’ e ‘mulheres precisam’ quando tais reivindicações são inaplicáveis ou não respondem às necessidades, interesses e experiências das mulheres negras?⁵ (CRENSHAW, 1989, p. 154, grifos da autora, tradução minha)

Dessa forma, não há como falar de mulheres de maneira generalizada, sem situá-las, considerar o pertencimento racial e tudo o que elas representam e como o gênero atravessa essa representação. Crenshaw (2002, p. 177) ainda argumenta que a importância de uma perspectiva interseccional não está só em valorizar as

⁵“When feminist theory and politics that claim to reflect *women's* experience and *women's* aspirations do not include or speak to Black women, Black women must ask: "Ain't We Women?" If this is so, how can the claims that "women are," "women believe" and "women need" be made when such claims are inapplicable or unresponsive to the needs, interests and experiences of Black women?" (CRENSHAW, 1989, p. 154)

experiências vividas pelas mulheres racializadas, é preciso também estar claro que as intervenções parciais (como a que só considera o gênero) e até distorcidas das condições das mulheres são ineficientes e até mesmo contraproducentes. Somente analisando detalhadamente as dinâmicas variáveis em que podem se estruturar a subordinação de mulheres racializadas é que é possível obter intervenções mais eficientes.

As mulheres negras enfrentam também os estereótipos relacionados a sua imagem, o que dificulta ainda mais o seu acesso a diversos espaços, principalmente os de privilégio. Por isso é tão importante que as mulheres sejam veiculadas e representadas positivamente, para que mais mulheres negras possam se apropriar de suas identidades de mulheres negras. Sendo assim, tornar-se mulher negra é um processo social de construção de identidades, de resistência política, como aduz Cardoso (2014, p. 973). A autora discorre sobre a importância de quebrar com as imagens de controle que viabilizam a subordinação das mulheres negras:

As mulheres em sua totalidade são representadas por imagens estereotipadas, porém de formas diferentes. As imagens de controle são criadas para justificar a exploração econômica e garantir a subordinação das mulheres negras, mas, também, para assegurar a manutenção das opressões de gênero e regular a sexualidade das mulheres, sejam negras ou brancas. Por isso a importância de se compreender as construções racializadas de gênero [...] (CARDOSO, 2014, p. 978).

Tais imagens são as que legitimam ideias de que mulheres negras são incapazes de exercer determinadas funções, hiperssexualizam seus corpos (tal como com as mulheres vistas como *mulatas*), fazem com que se crie a ideia de que o lugar dessas mulheres não pode ser o de equidade social, mas é possível subverter esse quadro. As construções racializadas de gênero são as que acontecem quando *enegrecemos* o movimento feminista, como ensina Carneiro (2011). E graças ao movimento feminista negro, a autora afirma que esse *enegrecimento* tem significado, a saber, a demarcação e a instituição na agenda do movimento de mulheres, o peso da raça na configuração das políticas demográficas, a caracterização da violência racial como um fator determinante das formas de violência sofridas por metade das mulheres do Brasil e a discussão sobre as doenças com maior incidência sobre a população negra.

Apesar da opressão sofrida pelas mulheres negras, colocá-las como subservientes em relação às mulheres brancas e homens negros é um desserviço, pois a reivindicação do feminismo negro não busca uma classificação nas estruturas

de opressão. Kilomba (2019, p. 108) discute que feministas negras não desejam que haja uma escolha das mulheres negras em se solidarizar com as mulheres brancas ou com os homens negros, ou seja, entre *gênero* ou *raça*. O feminismo negro vem para que se tornem visíveis as experiências e a realidade da mulher negra, tanto na teoria quanto na história.

Na iniciativa de entender como a história e a realidade atravessam as vivências das professoras negras de língua inglesa, é que selecionei o feminismo negro como perspectiva teórica. Lendo e nomeando mulheres negras, busquei compreender como trabalha a subversão nas histórias de quem precisou superar o racismo e o machismo e, na maioria dos casos, a vulnerabilidade econômica.

Como um espaço de privilégio, o ensino superior é um lugar em que as portas são fechadas para as mulheres. Tal exclusão foi apontada por Crenshaw (2002, p. 179) quando destaca que mulheres racializadas podem ser excluídas de oportunidades educacionais ou ter menos anos de estudos se comparadas a homens e mulheres da elite. Quando falo de professoras que lecionam uma língua estrangeira, falo de um lugar ainda mais restrito, mas que não precisa ser sufocante. Pelo contrário, cada vez mais deve ser expandido, a fim de que mais mulheres negras sejam trazidas para dentro, para que esse espaço seja entendido como o delas, como deveria ser desde sempre.

A escolha pela licenciatura pode vir da identificação com a carreira e também por uma paixão e admiração anteriores à docência. Silva (2018, p. 17) declara que a paixão motiva e afeta a prática do docente, impulsiona a busca pelo melhor desempenho no trabalho e a aprender sempre sobre a área. E, apesar dos desafios encontrados no cotidiano, a paixão pode ser motivada e construída na prática e na interação. Ter professoras negras na universidade é uma forma de causar esse primeiro impacto positivo, a compreensão de que é possível, mas infelizmente poucas pessoas, enquanto discentes, tiveram a interação com docentes negras em suas experiências educacionais.

Para além do desejo de se tornar docente, é importante mencionar o fato de falar e ensinar a língua inglesa. Falar uma língua estrangeira é obter um capital simbólico da classe dominante e, por conseguinte, proporciona diversas oportunidades. Conforme Dias (2013, p. 43), “o desejo do aprendiz de adquirir uma língua estrangeira está associado ao desejo de querer construir para si uma identidade de maior reconhecimento social.” Entretanto, quando quem se apropria

desse conhecimento e é responsável por passá-lo adiante é uma mulher negra, os obstáculos aparecem.

Como colocado por Cruz e Ramos Júnior (2013, p. 66), para fazer parte da escola, é preciso apresentar-se dentro de um padrão, de uma uniformização (a tal boa aparência, trazida à baila no artigo de Sueli Carneiro). Não estar dentro desse padrão traz a(o) docente negra(o) olhares desconfiados.

A professora negra que leciona inglês experiencia em seu cotidiano escolar o preconceito quanto à cor de sua pele e o estranhamento da comunidade escolar quanto a uma docente de 'cor' ensinar uma língua falada pela elite branca. Esse estranhamento é filtrado pelas docentes em várias atitudes, como as, *posturas e os comentários maldosos dos alunos* durante as aulas, às vezes, difíceis de serem identificados e comprovados. (CRUZ; RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 67, grifos dos autores)

Embora existam os percalços postos pelos mecanismos da opressão dupla, o feminismo negro pode cumprir o papel de *empoderar* as professoras negras de língua inglesa, bem como as mulheres em âmbito geral. Na acepção de Berth (2019, p. 23), empoderar significa “pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras [...]”. Sendo assim, empoderar as identidades negras e de gênero interseccionadas em fluxo de reconstrução contínua acontece quando repensamos, ressignificamos (sobretudo pelo letramento racial crítico), desestereotipamos, não aceitamos mais o lugar da subserviência. Na próxima seção, discuto os conceitos de letramento racial crítico e a interseccionalidade

1.2 O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A INTERSECCIONALIDADE

O letramento racial crítico e a interseccionalidade se encontram quando se fala em docência de mulheres negras na sua *práxis* em ensino superior e, sobretudo, lecionando a língua inglesa. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 9), o conceito de *letramento* (do inglês *literacy*) tradicionalmente tratava-se de aprender a ler e a escrever em formas oficiais, resultante de um projeto restrito à formalidade, a línguas e culturas únicas e permeado por regras. Entretanto, nos dias de hoje, o letramento assume um novo papel. Segundo Kleiman (2014, p. 89), passa a ser um vetor para a construção de sujeitos livres, capazes de contribuir para mudanças sociais. Ainda em consonância com a autora, o letramento se relaciona com as práticas sociais em que se usa a escrita e o impacto da língua escrita na

vida moderna (KLEIMAN, 2005, p. 19). Em suma, letrar é muito mais que alfabetizar, é entender o aprendiz desde seu primeiro contato com a escolarização como um agente social e assumir, por conseguinte, a escola como espaço de transformação social pela linguagem.

Por sua vez, o letramento racial crítico (doravante LRC) aplica-se a uma dinâmica diversa. Para Ferreira (2014), primeira pesquisadora a trazer o termo para o contexto da educação brasileira, é um dos pilares da Teoria Racial Crítica (doravante TRC) (FERREIRA, 2014, p. 248). Já para Tate e Ladson-Billings (1995, p. 57), a teoria racial crítica entende que a realidade social é construída pela reformulação e pela troca de histórias individuais que servem como estruturas interpretativas. Nessa perspectiva, o pilar da TRC que Ferreira (2014, p. 246) aponta como suporte do LRC é a centralidade do conhecimento experiencial. Ainda conforme a autora, a TRC também confere crédito às experiências das pessoas racializadas.

A teoria racial crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. [...] é esse o princípio que traz as narrativas, contranarrativas e autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo (FERREIRA, 2015).

Dessa forma, o relato experiencial permite que as experiências saiam das estimativas, das estatísticas e tomem o campo da subjetividade, especialmente sendo uma pessoa negra, uma mulher negra. Deixa-se de ser um número, uma manchete, uma porcentagem, para ser uma pessoa e essa sensibilização é de suma importância. Tendo em vista que o enfoque deste trabalho está na experiência única de ser mulher, pertencente à identidade social da raça mais discriminada socialmente e que, na maioria dos casos, parte de um histórico de vulnerabilidade socioeconômica, a perspectiva interseccional é muito cara. Conforme Crenshaw (1989), autora e ativista da área do direito que cunhou o termo interseccionalidade no ano de 198

9, as noções do que são as discriminações de gênero e raça são estritamente adaptadas para abranger um conjunto pequeno de circunstâncias que nunca incluem as mulheres negras (CRENSHAW, 1989, p. 151). Então, a interseccionalidade corrobora entender e explicar os resultados de dois ou mais sistemas de subordinação, “especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

desigualdades [...]” (CRENSHAW, 2002, p. 177). A ativista ainda defende o uso das análises interseccionais em vista do desenvolvimento de intervenções e a busca por maior proteção para as mulheres negras.

A importância de desenvolver uma perspectiva que revele e analise a discriminação interseccional reside não apenas no valor das descrições mais precisas sobre as experiências vividas por mulheres racializadas, mas também no fato de que intervenções baseadas em compreensões parciais e por vezes distorcidas das condições das mulheres são, muito provavelmente, ineficientes e talvez até contraproducentes. Somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes. (CRENSHAW, 2002 p. 177)

Dessa maneira, como enfatiza a autora, as narrativas e contranarrativas precisam de perspectivas apropriadas e formas de análise que levem em consideração o que está em jogo quando falamos dessas identidades que se inter cruzam e ocasionam formas particulares de opressão e, nisso, os conceitos aqui discutidos se encontram. De acordo com Guinier (2004, p. 115), embora o letramento racial nunca perca a raça de vista, não se concentra apenas nesse sistema, mas sempre na relação dinâmica entre raça, classe, geografia, gênero e outras variáveis. Em síntese, o letramento racial entende que “[...] problemas que convergem em torno das pessoas negras são frequentemente sinais visíveis de uma disfunção social mais ampla⁶” (GUINIER, 2004, p. 115, tradução minha). Ainda que as análises que trazem essa temática sejam geralmente geograficamente situadas, quando se veem discursos sobre *pessoas negras*, a generalização comum se justifica pela maneira como as dinâmicas de raça atravessam a vivência negra, independentemente da localidade, como aponta Akotirene (2019).

Pretas e pretos são pretas e pretos em qualquer lugar do mundo. Na profusão de identidades viajantes, contingentes, fluidas, a cor da pele não se desarticula da identidade preta, a qual, em tese, poderia ser como de brasileiro impedido de entrar nos Estados Unidos, da mesma forma os africanos pretos, comumente vistos como africanos e não pelas nacionalidades recém-chegadas no Brasil. Sabe por quê? Não podemos fugir da raça e das conexões entre categorias analíticas, quem bem sabe disso é o projeto intelectual negro (AKOTIRENE, 2019, p. 37).

Tanto é verdade que pessoas são racializadas em todos os lugares, que mesmo tendo mais da metade de sua população formada por pessoas negras, o Brasil é um país em que o racismo é estrutural. Daí advém a necessidade do desmonte dos estereótipos que colocam essa identidade como estigmatizada.

⁶ [...] problems that converge around blacks are often visible signs of broader societal dysfunction.” (GUINIER, 2004, p. 115)

Desse modo, perceber, tornar visíveis os sinais de desigualdade e problemas sociais de diversas ordens por meio do LRC no ambiente educacional é possível porque, nesse local, crianças e jovens trazem uma infinidade de práticas de letramento libertadoras e tipos de letramento poderosos no reconhecimento, nomeação, interpretação e mudança de normas e práticas sociais, como aponta Mosley (2010, p. 452).

Na análise interseccional, essas mudanças no fluxo das práticas sociais acontecem porque ela intenta viabilizar a instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e o cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2019, p. 19) e é por isso que ela é tão relevante às análises que repousam sobre a realidade das mulheres negras.

Na prática, o letramento racial crítico se realiza, sobretudo, pela reflexão ao fazer narrativas e contranarrativas que são as histórias não hegemônicas. Esse diálogo pode ocorrer no contexto de sala de aula e ser um valioso momento de troca entre aprendiz e docente a fim de educar os olhares para se enxergar em materiais didáticos e na mídia, como assevera Ferreira (2019).

[...] o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus (uas) alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. Quando pensamos em formação de professoras/es, temos que pensar nos materiais utilizados por esses (as) professoras/es e, na maioria deles, é difícil encontrar pessoas negras como protagonistas. Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. Você passa por um outdoor ou uma banca de revista e vê uma ausência de representatividade de negras/os nas imagens e capas dos produtos (FERREIRA, 2019, p. 125).

Mas, esse olhar atento à representatividade ou à falta dela, a forma positiva ou negativa de se referir às identidades e representá-las não deve vir como uma hierarquia. Assim como o LRC se propõe, a interseccionalidade leva a pensar o que faremos politicamente com a matriz opressiva que produz as diferenças, uma vez que as enxergamos como identidades. Akotirene (2019) explica que “uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar submetidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões” (AKOTIRENE, 2019, p. 46). Dessa forma, as identidades ressignificadas trazem consigo o compromisso da superação da submissão e da busca por uma sociedade mais equânime.

As práticas racialmente letradas têm o poder de transformar realidades e pode ser inserida na rotina de uma prática docente comprometida com a superação do racismo. Segundo Ribeiro (2019, p. 53), isso é possível porque “oportuniza aos envolvidos nesses locais, tanto aos docentes quanto aos discentes, a passarem a pensar criticamente acerca dessas questões de forma mais reflexiva e abrangente, principalmente no que tange ao currículo das escolas.” A pesquisadora ainda complementa que se o racismo é aprendido, pode ser desaprendido (RIBEIRO, 2019, p. 57). Nesse sentido, compartilhar vivências e inserir a diversidade no âmbito escolar pode incentivar a criticidade, justiça e igualdade. Em conformidade com essa perspectiva, Oliveira (2019) também menciona como a imagem da pessoa negra é julgada como negativa em nosso país e, por isso, o LRC é positivo na escola.

No Brasil, ser chamado de negro é enfrentar desafios diários: no espaço escolar, na busca por emprego, em que um dos requisitos é a ‘aparência branca’ (e essa aparência na maioria das vezes é o que define se você irá ser contratado ou não), no reconhecimento de seu trabalho (em que você precisa comprovar sua capacidade o tempo todo para ter esse reconhecimento), na escola (nas datas comemorativas, nas apresentações, em que as crianças negras raramente são os protagonistas), e em tantos outros espaços. Por isso, torna-se fundamental iniciar discussões como essa no ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2019, p. 31)

A ausência do protagonismo em apresentações escolares já configura o que, muitas vezes, é o primeiro tipo de violência que as crianças negras sofrem: a de raramente poderem ser aplaudidas, comemoradas, colocadas sob os holofotes e perceber isso como um padrão vicioso ao longo da vida. Por dinâmicas como essa serem recorrentes, percebe-se o privilégio branco nas relações identitárias de forma massiva. Ambas as perspectivas entendem a branquitude como ponto de partida para se entender a dinâmica de subordinação. Em entrevista à professora doutora Glenda Melo (2016), Nilma Lino Gomes define a branquitude como o que:

[...] revela as facetas da violência racial, do privilégio simbólico da brancura, ultrapassa as fronteiras de classe e também se soma ao gênero. No contexto das desigualdades raciais, sociais e de gênero, as pessoas brancas são ‘blindadas’ racialmente. Sua cultura que é diversa, sua subjetividade que também apresenta conflitos, sua mestiçagem que também lhes impõe diferentes modos como são vistos pela sociedade e a sua relação com a classe, a raça e o gênero também interferem na forma como se veem brancos e como são vistos pela sociedade (MELO, 2016, p. 120).

Tendo essa *cegueira* para a identidade branca e o que ela representa como sendo via de regra na sociedade, à pessoa negra coube o lugar à margem e do que representa o que há de mal, enquanto a branquitude presenteia a pessoa branca com um voto de confiança. Ribeiro (2019) atribui este ônus e bônus das pessoas

negras e brancas ao passado de escravização ocorrido no Brasil. Ferreira (2014, p. 248), por sua vez, afirma que ela deve ser abordada na formação de professores para que as construções acerca do poder que a branquitude confere seja desconstruído e debatido com vistas à igualdade social. Por isso, não basta acreditar que a formação, o esforço, o traquejo social sejam determinantes para que as experiências das pessoas negras sejam transformadas. É urgente a construção de uma sociedade que deixe de ver na pessoa negra a representação de tudo o que há de mal e deve ser extinto. Assim, cabe a nós, educadores, não nos esquivarmos da educação antirracista.

A branquitude pode ser ponto de partida para o letramento racial crítico, independentemente da identidade social de raça da(o) docente que se propõe a inserir o compartilhamento de vivências outras no ambiente escolar e trabalhar para a reconstrução da realidade social. Sobre esta questão, Souta e Jovino (2019, p. 157) comentam que “diante de uma branquitude que questiona a própria hegemonia branca, o primeiro passo para uma ressignificação da branquitude é reconhecer que os privilégios existem” e, com isso, reforçamos que a prática da educação antirracista não tem pertencimento racial. É dever de todas e todos.

Por fim, tendo em vista as colocações acima, é importante pontuar que as análises interseccionais vêm para situar, demarcar espaços, provando que é sim necessário ter uma educação antirracista, com métodos de análise dentro de contextos sociais que considerem a intersecção das identidades e as formas de opressão que acometem os sujeitos sociais em suas particularidades. Tate e Ladson-Billings (1995, p. 62) afirmam que na TRC rejeita-se o paradigma que tenta ser tudo para todos (ou seja, a neutralidade e a tentativa de fugir de temáticas críticas da sociedade) e, por conseguinte, acabam se tornando nada para ninguém e permite que o *status quo* prevaleça. É rejeitando essa falsa neutralidade que construímos identificação, respeito e valorização da identidade e das experiências socialmente construídas.

Este trabalho e outros estudos recentes contribuem para quebrar o silêncio a que a identidade intercruzada da mulher negra, de origem pobre é submetida dia após dia. Identidades marginalizadas que hoje, após as lutas do movimento negro, do ativismo educacional antirracista, a lei federal 10.639/2003 e a 11.645/2008, apesar do longo caminho a ser percorrido e do grande trabalho a ser feito, já escrevem uma história diferente, mas que não se separa daquela de outrora.

Mulheres negras de sucesso abrem caminho para outras, contando suas próprias histórias e as histórias das mulheres que vieram antes delas, porque suas narrativas e contranarrativas poderosas dão suporte, fazem florescer empatia, reconhecimento, desejo de lutar e de fazer com que os relatos de mulheres negras se multipliquem, de todas que saíram da margem e se fizeram ouvir.

1.3 IDENTIDADE DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA E A RAÇA

Como já exposto nas seções que antecedem a presente seção, parto da compreensão de que as identidades são construídas socialmente. Nessa perspectiva, as identidades de professora, mulher negra e instrutora de uma língua estrangeira também serão pensadas como construídas, desconstruídas, negociadas e dialogadas socialmente. Gomes (2003) reafirma o lugar da cultura e da história nessa construção:

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (GOMES, 2003, p. 171).

A autora ainda afirma que ao falarmos da mulher negra, falamos de um processo de maior complexidade, instabilidade e pluralidade, porque hoje, apesar das marcas negativas trazidas pelas experiências de discriminação, está acontecendo um processo de reconstrução positiva da identidade negra, que não acontece de forma isolada, mas dentro de contextos (GOMES, 2003, p. 178). Na música, na escola, na literatura, na internet, para além dos movimentos unificados, a reconstrução da identidade de forma positivada e crítica tem sido feita dia após dia.

Conforme Block (2015, p. 12), a construção da identidade pode ser entendida como uma “negociação de posições de sujeito na encruzilhada do passado, presente e futuro”. Tal negociação ocorre no campo da linguagem, já que é nela que a comunicação ocorre. E o autor ainda define que:

[...] negociar significa que tais processos envolvem tanto a autoatribuição quanto o autoposicionamento de indivíduos que, por sua vez - e simultaneamente - são identidades atribuídas e postas de maneiras particulares por outros com quem entram em contato. Nesse processo, questões acerca de semelhanças e diferenças percebidas e invocadas e de autenticidade e inautenticidade, entram em jogo. Tudo isso significa que o processo de construção da identidade é potencialmente conflitivo, pois envolve rupturas e turbulências que levam à mudança, ou o que eu descrevi

em outro lugar como ‘experiências críticas’⁷ (BLOCK, 2015, p. 12, tradução minha)

Assim como Block (2015), Dias (2013, p. 55) traz à tona a tensão presente na negociação e construção de identidades. Por ser um campo permeado por relações assimétricas de poder e ideologia, é inviável que esses processos aconteçam de forma pacífica ou natural. Para o autor, eles ocorrem por meio de conflitos em que a linguagem opera de maneira crucial. É pela linguagem que a identidade docente se constrói. E, nessa construção, são importantes as interações sociais anteriores que trazem consigo o percurso escolar, experiências culturais, pessoas significativas, como afirma Romero (2008, p. 404). De forma similar, Block (2015, p. 13) afirma que a identidade docente está relacionada ao contato contínuo com outros docentes e aprendizes e sua atividade profissional.

No que tange a essa identidade construída por diversos elementos do universo escolar e social, Barkhuizen (2016) aponta a multiplicidade da identidade e ação docente. As relações que formam a identidade docente salientadas pelo autor é o que dá a ela o caráter de multifacetada.

Os professores, entretanto, não são apenas seres cognitivos, também são seres sociais. Dentro de suas salas de aula, eles interagem com seus alunos, desenvolvem relações com eles e, juntos, eles constroem mundos socioculturais nos quais vivem juntos o professor e o aluno. Fora de suas salas de aula, os professores se envolvem com outros professores, outros alunos e com a administração de suas escolas. Para além disso, são membros de muitas outras comunidades, pessoais e profissionais, locais e globais. Professores percebidos como pensadores e sociais, então, não são meramente implementadores de um syllabus ou instrutores de uma habilidade linguística, como robôs em uma fábrica.⁸ (BARKHUIZEN, 2016, p. 27, tradução minha)

Pela perspectiva aqui adotada, entendo que o pertencimento racial e as experiências advindas dele não são particulares às pessoas negras, todas e todos são racializadas(os). Desse modo, as professoras negras de língua estrangeira, por

⁷ “[...]negotiation means that such processes involve both self-ascription or self-positioning by individuals who in turn – and simultaneously – are ascribed identities and are positioned in particular ways by others with whom they come in contact. In this process, issues around perceived and invoked sameness and differences, and authenticity and inauthenticity, come into play. All of this means that the process of identity construction is potentially conflictive as it involves rupture and turbulences leading to change, or what I have described elsewhere as ‘critical experiences’” (BLOCK, 2015, p. 12)

⁸ “[...] Teachers, however, are not only cognitive beings, they are also social beings. Inside their classrooms they interact with their learners, they develop relationships with them, and together they construct socioculturais worlds in which they live their teacher and learner lives together. Outside their classrooms teachers engage with other teachers, other learners, and with administrators in their schools. And even further afield, they are members of many other communities, personal and professional, local and global. Teachers perceived as thinking and social people, then, are not merely implementers of a syllabus or instructors of a linguistic skill like robots in a factory.” (BARKHUIZEN, 2016, p. 27)

sua vez, experimentam uma outra vivência quando entram contato com sua formação e a prática educacional, ainda que Kubota e Lin (2006, p. 472) apontem que o ensino de inglês para falantes de outras línguas seja um empreendimento mundial que atinge muitos grupos racial e culturalmente distintos.

Quando o sujeito que está à frente da sala de aula é um falante não nativo da língua, essa pessoa torna-se passiva de julgamentos que refletem diretamente na questão identitária, porque quem é posto como o falante ideal é o falante nativo. Sobre isso, as autoras discorrem que:

Estudiosos discutiram como o mito do falante nativo influencia as práticas de contratação e a construção da visão dos alunos sobre o falante ideal de inglês. No entanto, [...] as discussões sobre questões sobre falantes nativos/não nativos tendem a abordar apenas aspectos linguísticos (por exemplo, sotaque, uso padrão/não padrão da língua), sem prestar atenção suficiente ao aspecto racializado de falantes nativos/não nativos. O problema está na tendência de igualar o falante nativo a *branco* e o falante não nativo a *não-branco*. Essas equações certamente explicam a discriminação contra profissionais não nativos, muitos dos quais são pessoas de cor⁹ (KUBOTA; LIN, 2006, p. 481, grifo das autoras).

Além do estigma de não ser falante nativo, Cruz e Ramos Júnior (2013, p. 66) ressaltam que no contexto da educação espera-se que os docentes se apresentem fisicamente dentro de um padrão, uniformizem-se e, pelas pessoas negras não estarem conforme tais imposições, tornam-se alvo de olhares enviesados, repletos de desconfianças. Em se tratando de mulheres negras, raça, gênero e classe se encontram com o descrédito da professora negra e brasileira e uma falante não nativa da língua inglesa.

Reitero a perspectiva interseccional adotada, porque ela propicia à mulher negra não uma soma de opressões, mas uma experiência única e essa vivência constrói a identidade docente da professora negra de inglês, que naturalmente não veste o uniforme que o contexto brasileiro aprecia, isto é, o da branquira.

A professora negra que leciona inglês experiencia em seu cotidiano escolar o preconceito quanto à cor de sua pele e o estranhamento da comunidade escolar quanto a uma docente de 'cor' ensinar uma língua falada pela elite branca. Esse estranhamento é filtrado pelas docentes em várias atitudes, como as *posturas e os comentários maldosos dos alunos* durante as aulas, às vezes, difíceis de serem identificados e comprovados. (CRUZ; RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 67)

⁹ "Critics have discussed how the myth of the native speaker influences hiring practices and the construction of students' view of the ideal speaker of English. However, [...] the discussions on native/nonnative issues have tended to address linguistic aspects only (e.g., accent, standard/nonstandard use of language) without paying sufficient attention to the racialized aspect of native/nonnative speakers. The problem lies in the tendency to equate the native speaker with White and the nonnative speaker with non-White. These equations certainly explain discrimination against nonnative professionals, many of whom are people of color." (KUBOTA; LIN, 2006, p. 481)

A desconfiança da competência da professora negra, bem como da pessoa negra como um todo é temática recorrente nos estudos de cunho educacional e étnico-racial na linguística aplicada. Oliveira (2019, p. 41), por exemplo, retoma que ser uma pessoa negra é ter de comprovar sua capacidade o tempo todo. As pesquisas em LA apontam que para as pessoas negras há sempre um esforço maior para superar o descrédito natural a que são submetidas que o das pessoas brancas. Gomes (1999, p. 57) assinala esse esforço como um acúmulo de lutas e indignação.

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher negra e professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, de que ele não é intelectualmente capaz. A trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma história de luta, resistência, emoção e muita dor (GOMES, 1999, p. 57).

Portanto, o papel subversivo da mulher negra em uma sociedade racista que tenta deslegitimá-la a todo momento é constituinte de sua identidade enquanto docente, identidade de quem ocupa um lugar que não era esperado que ocupassem. Por essa razão, Cruz e Ramos Júnior (2013, p. 63) enfatizam que essas professoras que lecionam inglês estão sempre em um entrelugar: há quem deslegitime a capacidade por ser negra e há aqueles que resistem a reconhecê-la pela mesma razão, visto que se “titubear em seus posicionamentos, é imediatamente criticada, e isso lhe acarretaria intranquilidades que demandam um permanente estado de vigília e um constante empenho em mostrar que é capaz de exercer suas funções a contento” (CRUZ; RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 73). O descrédito que essas professoras são submetidas as coloca em uma situação de desconforto no trabalho que sabem que são capazes de desenvolver, no entanto é uma forma de violência que mina a paixão pela docência e coloca em xeque a autoconfiança que uma formação acadêmica concede. Daí a importância de epistemologias que se debruçam sobre a temática e desvelem essas situações.

Essas e outras dificuldades acompanham as professoras negras desde o início de suas formações, como aponta Nascimento (2019, p. 979), muitas graduações em inglês oferecem contextos precários para estudantes que não falavam inglês antes de entrar na universidade, enquanto a maioria dos brancos têm

condições de arcar com os custos dos cursos de inglês. Os professores desconsideram as pessoas que não puderam aprender inglês anteriormente, por conseguinte, as(os) estudantes pobres e negras(os) optam pela desistência do curso.

São muitos os aspectos em um fluxo contínuo de resistência, construção, desconstrução, trocas e aprendizados que constituem as identidades docentes das professoras negras, as quais reivindicam seus espaços na educação, na academia, no desmonte da construção de que ensinar o inglês é tarefa para pessoas brancas, ofertada para pessoas majoritariamente brancas. As identidades sociais delas ajudam a construir identidades mais positivas para outras professoras de inglês do mesmo pertencimento racial, assim como ajudam a enegrecer e descolonizar o ensino de línguas.

1.4 PESQUISAS RECENTES ACERCA DA IDENTIDADE DE RAÇA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, apresento um panorama geral das pesquisas acerca das temáticas abordadas no presente estudo. Para tanto, é necessário o levantamento dos estudos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos. A busca pelos temas foi realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD e IBICT).

No quadro 1, demonstro as palavras-chave elencadas no menu “buscar assunto” e os respectivos números de incidência apresentados pelo portal. No intuito de selecionar estudos recentes, o recorte temporal considerado foi referente aos últimos quatro anos, de 2018 a 2021. Para a obtenção de dados mais acurados, no quadro 2, revelo a busca pelos mesmos termos, mas com o acesso pelo *CAFe*, Comunidade Acadêmica Federada, que permite o alcance a conteúdo do portal pelo login acadêmico devido ao vínculo a instituições de ensino superior. Em ambas as buscas, o único filtro utilizado foi por pesquisas da área de língua e literatura. Por fim, no quadro 3 mostro os resultados dos mesmos termos na BDTD, com a diferença de selecionar textos de língua portuguesa, no recorte temporal de 2018 a 2021.

Quadro 1: Busca por pesquisas acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (sem identificação de instituição)

BUSCA POR ASSUNTO	LIVRO	ARTIGO
“Professoras negras de língua inglesa”	0	0
“Professoras negras”	1	6
“Professoras universitárias negras”	0	0
“Letramento racial crítico”	0	2
“Letramento racial”	0	2

Fonte: A autora (2021)

Quadro 2: Busca por pesquisas acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação de instituição)

BUSCA POR ASSUNTO	LIVRO	ARTIGO
“Professoras negras de língua inglesa”	0	0
“Professoras negras”	1	6
“Professoras universitárias negras”	0	0
“Letramento racial crítico”	0	2
“Letramento racial”	0	2

Fonte: A autora (2021)

Quadro 3 - Busca por teses e dissertações acerca de professoras universitárias negras de LI e o Letramento Racial Crítico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.

BUSCA POR ASSUNTO	TESE	DISSERTAÇÃO
“Professoras negras de língua inglesa”	1	3
“Professoras negras”	33	145
“Professoras universitárias negras”	2	3
“Letramento racial crítico”	0	2
“Letramento racial”	0	3

Fonte: A autora (2021)

Ao analisar os quadros acima, fica evidente que a incidência de estudos que versam sobre as temáticas elencadas neste trabalho ainda é baixa nos últimos anos em face à importância de uma educação mais equitativa para a sociedade. Vale ressaltar que no quadro 3, referente às pesquisas na BDTD, embora tenha demonstrado um número maior de incidências, em algumas das buscas não é permitida a filtragem dos resultados na plataforma. Apesar disso, trabalhos relevantes têm sido elaborados por organizações como a ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e revistas científicas que tem organizado recentemente dossiês temáticos sobre os temas como educação antirracista, letramento racial crítico, mulheres negras, a lei federal nº 10.639/2003. Cito como exemplos a revista Travessias (UNIOESTE), a revista Linguagem em Foco (UECE) e as Revistas Uniletras e Muitas Vozes (UEPG).

Sendo assim, elenco algumas pesquisas que além de inspirar o desenvolvimento desta pesquisa, ajudam a situá-la no contexto em que se encontra com os resultados por hora obtidos, bem como pensar nas lacunas de pesquisa presentes na área de aplicação.

Início com a pesquisa de Livia Natália, intitulada *Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar*, publicada na revista da ABPN em 2018. O artigo partiu da premissa de pensar a intelectualidade de mulheres negras como forma de decolonizar saberes e questionar os lugares socialmente estabelecidos, principalmente na academia. Natália (2018, p. 750) discute o conceito de Patricia Hill Collins, a da mulher negra como *outsider within* ou *forasteira de si mesma*. A autora questiona a posição do homem branco como intelectual e fala da branquitude, em muito, a partir de sua própria experiência como intelectual negra.

Falo isto de um lugar nada confortável. Ocupar o lugar de uma intelectual negra num sistema e numa Instituição hegemonicamente branca e constantemente racista como a Universidade, contrariamente ao que se possa pensar, não foi o resultado de um 'esforço pessoal', nem tampouco de uma excepcionalidade. O caminho foi e é pedregoso. Uma mulher negra que trabalha com a produção e disseminação de conhecimentos é pensada como uma ave rara. Dentro da academia enfrenta-se a constante luta pela afirmação da validade e importância do nosso conhecimento, assim, não há lugar confortável nem dentro das salas de aula, onde somos constantemente testadas, nem nos corredores, nem nas reuniões. Somos, constantemente, um corpo fora de lugar (NATÁLIA, 2018, p. 756)

A pesquisa de Andréia Teixeira Ramos, publicada na revista *Travessias* com o título *Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero* e publicada em 2019 parte das identidades raciais e de gênero que surgiram para a autora a partir de suas reflexões durante seu doutorado em educação. O objetivo da autora foi pensar tais identidades por meio de narrativas autobiográficas de uma mulher negra, professora e pesquisadora. Pelos escritos de bell hooks, Grada Kilomba, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo e pensando a educação por meio de textos de Paulo Freire, a autora analisou cartas. Ela afirma ter se conectado com suas próprias vivências a ponto de desmontar estruturas de dominação e reinventar seus modos de ser e viver.

Elivan Aparecida Ribeiro, em sua dissertação de mestrado em Letras defendida em 2019 pela Universidade Federal de Lavras e intitulada *"Ela parece a empregada da minha casa": a relevância do letramento racial crítico para a formação docente*, teve como objetivo problematizar os letramentos existentes na escola a fim de pensar se eles criam novas possibilidades, especificamente a autora propôs

trazer para o foco o letramento racial crítico e pensar as relações raciais e discursos étnico-normativos que permeiam a sociedade. Para tanto, Ribeiro (2019) utilizou narrativas autobiográficas produzidas por professoras e discentes do curso de Letras, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. A autora observou que o letramento racial crítico é capaz de promover a ressignificação das noções e conceitos em relações raciais para professores, mesmo que ainda em formação, porque também é muito positivo na construção da identidade docente.

[...] trazer para a discussão o letramento social pode suscitar implicações quanto a posição identitária social que esse profissional docente ocupa. Desse modo, propiciar momentos de reflexões críticas ligadas às relações raciais podem oportunizar a esse professor se posicionar politicamente e socialmente e bem como ampliar suas habilidades relacionadas aos letramentos, de modo especial, ao Letramento Racial Crítico (RIBEIRO, 2019, p. 25).

A pesquisa de Rosana Aparecida Ribeiro de Sene publicada na revista *Uniletras* em 2019, intitulada *identidades de raça, gênero e sexualidade no ensino/aprendizagem de língua inglesa: sugestões de atividades*, foi desenvolvida com o objetivo de responder como é possível aprender a língua inglesa (des)construindo as identidades de raça, gênero e sexualidade. A autora buscou responder como a língua inglesa pode se tornar um instrumento de questionamento de práticas sociais e quais atividades podem preconizar a desconstrução das identidades sociais de raça, gênero e sexualidade. Além de perceber que a língua inglesa pode ser sim uma fonte de empoderamento de identidades na escola e de hierarquizações. Ela percebeu que o racismo, o machismo e a homofobia estão diretamente relacionados ao fracasso escolar. Sene (2019) percebe que a evolução do contexto social atual depende de uma gama de fatores no contexto escolar.

[...] se torna importante considerar a formação continuada de professoras/es, a criticidade ao selecionar os materiais didáticos, os quais transmitem e agem diretamente no currículo oculto passando mensagens as/aos estudantes, ter consciência do discurso utilizado ao se referir tanto as/os estudantes como às demais pessoas que fazem parte da escola, sejam as/os profissionais ou membros da comunidade escolar, procurando sempre tornar a escola um ambiente acolhedor para todas as pessoas que dela se aproximem, onde se sintam respeitadas e seguras na sua dignidade de ser humano, independente da orientação sexual, da raça e do gênero. Pois provavelmente um dos maiores desafios de nossos dias seja construir uma forma de produzir conhecimento que possibilite criar alternativas sociais para aquelas/es que sofrem às margens da sociedade (SENE, 2019, p. 211).

Josane Silva Souza, em *Resistência e reexistência de mulheres negras no feminismo*, publicado em 2018 na revista da ABPN, observou relatos etnoautobiográficos em postagens de grupos feministas do *Facebook*. A autora trouxe para a discussão os discursos de mulheres multirraciais e a questão do lugar de fala. De acordo com a pesquisadora, nesse tipo de grupo há constantes posicionamentos ideológicos de que a raça e a experiência individual não deveriam ser relevantes na sociedade, mesmo que mulheres negras tenham o esforço de se posicionar contrariamente nas postagens em que tais posicionamentos emergem. Ela problematiza os papéis sociais exercidos por mulheres brancas e negras e indica a necessidade de abordagens interseccionais.

A pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem de Keila de Oliveira, produzida na Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada *Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre* e defendida em 2019, teve por objetivo pensar como os livros de literatura infantil podem contribuir para a promoção do letramento racial crítico e em como as crianças se percebem quanto à sua identidade racial. Entre os livros de literatura infantil utilizados na geração de dados da pesquisa estão: *As bonecas negras de Lara*, de Aparecida de Jesus Ferreira e *Betina*, de Nilma Lino Gomes. A pesquisadora observou que é possível promover o LRC pelos livros de literatura infantil, sobretudo, quando os personagens e o enredo valorizam e positivam a imagem da criança negra.

No estudo *Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica*, publicado na revista *Travessias* em 2019, os pesquisadores Ariovaldo Lopes Pereira e Simeia Silva Pereira de Lacerda propuseram-se a pensar o racismo e a raça, bem como a formação de identidades de raça pelo viés do letramento racial crítico em uma narrativa autobiográfica da própria autora. Utilizando-se da TRC e o método da narrativa autobiográfica, eles buscaram responder como as desigualdades sociais e econômicas acabam por interferir na formação das identidades negras. Pereira e Lacerda (2019, p. 103) observam que o LRC é eficaz na formação de identidades mais comprometidas com a superação das desvantagens e que isso acontece à medida que as pessoas entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos. Isso porque “aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível” (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103).

Anna Carolina Barbosa Silva e Cláudia Mendes Giesel, em *O Discurso Inclusivo: Uma análise crítica da representação da mulher negra e da pluriculturalidade em um livro didático para o ensino médio*, pesquisa publicada pela Uniletras no ano de 2019, buscaram responder se o livro didático *Voices Plus* de 2016 está em consonância com as publicações científicas de seu autor, se denuncia a falta da representatividade da pluriculturalidade em livros didáticos. Porque como recordam as autoras, a “autoestima, a identidade e o caráter dos adolescentes que utilizam o livro didático são moldados pela sua vivência e pelo conteúdo que o material reproduz, pois o entenderão como correto e exemplo a ser seguido” (SILVA; GIESEL, 2019, p. 74). As autoras utilizam a Análise Crítica do Discurso como perspectiva e percebem que o autor Rogério Tílio exibe uma representação positivada de mulheres negras, bem como a pluriculturalidade.

As pesquisas apresentadas acima, além de trazerem reflexões relevantes e ainda pouco exploradas, demonstram o quanto é necessário um trabalho docente que se comprometa com as questões étnico-raciais e o enfrentamento do racismo, assim como explicitam a importância da fala e da escuta como objeto de estudo pelas metodologias que primam pela análise de relatos, discursos e de narrativas.

De maneira similar, esta pesquisa centra-se na experiência vivida, traz o letramento racial crítico como metodologia e perspectiva teórica e reflete sobre um aspecto positivo do trabalho que vem sendo feito há muito pelo movimento negro, as políticas estudantis de entrada e manutenção no ensino superior, as políticas educacionais que objetivam uma educação antirracista, a Lei Federal nº 10.639/2003 de maneira interseccional.

Pela baixa incidência de pesquisas que pensem na identidade social positivada e para além do ensino básico, a perspectiva dessa pesquisa expõe, pelas suas próprias vozes, professoras universitárias negras de língua inglesa e as suas experiências para evidenciar o caminho trilhado e o que ainda pode ser feito para que este seja cada vez mais um lugar comum desses corpos e identidades, além de ampliar a temática entre as pesquisas desenvolvidas na linguística aplicada.

Em face disso, minha pesquisa dialoga com os estudos trazidos brevemente para esta seção, principalmente por trazerem a análise na educação linguística pelo letramento racial crítico e a identidade docente de professoras negras de língua inglesa. Ressalto a pertinência de cobrir lacunas de pesquisa encontradas quando

trato do sucesso e da subversão dessas mulheres, da sua atuação em instituições públicas de ensino superior em forma de narrativas autobiográficas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, exponho a metodologia e os instrumentos de pesquisa que adotei. Trata-se de uma pesquisa de cunho narrativo, que se situa dentro da linguística aplicada. Por se tratar de uma temática situada no campo da identidade e subjetividade, utilizo entrevistas como instrumento de geração de dados para o aporte das narrativas autobiográficas. A seguir, mostro a operacionalização da pesquisa.

2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A educação em âmbito geral é um ambiente em que as identidades são negociadas o tempo todo. Assim, a escolha pelos sujeitos de pesquisa foi motivada pela minha própria trajetória: eu quase não via os meus na universidade. Frente a essa constatação, optei por falar de professoras negras que falam uma outra língua e estão em um “lugar incomum”, em se tratando de sua identidade racial e de gênero. E falar sobre os porquês exige uma perspectiva teórico-metodológica que dialoga com a Linguística Aplicada – LA sobre os embates ideológicos que os envolvem, as formas de subverter essa situação e o discurso do lugar de subversão.

Como postulado por Anya *et al.* (2011, p. 160), a LA tem ensinado a estar constantemente aprendendo e desenvolvendo ferramentas que ajudem as pessoas ao nosso redor, bem como a aplicação significativa de pesquisas rigorosas e completas sobre tópicos que incluam a linguagem. De acordo com Moita Lopes (2009, p. 19), a LA é indisciplinar, uma área mestiça e nômade, que se propõe a pensar de forma diferente, desconectar-se dos paradigmas consagrados para compreender o mundo atual. Dessa forma, proponho a analisar as trajetórias de sucesso que deviriam ser muito mais numerosas em tempos atuais e com tudo o que elas representam e ressignificam. Sobre isso, é importante pensar as vivências desses sujeitos de pesquisa como agentes políticos que atravessam o racismo estrutural.

Em um mundo atravessado pelo poder de forma multidirecionada e que apresenta desafios para uma série de significados sobre quem somos, que constituíram o cerne da modernidade, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

O silenciamento das minorias é mais que uma realidade, mas um plano colonial e hegemônico constantemente questionado e trazido em pesquisas na área da LA. Se hoje as pesquisas trazem como prisma as mulheres negras no campo das linguagens, muito se deve à LA.

Nesse contexto, a forma de execução dessa pesquisa traz essas vozes porque o fazer da LA de forma crítica “requer uma compreensão das relações entre os domínios da linguística aplicada e a dinâmica do poder (domínio, disparidade, diferença, desejo), assim como uma visão ética e ferramentas para a mudança¹⁰” (PENNYCOOK, 2008, p. 174, tradução minha). Portanto, é com vistas a cada vez mais potencializar, empoderar e tornar visível o trabalho dos sujeitos dessa pesquisa que analiso os percursos deles.

2.2 PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa é uma forma de pesquisar que enfoca as histórias que contamos sobre nossas vidas. Essas histórias são sobre nossas experiências de vida; o significado que fazemos dos eventos que vivemos ou imaginamos em nossas vidas futuras¹¹ (BARKHUIZEN, 2016, p. 28, tradução minha).

Adoto a pesquisa narrativa como metodologia para este estudo, porque contando histórias damos significado ao que já vivemos, damos novos significados e pensamos em como desejamos que sejam os próximos capítulos. Segundo Pavlenko (2007, p. 165), a pesquisa narrativa diferencia três tipos de informações conectadas que podem ser geradas nesse tipo de pesquisa: a realidade do sujeito (a descoberta da forma como os eventos foram vividos), a realidade de vida (a forma como a realidade foi ou é) e a realidade do texto (como os eventos são narrados) e, geralmente, a pesquisa dessa ordem acaba por dar ênfase em um desses grupos de informação. Aqui, primo pelo enfoque na realidade do sujeito por ter como objetivo a reflexão sobre uma realidade social, que é onde geralmente repousam os objetivos de pesquisas dessa natureza.

[...] o foco da pesquisa narrativa não está apenas nas experiências dos indivíduos, mas também nas narrativas sociais, culturais e institucionais nas quais as experiências dos indivíduos são constituídas, moldadas, expressas

¹⁰ “[...] Doing applied linguistics critically, then, requires an understanding of the relationships between applied linguistic domains and the workings of power (dominion, disparity, difference, desire) as well as an ethical vision and tools for change.” (PENNYCOOK, 2008, p. 174)

¹¹ “Narrative inquiry is a way of doing research that focuses on the stories we tell about our lives. These stories are about our experiences of life; the meaning we make of the events we live or imagine in our future lives.” (BARKHUIZEN, 2016, p. 28)

e encenadas. Pesquisadores narrativos estudam a experiência do indivíduo no mundo, uma experiência que é narrada tanto na vivência quanto na narrativa e que pode ser estudada ouvindo, observando, vivendo ao lado de outro e escrevendo e interpretando textos¹² (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 42, tradução minha).

Sendo assim, além de sensibilizar, a pesquisa narrativa apresenta e torna possível uma forma diferente de fazer científico que não se atém aos fatos, mas observa como eles foram experienciados de maneira individual, tal como notar o impacto das experiências com determinados fenômenos de forma coletiva pela voz de quem os vivenciou. Tendo em vista que busco responder como o letramento racial crítico atravessa a vida de professoras universitárias negras que lecionam língua inglesa, como essas mulheres entendem a relação de seu sucesso profissional e sua raça e quais suas contribuições para uma sociedade mais equitativa, a metodologia de pesquisa narrativa se demonstra ideal. Ela torna possível a reflexão das questões tratadas pensando no coletivo, pela experiência individual de cada uma das participantes, considerando suas particularidades e similaridades, evidenciando em que momento seus caminhos se encontram.

2.3 PESQUISA NARRATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa narrativa está em processo de mudança na área da linguística aplicada porque muitos pesquisadores desse campo passaram a entender a importância de prestar atenção na forma como docentes e aprendizes de línguas podem usar histórias para tornar significativas as suas experiências, como menciona Barkhuizen (2016, p. 28). Para além disso, Pavlenko (2007, p 180) ainda atribui essa maior valorização no campo da LA e as narrativas como sendo focos únicos de investigação, pelo valor estético e seu poder em envolver os leitores de maneira acessível. A autora ainda associa o processo que as narrativas oportunizam como instrumentos de reflexão, que acabam por tornar o “objeto” da pesquisa um sujeito com voz e agência. Por isso, essa forma de pesquisa se justifica em um estudo que traz para o diálogo a voz de professoras negras para que elas relatem as próprias vivências.

¹² “[...] the focus of narrative inquiry is not only on individuals’ experiences but also on the social, cultural, and institutional narratives within which individuals’ experiences are constituted, shaped, expressed, and enacted. Narrative inquirers study the individual’s experience in the world, an experience that is storied both in the living and telling and that can be studied by listening, observing, living alongside another, and writing and interpreting texts.” (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 42)

2.4 PESQUISA NARRATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA E RAÇA

Professoras negras de inglês que atuam no ensino superior brasileiro vivenciam dinâmicas perversas e o racismo estrutural. Como colocado por Kilomba (2019, p. 85), a perspectiva biográfica é extremamente importante ao trabalhar com o fenômeno do racismo, porque este não é um evento pontual, mas uma experiência contínua que envolve a memória histórica de opressão racial, escravização e colonização. Mas mais do que isso, essa experiência é ainda entrecortada pela interseccionalidade.

Para tanto, pesquisas que narram tais experiências são importantes na educação porque, como posto por Connelly e Clandinin (1990, p. 3), esse tipo de pesquisa traz ideias teóricas sobre a natureza da vida humana para sustentar a experiência educacional vivida. Pensar na Linguística Aplicada enquanto área que reflete sobre o ensino de línguas e, sobretudo, o ensino de língua inglesa, torna a pesquisa narrativa uma metodologia que responde ao intuito desse estudo e corrobora Nascimento (2019, p. 968) ao afirmar que o ensino da Língua Inglesa se vincula às políticas de colonialidade e imperialismo que têm sido usadas para manter o controle sobre as ex-colônias.

Martins e Souza (2015, p. 69) reforçam que é na tentativa de compor sentidos para as experiências narradas que reside a importância de refletir, já que é deste modo que nos tornamos responsáveis pelas nossas ações e agimos conscientemente. Ainda, segundo as autoras, a pesquisa narrativa dá mais voz aos participantes de pesquisa e favorece o empoderamento e as mudanças através das reflexões (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 70). Portanto, pesquisas na LA que narram as vivências de pessoas negras, sejam aprendizes ou docentes, podem visibilizar tanto as experiências que não devem se repetir, quanto as experiências de subversão, como neste estudo.

2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresento os instrumentos de geração de dados selecionados para a realização desta pesquisa: as narrativas autobiográficas em forma de entrevistas.

2.5.1 Narrativas autobiográficas

As narrativas autobiográficas são trazidas dentro dos relatos obtidos por meio das entrevistas. A escolha desse tipo de material foi primordial, porque ela ecoa a voz do sujeito de pesquisa e ocasiona uma forma única de reflexão, sejam os relatos de vivências solares ou de sofrimento. Dias (2013, p. 57) afirma que ao narrar a própria história, o indivíduo autorreflete suas experiências sociais e históricas e pensa sobre o papel dessas experiências na construção da própria identidade, ressignifica o presente, entende melhor a si mesmo, emancipa-se intelectual e socialmente. Dessa maneira, as narrativas autobiográficas são potências na construção de uma sociedade mais equitativa. Em conformidade com Ferreira (2019), a narrativa autobiográfica também tem o poder de tirar o interlocutor de sua zona de conforto.

[...] ao ler a experiência do outro e se colocar no lugar dela/e, você se sensibiliza. Elas fazem com que você experimente algo que não experimentou antes. [...] As narrativas colaboram em levar tais experiências de quem passa cotidianamente por isso às demais pessoas, tirando-as de seu lugar de conforto. As narrativas autobiográficas trazem reflexão e um impacto positivo, mesmo que o teor da narração seja de dor para gerar empatia. (FERREIRA, 2019, p. 126).

Como pontua a autora, a dor, neste caso, advinda de vivências com o racismo enraizado em nossa sociedade transforma-se em empatia. Muitas narrativas autobiográficas trazem vivências extremamente dolorosas, como é possível observar em *Letramento Racial Crítico através de Narrativas Autobiográficas*, de Aparecida de Jesus Ferreira. As histórias apresentadas no livro desnudam, pela voz de diferentes sujeitos, o impacto do racismo estrutural e do quanto ele acompanha as vivências de pessoas negras diversas vezes desde suas primeiras lembranças. Quanto às repetidas situações de adversidades denunciadas pelas narrativas autobiográficas, Sene (2017) enfatiza a desumanização do corpo na negociação das identidades.

Assim, as narrativas são capazes de revelar trajetórias de violência simbólica e física naturalizadas por discursos que desumanizam os corpos, tanto nas relações feminino/masculino, raciais e sexuais, revelando o despreparo de docentes para lidar com o sofrimento, também construído pela linguagem, ao minimizar ofensas, se posicionando com o discurso de 'que somos todos iguais', sendo que nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira [...] (SENE, 2017, p. 91).

Ter contato com essas narrativas faz com que repensemos o nosso papel na sociedade independentemente do pertencimento racial e colabora também para a construção de identidades mais positivas. Afinal, as narrativas mostram seres sociais

reais expondo os diversos eventos que os construíram socialmente e em que ponto eles se aproximam e se distanciam das realidades dos que entram em contato com a narrativa. Tendo em vista os sujeitos dessa pesquisa, mulheres negras que optaram pela docência, as narrativas se tornam ainda mais frutíferas. Reichmann e Romero (2019, p. 6) destacam que escrevendo (ou representando, por outros modos de expressão) sobre a vida a partir do ponto em que se opta pela docência, os professores pensam no processo de significação que os levaram à docência e trazem isso à tona, tornam esses processos visíveis.

No fluxo da existência, resistência e reexistência, as narrativas autobiográficas funcionam a contento para a construção de mais narrativas que cada vez mais apresentam o sucesso e a subversão. Por essa razão, este foi o instrumento de geração de dados escolhido para este estudo, porque pensa em subjetividades e identidades individuais e que se encontram. As narrativas autobiográficas se tornam muito mais assertivas e passíveis de reflexão com os dados gerados, uma vez que busco compreender experiências, caminhos, percalços, alternativas, planos e ações de toda uma vida.

2.5.2 Entrevistas

O método de geração das narrativas autobiográficas dessa pesquisa é a entrevista semiestruturada. Ela se configura pelo roteiro de perguntas pré-definidas (neste caso, padrão para todas as participantes), ordenada de acordo com a fluidez do diálogo, com interferências pontuais e possibilidade de questionar dúvidas não presentes no roteiro e que sejam pertinentes à geração de dados.

O método adotado coaduna com Fraser e Gondim (2004, p. 140), porque a entrevista privilegia a fala dos atores sociais e viabiliza um nível de compreensão da realidade que se faz por meio do discurso, torna possível que se veja como as pessoas percebem o mundo. Além disso, é possível compreender como as participantes se identificam como agentes de mudança social, uma vez que a entrevista viabiliza que essa pergunta seja respondida pela fala das participantes de forma dinâmica, sobretudo, porque

[...] a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de

influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Sendo assim, a pesquisa torna possível a exposição dos anseios, opiniões e uma diálogo mais assertivo entre pesquisadora e participantes no momento da geração de dados, fazendo uso das perguntas presentes no apêndice A e, neste momento, para melhor compreensão. As perguntas feitas para todas as participantes da pesquisa foram:

1. Para iniciar a nossa conversa, por favor, me fale um pouco sobre você.
2. Como você entende a relação entre a raça, gênero e a sua trajetória?
3. O que te motivou a escolher a docência universitária?
4. Você teve professoras negras?
5. Você se entende como um exemplo para seus discentes?
6. O que você mais ouve sobre a sua atuação profissional?
7. O letramento racial crítico propicia a reflexão sobre como a raça influencia as nossas experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais, bem como nos fazer pensar na raça como ferramenta de controle social, geográfico e econômico de pessoas negras e brancas. Você utiliza esta perspectiva na sua atuação profissional?
8. Você sempre se identificou como uma pessoa negra?
9. A consciência sobre a sua identidade racial atravessou sua trajetória positivamente?
10. Por que você optou por lecionar a língua inglesa?
11. O que lecionar língua inglesa representa para os seus discentes, sobretudo os discentes negros?
12. Entendo que, como alguém que atravessou uma realidade que coloca as mulheres negras em desprestígio social e as afasta do ensino superior, bem como a atuação nesse espaço, você é uma pessoa bem sucedida. Você se entende como bem sucedida?
13. O sucesso profissional das mulheres negras, sobretudo, considerando a atuação acadêmica, é ainda muito díspar do alcance e valorização dos acadêmicos brancos. Quais são as nossas próximas ações?
14. Quais estratégias você busca utilizar para a sua manutenção e produtividade na academia?
15. Que lugares você encontra para o fortalecimento da sua identidade racial? Há grupos? Quais grupos você participa ou promove?
16. Você entende seu sucesso profissional como empoderador para outras mulheres negras?
17. Além do que eu perguntei, por favor, acrescente o que desejar, que talvez não tenha sido questionado, mas você gostaria de dizer.

A utilização da entrevista semiestruturada foi viável, tendo em vista que a elaboração das perguntas e a possibilidade de respostas livres tornou não somente a geração de dados mais assertiva, quanto a interpretação delas. A possibilidade de fazer perguntas que não constam no roteiro caso emergisse algum ponto importante durante a resposta das participantes, favoreceu de maneira singular os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

A utilização deste instrumento se mostrou efetivo porque o roteiro e a metodologia foram submetidos a testes com uma participante que se encaixava no perfil das participantes convidadas. Os dados gerados nessa entrevista preliminar oportunizaram a melhoria do roteiro de perguntas e não serão utilizados como objetos de estudo.

No Apêndice A, é possível observar que a questão número 8 forneceu às entrevistadas uma definição de letramento racial crítico, um conceito central na dissertação e que nomeia este trabalho. A pergunta fez parte do roteiro piloto e permaneceu no roteiro definitivo de perguntas por se tratar da nomeação de um conceito recente no contexto da educação brasileira. Destaco que poderia tratar-se de uma prática já existente no cotidiano das docentes participantes, mesmo que não conhecessem o nome atribuído às práticas em questão.

2.6 DIÁRIO DE BORDO

Durante as entrevistas com as docentes para a geração de dados, utilizei um diário de bordo ou de pesquisa, ou seja, um caderno de anotações e uma caneta para tomar notas informais sobre aspectos como: as perguntas que eram respondidas em mais tempo, as perguntas que não *rendiam* respostas muito extensas, em que momento as docentes choraram ou demonstraram felicidade e ternura. Também fiz notações de respostas similares ou iguais entre mais de uma entrevistada, os assuntos que pareciam mais espinhosos ou que evocavam alguma dificuldade de resposta, tal como as perguntas que não eram necessárias no momento da geração de dados com o roteiro-piloto porque acabava por obter a resposta esperada sobre o assunto em alguma das questões anteriores.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), a produção de um diário de pesquisa é uma antiga prática de letramento que viabiliza o registro com riqueza de detalhes das observações sobre a investigação. A autora afirma que a releitura das notas do

diário faz com que os detalhes voltem à memória, assim como facilita que a teoria pensada durante a produção do diário já comece a ser delineada.

Neste estudo, o diário de bordo também foi essencial para que a organização dos assuntos fosse mais fácil, uma vez que a geração de dados foi bastante extensa e viabilizou a correlação entre as temáticas trazidas pelas participantes. As anotações do diário não constam na pesquisa, mas foram importantes a cada parte da produção.

2.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes da seleção, convite e aceite das participantes desta pesquisa, vislumbrei realizar esta etapa pelas atuações e relevância enquanto pesquisadoras publicadas porque havia a primazia de professoras que residissem e atuassem em diferentes regiões do país. Ao mesmo tempo que seria interessante para os objetivos estabelecidos que as participantes fossem envolvidas com o debate proposto neste estudo.

Inicialmente, junto à minha orientadora, ponderei sobre as professoras que estivessem atuando com maior destaque em eventos *online* e na publicação em periódicos durante o momento de pandemia em que nos encontrávamos. Sendo assim, produzi uma lista com docentes negras de língua inglesa atuando nas universidades estaduais e federais das cinco regiões do Brasil, contando de um a três nomes para cada região e considerando a não aceitação ou desistência das participantes.

É importante pontuar que o preenchimento da lista não foi fácil, porque embora eu considerasse eventos temáticos e localizados na área da educação, Linguística Aplicada e relações étnico-raciais, pouquíssimas professoras negras preenchem os quadros de docentes das universidades brasileiras, analisando os docentes brancos das mesmas instituições. Além de menos significativo ainda ser o número de docentes dessas instituições que lecionam a língua inglesa.

Em algumas das regiões não foi possível selecionar a docente da forma como eu gostaria e tive que considerar o levantamento de currículos e a consulta nos quadros de docentes presentes nos *sites* de universidades brasileiras. Os convites foram feitos *via e-mail*, em que a proposta foi apresentada formalmente, junto com os termos da participação da pesquisa.

Ressalto que as participantes desta pesquisa são protegidas por anonimato, por isso utilizo nome fictícios para nomeá-las. A seguir, apresento as participantes da pesquisa, suas respectivas regiões, de que forma(s) se autodeclararam racialmente no momento da entrevista, a data e a duração da entrevista.

Quadro 4 Participantes de pesquisa

NOME	REGIÃO	RAÇA/COR	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO
Conceição	Nordeste	Negra/preta	09/06/2021	00h55min10s
Luiza	Norte	Negra	24/05/2021	01h33min16s
Carolina	Sul	Negra	18/05/2021	01h21min06s
Tereza	Centro-oeste	Negra/preta	26/05/2021	01h05min51s
Lélia	Sudeste	Negra	28/05/2021	02h01min31s

Fonte: A autora (2021)

Nenhuma das instituições de ensino mencionadas nas entrevistas, sejam instituições em que as docentes participantes estudaram ou atuam será revelada a fim de reforçar a segurança dos dados fornecidos para a pesquisa pelo anonimato acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Todos os nomes que constam no quadro 4 são fictícios e escolhidos por serem nomes de mulheres negras do convívio pessoal e/ou por ser o nome de mulheres negras de grande relevância, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez.

2.8 ANÁLISE

Neste momento, exponho a forma como direcionei a análise dos dados gerados nas entrevistas com as participantes de pesquisa. Inicialmente, retomo as perguntas de pesquisa, apresento os instrumentos de geração de dados que são revisitados no momento da análise e alguns dos temas mais relevantes que emergiram na geração de dados e possibilitaram a seção e delimitação das categorias de análise. Neste processo, saliento a importância do uso do diário de bordo, ou seja, as anotações que fiz tanto no momento das entrevistas definitivas, quanto no momento da aplicação da entrevista piloto.

De acordo com Bailer *et al.* (2011, p.143-1444), a pesquisa experimental ou estudo piloto é fundamental para o sucesso do trabalho acadêmico, ele é o planejamento dos instrumentos de geração de dados. Sendo assim, esse “mecanismo que permite testar, revisar e aprimorar as escolhas metodológicas que informarão a futura pesquisa” e foi determinante para um roteiro de perguntas assertivo. Além disso, o diário de bordo possibilitou o registro dos temas mais

espinhosos e/ou frutíferos, as perguntas que causavam maior emoção, raiva e felicidade e também uma interrelação facilitada entre as falas de cada entrevistada. No quadro 5 mostro as informações organizadas.

Quadro 5: Análise dos dados

PERGUNTAS DE PESQUISA	INSTRUMENTOS	TEMAS
1. Como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?	Roteiro de entrevista (Apêndice A) e diário de bordo	3.1. A experiência da intersecção de gênero, raça e classe na construção da identidade 3.1.1. Raça e gênero: experiências na escola e na vizinhança 3.1.2. Estética negra: experiência como professora 3.1.3. Mulher negra, gênero e profissionalização
2. Como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras participantes?		3.2. O descrédito: a estética que destoa entre os docentes de inglês 3.2.1 Raça, gênero e o inglês 3.2.2. Professoras negras positivadas e o empoderamento 3.2.3. Professoras negras e a representatividade 3.2.4. Práticas racialmente letradas na atuação docente de professoras negras de inglês
3. Como as professoras participantes percebem que se deu/se dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?		3.3. O sucesso e os caminhos abertos pelo sucesso

Fonte: A autora (2021)

2.9 ÉTICA EM PESQUISA

Por esta se tratar de uma pesquisa que envolve participantes, a questão ética é de extrema importância. Para tanto, a pesquisa é submetida a um comitê de ética que avalia as propostas e a viabilidade da execução do projeto. Ademais, como proposto por Celani (2005, p. 110), comprometo-me enquanto pesquisadora com a proteção das participantes e o faço primeiramente tornando as participantes cientes dos objetivos e métodos utilizados na pesquisa e respeitando seu consentimento ou não com a proposta adotada. Por conseguinte, para o feitiço ético da pesquisa,

comprometo-me ainda com o diálogo e a apresentação dos materiais produzidos para a geração de dados após o momento da geração e a finalização da análise. Como ainda pontuado por Celani (2005), isso é importante pela relação de poder que se estabelece nesse tipo de situação.

A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador (CELANI, 2005, p. 110).

Por se tratar de uma contribuição com seres humanos, o roteiro de questões utilizado nessa pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (anexo A) e demais documentos referentes ao projeto de pesquisa foram devidamente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética (anexo B). Diante disso, este estudo assegura a liberdade de aceite ou recusa de participação, tal como a desistência em qualquer etapa do desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, as participantes receberam o termo de consentimento para a gravação das entrevistas (apêndice A) para considerarem as condições de suas participações e a formalizarem. Os resultados e a versão final do trabalho serão compartilhados com as participantes para que estejam a par do que será exposto, mesmo que suas identidades sejam preservadas. Celani (2005, p. 111) reitera que participantes de pesquisa não podem ser excluídos da etapa final da pesquisa, isto é, os resultados.

2.10 RETORNO PARA AS PESQUISADAS

As gravações das entrevistas e os textos redigidos a partir das gravações serão enviados para as participantes, assim como a versão final da pesquisa para que estejam a par do que será exposto no decorrer do trabalho, mesmo que suas identidades estejam preservadas por anonimato.

2.11 LEGITIMIDADE DA PESQUISA

Em todo o processo de produção deste trabalho, a começar pela seleção das autoras mais recorrentes para o arcabouço teórico até a escolha da metodologia, a forma de desenvolvimento e as perspectivas adotadas, várias atividades externas foram relevantes, seja pela consistência da compreensão das temáticas adotadas quanto pela profundidade teórica que proporcionaram e as possíveis trocas ao

apresentar as pesquisas correlatas a esta dissertação, ou mesmo o projeto de pesquisa. Isso posto, elenco aqui algumas das minhas atividades essenciais para a formação profissional, ainda em processo, enquanto pesquisadora e autora deste estudo.

Inicialmente, é importante ressaltar a participação do programa de extensão NUREGS, Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa como essencial, mesmo antes do meu ingresso no programa de mestrado, pelas trocas possíveis e por ter ajudado a me entender enquanto aluna e professora, como parte de uma transformação. Além do NUREGS, saliento o projeto de extensão GEPLIR, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades de Raça, promovido pela minha orientadora e integrado pelas demais orientandas e orientandos de graduação e pós-graduação, como um valioso espaço de formação e reflexão.

Ademais, enumero abaixo a participação em eventos que oportunizaram dialogar, elucidar e enegrecer ideias, além de aprimorar a produção do presente estudo.

- II Simpósio de Línguas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
- Evento de extensão - Letramento Racial Crítico e educação das relações étnico-raciais na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
- Jornada de Linguística Aplicada - Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)
- Webinar Black Lives Matter/Vidas Negras Importam. LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)
- Congresso Nacional de Leitura Online 2020 - Observatório do Livro e da Leitura.
- XVI Enfople: Encontro Nacional de Formação de Professoras/es de línguas - Universidade Estadual de Goiás (UEG)
- Mesa redonda “Mulheres na ciência: Linguística e protagonismo.” Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
- 1º Congresso Internacional de Literatura para Crianças e Jovens: crítica, estética e ensino. PEPG em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

- III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
- 1º CIEMA: Congresso Internacional De Estudos Multidisciplinares Na Amazônia - Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
- I CONELA: Congresso Nordestino de Linguística Aplicada.
- Ciclo de Debates “Políticas de Linguagem” - Associação de Linguística Aplicada do Brasil.
- Ciclo de debates “GFELA” - Associação de Linguística Aplicada do Brasil.
- Evento “Linguagem, educação e racismo” - Universidade Federal Rural da Amazônia. (UFRA).
- Evento "XI Congresso de Pesquisadores/as Negros - XI COPENE". Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Carga horária: 20 horas.
- III Simpósio de multimodalidade, multiletramentos e tecnologias no ensino de línguas (SIMTEL) e III simpósio narrativas visuais sob a perspectiva teórico-prática (SINAV). Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Evento: VI Semana em Favor de Igualdade Racial. Universidade Federal do Acre (UFAC).
- Colóquio Internacional Devires Clariceanos: Centenário de Clarice Lispector. IV SETEDI. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- Colóquio Raça e Interseccionalidades (UNIRIO).

3 ANÁLISE E GERAÇÃO DE DADOS

Este capítulo contém a análise dos dados gerados por meio das entrevistas com as cinco participantes a fim de compreender os aspectos relacionados à subversão e ao sucesso de professoras negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico por meio das narrativas dessas mulheres.

Na abertura deste capítulo, apresento as entrevistadas do estudo. Nas seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, respondo a primeira pergunta de pesquisa: “Como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam o seu sucesso profissional e a questão racial?”. Os aportes teóricos trazidos no referencial teórico que abordam a interseccionalidade, identidade docente e a raça nessas dinâmicas foram determinantes para esta análise e serão retomados ao longo da discussão.

Nas seções 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4. exponho a resposta da segunda pergunta de pesquisa: “Como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras de língua inglesa participantes?”. Essa pergunta é respondida em duas seções porque entendo a identidade como construída socialmente e não estanque, considerando tanto as respostas das docentes sobre suas atuações profissionais, o trabalho que elas têm feito, como as vivências que antecedem e culminam nos lugares que hoje ocupam e as consequências de como foi construído o olhar pelo racismo, já que as corporeidades delas não são as esperadas pelos estereótipos relacionados ao ensino de língua inglesa. Enfatizo que as docentes receberam uma definição de letramento racial crítico de forma a considerar as práticas utilizadas por elas (ver apêndice A), mesmo que antes da exposição elas não tivessem o conhecimento do nome e alcance dessa perspectiva teórico-metodológica.

Nas seções subsequentes à seção 3.3. respondo a terceira pergunta de pesquisa: “Como as professoras participantes percebem que se deu/se dá a sua contribuição para uma sociedade mais equitativa, em se tratando da intersecção de gênero e raça?”. Por fim, encerro o capítulo retomando todas as últimas seções da análise.

APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Mulher, negra, intelectual, docente de instituição de ensino superior, professora de língua inglesa. Todos esses atributos são aspectos que constroem as

identidades e tecem as trajetórias individuais das pessoas sobre as quais esse estudo repousa. É perceptível que as identidades sociais das participantes se encontram, embora em vários pontos das vivências individuais se distanciem e demonstrem perspectivas diferentes. Concordo com Gomes (2005) quando afirma que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Diante disso, apresento as participantes deste estudo e os aspectos que elas julgaram relevantes como constituintes de suas identidades para a própria apresentação.

NARRATIVA 1: TEREZA

Eu sempre quis atuar na área de línguas, desde que me entendo por gente, sempre pendia para essa área...ou do jornalismo, ou das relações internacionais, ou relações públicas, algo que mexa com a comunicação, de certa forma. Só que, relações exteriores ou internacionais estava fora de cogitação, porque seria numa universidade privada e não tínhamos condições. Meu pai me disse: 'Você vai ter que ir para uma universidade pública'. E não tinha este curso na federal. Então, eu fui para Letras, querendo história...Enfim. [...] Eu sou filha de pai e mãe trabalhadores, minha mãe ficou em casa durante um bom tempo cuidando da gente, até a minha adolescência. Depois ela foi trabalhar como técnica de enfermagem e em serviços gerais em uma escola. Meu pai trabalhava em uma gráfica da universidade, era servidor público. Minha mãe também era servidora pública nessas escolas que ela trabalhava com serviços gerais. Então, minha infância foi pobre, mas nunca passei fome. Nunca tive dificuldades maiores, era pobre porque não havia luxos nem era de classe média, com viagens, roupas da moda...não tinha nada disso. Era um tênis para usar o ano todo, uma roupa para sair e outra para ficar em casa. Mas nós não éramos tão miseráveis. (PROFESSORA TEREZA, Região Centro-Oeste, entrevistada em 26/05/2021)

NARRATIVA 1: LUIZA

Eu sou Luiza, professora de língua inglesa, sou doutora em Letras e sou professora em uma universidade do norte do país. Sou filha de Seu Luiz e de Dona Maria, ambos já falecidos. Sou a mais nova de seis irmãs e dois irmãos, que estão vivos, minha mãe ao todo teve onze filhos. Na família, eu fui a primeira a ter graduação, a mais nova e a primeira a se formar.

Depois de mim, meu sobrinho mais velho. E dentro desse percurso de formação... Não foi um percurso fácil. Em determinado momento, eu tinha que escolher entre estudar ou trabalhar, e eu sabia que os dois eram igualmente importantes para mim, foi muito difícil concluir meu curso de graduação. Antes disso, mas difícil foi fazer o meu curso de inglês. Eu gosto de trabalhar com a língua inglesa porque é uma possibilidade de desconstruir muitas coisas. Atualmente, sou professora da pós-graduação em Letras e sou assessora de assuntos internacionais da instituição. (PROFESSORA LUIZA, Região norte, entrevistada em 24/05/2021)

NARRATIVA 1: LÉLIA

Me chamo Lélia, tenho 47 anos, passei uma parte da vida aqui, mas fiz faculdade em uma universidade federal da região sudeste e morei lá na época. Morei também em outra cidade, na época do mestrado, doutorado eu fiz viajando e pós doutorado eu fiz em outro estado, então tive que morar por lá. Eu sou formada em Letras, me formei em 1997, e lá a questão racial começou a me chamar a atenção no material didático. [...] Na infância eu achei a questão de gênero e raça articulada...a gente morava numa casa muito pobre. Hoje eu estou numa situação financeira bem melhor, sou uma professora universitária. O meu pai era servente, limpava as salas, banheiros do fórum da cidade, mas antes disso ele trabalhava em fábrica de calçado como quase todo mundo da cidade. Ele fez o ensino fundamental completo, minha mãe a mesma coisa...ela também era funcionária de fábrica de calçado, sapateira. A gente morava numa casa muito simples, não faltava nada para a gente, mas não tinha luxo. Lembro da gente tomar coca-cola - refrigerante só aos domingos, era tudo cheio de regrinhas. (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste, entrevistada em 28/05/2021)

NARRATIVA 1: CAROLINA

Me chamo Carolina, sou professora de uma universidade estadual da região sul, trabalho aqui há quase nove anos. Entrei como colaboradora em 2012. No início dava aula de várias disciplinas, como língua inglesa, estágio supervisionado...o colaborador trabalha no que aparecer. Mas minha área de pesquisa é a literatura de língua inglesa, então, trabalho com literatura no doutorado na cidade onde cresci. Sou formada, fiz o mestrado e atualmente, faço o doutorado na mesma instituição. Iniciei a graduação de Letras Português/Inglês no ano de 2000, e sempre quis dar aula de literatura brasileira. Eu era apaixonada por literatura! Mas o tempo foi passando, e acabei indo para a língua inglesa. Na época, entre 2004 e 2005, escolas de língua eram um campo muito bom para trabalhar. Como tenho irmãs que já tinham se formado em letras/inglês, na mesma universidade, segui o

caminho e fui dar aulas de inglês em escola particular. E minha experiência foi muito boa. [...] eu nasci num sítio, minha cidade natal fica no norte do estado, morei até os quatro anos em um sítio. Somos em sete irmãos e meu pai sofreu muito tendo muitos filhos. E aí quando meus irmãos mais velhos já tinham idade para entrar no ensino fundamental e já não tinha mais escola para eles, meu pai resolveu que nos mudaríamos para a cidade, dizendo: ‘Eu não quero que os meus filhos trabalhem na enxada como eu fiz.’

E foi um processo muito doloroso. Nunca passamos fome, mas passamos muita dificuldade financeira, no sentido de não ter roupa, ter que usar roupas usadas dos outros...eu sempre digo para os meus conhecidos que só fui conhecer o cinema aos dezesseis anos, a praia aos vinte...então, eu não tenho algumas memórias de infância na praia, como outras pessoas. (PROFESSORA CAROLINA, Região Sul, entrevistada em 18/05/2021)

NARRATIVA 1: CONCEIÇÃO

Eu sou a professora Conceição, hoje, professora de uma universidade federal da região nordeste do país. Digo hoje, porque fui professora do ensino público do estado por dezoito anos. Costumo dizer que sou professora do ensino superior, mas o corpo que eu habito é de uma professora de escola pública. Todas as preocupações que eu tenho são da professora da escola pública. Isso é bom, porque eu estou em uma universidade que foi criada para ser uma política afirmativa para o aluno da escola pública e para as questões de gênero. Eu tenho muito orgulho dessa instituição, que tem suas questões, como todas, mas isso me coloca em um lugar outro. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste, entrevistada em 09/06/2021)

Considerando as características que constituem as identidades das docentes, inicio a primeira categoria de análise.

3.1 A EXPERIÊNCIA DA INTERSECÇÃO DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Nesta seção, respondo a primeira pergunta de pesquisa: *Como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?*

Para tanto, os temas analisados repousam sobre as experiências de vida das docentes em que as dinâmicas de raça, gênero e, muitas vezes, classe social, foram

importantes para a formação da identidade delas e, para além disso, para as identidades profissionais.

Nas apresentações das docentes, é perceptível a similaridade em muitos aspectos. Exceto pela professora Conceição, todas as docentes relataram terem passado por bastantes dificuldades financeiras devido à origem humilde desde o primeiro momento. Fato esse que determinou, inclusive, as escolhas das participantes pelo caminho das Letras e não de outras áreas, ou seja, por falta de recursos para a manutenção em cidades próximas, caso elas desejassem ingressar em outros cursos.

Apesar da forma como chegaram ao curso de Letras, as professoras falam com orgulho da ocupação profissional, demonstram apreço pelo trabalho com a língua inglesa e o que ele proporciona a elas, tanto pelas oportunidades de vida que esse caminho ofereceu, quanto pelas oportunidades que elas podem proporcionar aos discentes, orientandos, integrantes de suas respectivas instituições. Isso coaduna com Crenshaw (2002, p. 181) ao evidenciar que frequentemente “mulheres de comunidades que são raciais, cultural ou economicamente marginalizadas têm se organizado ativamente, em pequena ou grande escala, a fim de modificar suas condições de vida.”

Quando essas mulheres negras transformam as próprias vidas por meio da educação, também movimentam transformações nas famílias, regiões, na comunidade como um todo. O acesso ao ensino superior e à docência delas nesses espaços abriram caminhos que foram fechados pelo racismo, pelo machismo, a desigualdade social em convergência e por uma estrutura que reforça essas dinâmicas. Nesse aspecto, concordo com Ramos (2021) ao afirmar que:

Gênero e raça são os maiores motivos de discriminação no ambiente educacional, não fossem as interferências governamentais e muitas vezes religiosas partindo até mesmo do colegiado, o espaço educacional seria o local ideal para se discutir as questões de gênero, raça e de interseccionalidades das desigualdades e diferenças, as outras formas de opressão que agem ao mesmo tempo na sociedade e nas pessoas, um exemplo, são as várias intersecções de marcadores sociais como: deficiência/ gênero, sexo/gênero/, idade/geração, ‘como as gerações se diferenciam’ raça/etnia, sexualidade/orientação sexual e classe, através das quais são atualizados conjuntos de relações sociais, de diferenciação e articulação na nossa sociedade (RAMOS, 2021, p. 3).

A todas essas dinâmicas de poder que atravessam e ocasionam experiências particulares às mulheres negras, damos o nome de interseccionalidade, que é o intenso fluxo de tráfego entre as opressões de gênero,

classe e raça. Embora pessoas brancas, indígenas, amarelas, pretas ou pardas sejam igualmente racializadas, a autora refere-se a mulheres racializadas como sendo as mulheres pretas e pardas. Entendo que esse fluxo é motivado pela raça, o gênero e a construção das identidades das docentes, isto é, entender-se uma mulher negra e a compreensão dessa relação entre esses aspectos foi mais intensa em momentos distintos.

3.1.1 Raça e gênero: experiências na escola e na vizinhança

Professora Lélia assim como tantas outras pessoas negras já devem ter experienciado relata que nos seus primeiros anos de vida pode sentir pela primeira vez o peso do atravessamento das dinâmicas do machismo e do racismo agindo em sua vida.

NARRATIVA 2: LÉLIA

Minha construção de gênero e raça foi ficando perceptível para mim quando fui para a escola aos cinco anos, no que chamávamos de jardim. [...] ali naquela escola, aos cinco anos, eu aprendi o efeito do que era ser uma menina negra. Lembro que a professora foi muito receptiva, mas os alunos passavam a mão em mim para saber se sairia a tinta. Isso me marcou naquela época. É claro que a gente tinha vizinhos, eu brincava com as vizinhas, mas é interessante, porque com as filhas das vizinhas, algumas delas tenho amizade até hoje, a questão racial não entrava. Eu era uma menina e a gente brincava, não tinha xingamento. A gente até brigava, mas em nenhum momento a briga se voltava para a questão racial. [...] Aqui nesta casa, onde estou hoje, é que descobri o racismo com uma violência maior: com xingamentos, agressões físicas e verbais de outras crianças. Aqui, me dei conta disso com mais propriedade. Quando eu estava no jardim, um ano antes, eu percebi que eu era diferente.

[...] Depois que a gente mudou para este bairro aqui, aos seis anos, isso virou uma regra. Essa construção de gênero e raça foi ficando muito maior e eu fui percebendo... eu tinha seis anos e o meu irmão não tinha nem um ano ainda, a vida dele foi diferente. Ele tinha o apelido famoso de 'negão', que eu não gosto, mas a gente, enquanto meninas negras na rua, para brincar era difícil. Eu e minha irmã sofremos muito racismo. Eu percebo isso comparando ao meu irmão, inclusive, às questões de gênero, porque meu irmão não lembra de nenhum xingamento que envolvesse a questão racial na fase de infância e adolescência dele, enquanto eu e minha irmã temos memórias vivas, principalmente adjetivos como: negrinha, cabelo de piche, sola de kichute no cabelo... (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste)

As situações vividas por Professora Lélia em sua infância, bem como seus irmãos, embora enfatize que o sofrimento é diferente, pois o irmão não tem memórias de racismo, retratam, sobretudo, o racismo e o machismo de forma interseccional, já que ela e sua irmã já enfrentavam o problema desde a tenra idade. No momento da entrevista, Professora Lélia estava 47 anos de idade, o que indica que viveu sua primeira infância em uma época em que as políticas educacionais ainda não eram estruturadas para que houvesse uma abordagem antirracista ou muitas ações de superação da desigualdade. Ferreira (2019), em entrevista recente, quando questionada se a conjuntura social e política de quando iniciou os seus trabalhos acerca das relações étnico-raciais na educação eram mais favoráveis, respondeu que:

Eu acredito que ela nunca foi favorável. No governo anterior, estávamos sim com uma posição mais favorável, mas isso veio por um grupo de professoras/es que batalharam por isso. O que é possível perceber é que há um movimento de pessoas engajadas que entendem do assunto e o estudam. Há uma união forte entre tais pessoas e isso possibilita que questões necessárias sejam efetivadas dentro do contexto das escolas. Agora há um retrocesso contra várias conquistas nossas e o engajamento atual é para que não percamos o que já conquistamos. Isso está acontecendo não apenas com a questão racial, mas também com a questão de gênero. Nós vamos precisar de muito trabalho para fortalecer nosso espaço (FERREIRA, 2019, p. 126).

Isso reforça a importância de continuarmos na luta antirracista reiterando a importância de marcos como a Lei Federal nº 10.639/2003, da inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar e mesmo de perspectivas como a do Letramento Racial Crítico, que promove a reflexão sobre as identidades raciais para que as crianças não acabem por reproduzir discursos e práticas excludentes e racistas e, por conseguinte, não marquem negativamente as histórias de outras crianças negras, como aconteceu com a professora Lélia e sua irmã.

A escola deve ser um ambiente em que as identidades sociais de raça sejam discutidas, que se fale das pessoas negras e elas sejam representadas, não somente quando se fala em escravidão e encarceramento. No que se refere à relevância de tais práticas desde a educação infantil, concordo com Oliveira e Ferreira (2019) que afirmam que:

Pode parecer, em um primeiro momento, que fazer uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula com crianças pequenas seja algo complexo, [...] crianças pequenas apresentam necessidade de dialogar sobre raça, e nesse sentido, entendemos que esse diálogo está para além de falar de racismo, de escravidão. É muito mais que isso. É necessário que as crianças negras se vejam representadas positivamente, para que se sintam

participantes ativos no espaço escolar, social, do universo literário, da mídia, entre outros espaços (OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, p. 142).

As memórias vívidas para Lélia e sua irmã demonstram que além de serem recorrentemente alvo dos *comentários* e *brincadeiras* racistas em relação aos meninos da família, as lembranças representam os mecanismos de subalternização operando de maneira interseccional, como também pela aceitabilidade do racismo recreativo, sobretudo quando reproduzido culturalmente por outras crianças.

Quando a maior parte de um grupo costuma fazer uma leitura dessas práticas como aceitáveis, há maior dificuldade de nomear o que está acontecendo, como se opor e estabelecer limites. Isso só se intensifica ao considerar a época em que isso aconteceu e a idade das pessoas envolvidas que, muito provavelmente, não teriam condições de se defender de forma adequada. No que tange a tais piadas e supostas brincadeiras racistas, Moreira (2019) comenta que:

É comum a associação da negritude à feiura, o que opera como o elemento cômico de supostas brincadeiras, mecanismos que permitem pessoas brancas expressarem hostilidade racial por meios culturalmente mais aceitáveis. As afirmações aparecem dentro de um contexto de uma suposta intimidade entre as pessoas envolvidas, o que descaracterizaria o crime de injúria. Outras vezes, os comentários são dirigidos não a uma pessoa específica, mas a toda a raça negra, o caso dos termos nego, neguinho, nega e neguinha. Vemos nessas situações uma referência à imagem das pessoas da raça negra como um todo, mas o conteúdo racista dessas falas é descaracterizado por demonstrarem ausência de vontade de ofender porque a pessoa proferiu as palavras em um tom jocoso ou porque reproduz formas culturais nos quais o ódio e o desprezo racial estariam ausentes. Podemos ver então que a discriminação estética é um dos componentes centrais do racismo recreativo (MOREIRA, 2019, I-1279).

Se o tom jocoso faz com que a injúria racial seja lida em tom de brincadeira, isso impossibilita a nomeação do racismo como racismo. Além disso, influencia na construção da autoestima da criança, na compreensão do lugar de outro em que a mulher negra será colocada em toda a sua vida, como nos tantos lugares da sociedade que são receptivos com essas práticas de racismo velado. No entanto, ele não é velado para quem sofre a ação racista e, sobremaneira, confere um véu de proteção para quem pratica tal ação.

Na vida de Lélia, o letramento racial crítico começa quando ela era ainda tão pequena, ao invés de apenas brincar tranquilamente e aproveitar as novas amizades e descobertas na escolinha nova como as crianças brancas faziam, ela acaba por ter que lidar com o racismo. Situação esta que faz a menina perceber que o seu pertencimento racial era uma questão entre os colegas e colocava em risco não apenas o seu tempo de brincar, mas também a possibilidade de crescer tranquila,

com autoestima e garantia de não ser ofendida gratuitamente apenas por ser como é.

3.1.2 Estética negra: experiência como professora

A estética foi um assunto bastante recorrente nas entrevistas com as professoras. Muitas vezes, a compreensão do pertencimento racial demora a acontecer ou é um processo confuso. A Professora Carolina, mesmo tendo herdado o cabelo crespo de seu pai que se entendia como negro, não se via como negra até a fase adulta: isso só aconteceu após uma situação de racismo no local de trabalho da participante.

NARRATIVA 2: CAROLINA

Em 2013 eu tive uma turma que não gostava de mim. Eles não se deram bem comigo e eu também não me dei bem com eles. Eles me criticavam constantemente em redes sociais. Um dia, propus uma atividade que eles não gostaram. Eles começaram a falar muito mal de mim em uma rede social e um dos alunos printou e me mandou. Um dos comentários era o seguinte: ‘O que é que essa neguinha de cabelo alisado acha que pode fazer conosco?’ ou algo assim. O que mais me marcou foi ‘neguinha de cabelo alisado’. Veja bem, eu sou uma professora universitária. Eu jamais diria isso de um professor. Aquilo me desestabilizou, na época. A partir daquele momento, pensei: ninguém mais falará de mim dessa forma. Tanto pesou o ‘neguinha’, porque foi racista, quanto à diminuição da mulher. Me senti diminuída duplamente, não só pela minha cor e meu cabelo, mas também por ser mulher. Me parece que não diriam isso de um homem. (PROFESSORA CAROLINA, Região Sul)

Na narrativa 2 da professora Carolina, é notável que assim como na narrativa 2 da professora Lélia quem reproduz o discurso racista vale-se da proteção de usar o tom jocoso. Essa proteção é claramente assegurada independente da relação de poder entre aluno e professor, se há a segurança de produzi-lo em uma rede social para quem quiser ler, inclusive a pessoa sobre quem se fala. Diferentemente de Lélia, Carolina já era uma mulher adulta no episódio de sua narrativa. No primeiro momento em que algo do tipo aconteceu com ela, o fato pôde sim ser nomeado de uma situação racista e ainda a fez perceber que não era somente a raça que estava em jogo quando a situação aconteceu.

Isso evidencia que os mecanismos da Interseccionalidade não eram só uma impressão para ela. Para muitos, o cabelo crespo é uma das marcas de

pertencimento racial e mesmo alisado não fez com que Carolina pudesse evitar o olhar enviesado e o comentário maldoso por parte da aluna. Nesse sentido, o fato de as mulheres negras precisarem muitas vezes alisar seus cabelos para se sentirem mais aceitas e mesmo mais bonitas ou cuidadosas, Aransiola (2019) afirma que:

A discriminação com os cabelos crespos vem da necessidade de seguir o modelo eurocêntrico de beleza, modelo que aflige muitas mulheres no mundo inteiro. Sofri muita opressão por causa de meu cabelo e por usar tranças. Frequentemente ouvi as perguntas, 'como faz para lavar? Dá para lavar?' além do espanto delas quando tocam e percebem que é macio. (ARANSIOLA, 2019, p. 129)

Na época, o cabelo de Carolina ainda era alisado, mas ao mesmo tempo que foi o marcador para que sofresse racismo, o fato fez com que ela não só deixasse de fazer alisamentos, como também se identificar como uma mulher negra. Esse processo pelo qual muitas mulheres negras passam e vêm passando cada vez mais é complexo e doloroso. Conforme destaca Gomes (2019), produz não só uma transformação física, mas identitária. Porque assumir o cabelo crespo vai na contramão dos padrões estéticos hegemônicos reforçados pela branquitude e pelo racismo, motivos pelos quais Carolina afirma ter sempre alisado seu cabelo. Ainda conforme a autora, o cabelo crespo é um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade de quem o tem. A autora reforça que:

Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como um sinal não só de mistura, mas a parte considerada socialmente e 'biologicamente' inferior da mestiçagem. (GOMES, 2019, l-215)

A inferiorização que professora Carolina afirma que um homem talvez não tivesse passado por uma situação assim. A validação disso é provada pelo cabelo ser um atributo estético da mulher e o deboche por ela estar tentando se encaixar em um padrão estético branco que, de acordo com a aluna, não caberia a ela. Reiterando assim o múltiplo mecanismo de inferiorização a que a mulher negra é submetida, mesmo que exercendo um papel de poder em relação à aluna na dinâmica educacional em que estavam inseridas. Ramos (2021) relembra que esse tipo de prática é recorrente em ambientes educacionais,

A escola, como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de

igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros (as), o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos (RAMOS, 2021, p. 2).

Apesar disso, nem sempre as experiências vividas são de respeito: é possível que a aluna estivesse apenas reproduzindo os discursos com os quais teve de lidar ao longo de sua vida e, possivelmente, não teve a oportunidade de refletir sobre seu próprio pertencimento e todas as dinâmicas relacionadas ao papel de Carolina como sua professora. Portanto, a aluna considerou aceitável o uso do tom jocoso e desrespeitoso ao falar da docente.

Para a Professora Carolina que é de uma cidade pequena e majoritariamente branca da região sul do país, o letramento racial crítico foi motivado por terceiros e devido à própria estética da participante, quando o racismo praticado fez com que ela mobilizasse uma reflexão mais aprofundada sobre o seu pertencimento racial. Segundo informado pela entrevistada, a cidade onde ela mora foi lugar de forte imigração europeia.

3.1.3 Mulher negra, gênero e profissionalização

Para a professora Tereza, esses mecanismos de opressão operando em consonância foram percebidos mais enfaticamente no fim da adolescência e início da fase adulta, quando fazia a sua escolha profissional pelo curso de Letras.

NARRATIVA 2: TEREZA

Lembro que quando entrei no curso de Letras e eu estava finalizando a matrícula, encontrei a ex-coordenadora da escola onde eu estudava. Ela falou: 'Você se matriculou em um curso espera-marido.', e eu lembro de não ter entendido na hora o que era um curso espera-marido. Tinha isso na época, essa mentalidade de que as licenciaturas eram cursos generificados, em que havia mais mulheres. [...] Talvez, não vislumbrar outras carreiras pode ter sido influenciado pelo gênero. Por todos os estereótipos que o gênero traz para a gente. Eu nunca pensei em engenharia, arquitetura...eu não pensava nessas outras carreiras. Mas o que contribuiu para eu não pensar nessas outras carreiras foi a raça e a raça interseccionada com classe. Eu não podia fazer um curso caro, concorrido, porque a minha formação não me daria condições de passar no vestibular e na minha época não tinha ENEM. Poderia até fazer das tripas coração, mas seria muito mais difícil. Então, entendo que houve essa convergência, apesar de Letras Inglês ser um curso que era elitizado e embranquecido. Não havia muitas

peessoas negras na minha sala de aula, por exemplo, isso em 2002...Em 2006, formamos apenas duas pessoas negras do curso todo, em cinco anos, eu e outra mulher. Acho que essa paisagem mudou.

Foi difícil para mim, nesse curso, encontrar pares, professoras e professoras...não tive professoras negras na faculdade. Continuo sendo uma das poucas pessoas negras do meu trabalho. Sou a única mulher negra do instituto, no nosso campus. Isso me causa uma solidão tremenda, porque ainda que haja várias mulheres, eu dou aula em um curso de bacharelado, de língua portuguesa e inglesa. É um curso majoritariamente masculino, acho que só tem três professoras, o restante são homens. No curso de licenciatura, são duas ou três professoras comigo. É um campus bem masculino nessas áreas. Eu vejo que há uma certa exclusão de mulheres nesses ambientes e pessoas negras, como sempre, não entram nesses ambientes...entram muito pouco. [...] Eu não consigo não ver como a raça e o gênero estão saltando aos olhos no meu ambiente de trabalho. Se houvessem mais de nós, homens e mulheres, seria muito bonito, porque a gente conseguiria trazer outra perspectiva. (PROFESSORA TEREZA, Região Centro-Oeste)

O comentário da ex-coordenadora da escola em que a professora Tereza estudou demonstra conforto em assumir e verbalizar que ela teria se matriculado em um curso apenas para atrair um homem, talvez considerando que a realização profissional almejada, bem como o desejo de autossuficiência econômica não existissem, além de não demonstrar respeito pela escolha de Tereza. Mas, para Tereza, o que realmente minou as suas escolhas foi a intersecção da raça, gênero e classe. Pelas condições econômicas indissociáveis de sua raça e gênero é que ela lê a sua entrada no curso de letras, pois, em comparação a outras carreiras, o curso tem menos prestígio social e valorização econômica. Collins (2021) estimula a pensar nessas disparidades a partir da interseccionalidade.

[...] as diferenças de renda que acompanham as práticas de contratação, segurança no trabalho, benefícios relativos à aposentadoria, benefícios relativos à saúde e escalas salariais no mercado de trabalho não incidem da mesma maneira sobre os grupos sociais. [...] Da mesma forma, a interseccionalidade também nos estimula a repensar o conceito de disparidade de riqueza. Em vez de enxergarmos a disparidade de riqueza como algo desconectado das categorias de raça, gênero, idade e cidadania, a lente interseccional mostra que as diferenças de riqueza refletem sistemas de poder interligados (COLLINS, 2021, I-588).

Tais disparidades são as mesmas passíveis de reflexão quando Tereza comenta que mesmo sua escolha tendo sido motivada pela sua falta de estrutura enquanto secundarista, é isso que aparece quando inicia a graduação em Letras.

Embora fosse um curso que não estivesse associado a uma promessa de mudança de vida como alguns, na graduação, Tereza percebia as dificuldades de estudantes que não puderam arcar com as despesas de um curso de inglês anterior ou durante o curso, por isso tiveram que desistir.

Nascimento (2019, p. 979) reforça que graduações em Língua Inglesa oferecem contextos precários para alunos que não falavam inglês antes da entrada na universidade, ao passo que estudantes brancas(os), em sua maioria, puderam pagar pelos cursos de inglês. Nesse contexto, docentes universitárias(os) desconsideram aqueles que não aprenderam a falar inglês antes, o que acaba por se tornar um obstáculo para as(os) estudantes pobres e negras(os) que passam a considerar a desistência. Mais tarde, essa desistência passa a ser a solidão que Tereza sente ao chegar em um lugar em poucas pessoas negras, sobretudo mulheres chegam. Isso denota a importância da manutenção e o fortalecimento das ações afirmativas de ingresso para pessoas negras no ensino superior, como um repensar do papel das línguas estrangeiras no ensino superior. É urgente pensar em alternativas para que o inglês não seja um obstáculo, mas um facilitador na vida das pessoas negras.

Assim como a professora Tereza, Professora Luiza sente a mesma solidão em relação à escassez de profissionais negras na sua instituição, mas também pelo descrédito com que é tratada.

NARRATIVA 2: LUIZA

Como eu entendo essa relação entre raça, gênero e trajetória? Como uma trajetória de luta diária, de superação, onde a gente tem que matar um leão a cada dia e se provar todos os dias...não para a gente, eu sei do meu potencial, mas provar para os outros. Isso é muito cansativo. Por exemplo, o fato de ser mulher é um peso, sabemos disso nessa sociedade em que a gente vive. Pelo fato de ser uma mulher negra, você tem um duplo peso. Quando você é uma mulher negra que vai para uma profissão em que a maioria são homens, aí você encontra inúmeras barreiras. [...] Esse cruzamento da raça, com gênero e a profissão, para mim...são áreas muito conflituosas. Conflituosas não no sentido de eu lidar comigo, mas os conflitos que eu tenho que gerenciar a partir do olhar e percepção do outro, enquanto negra, mulher e professora. Não é muito fácil (PROFESSORA LUIZA, Região norte).

Os conflitos enfrentados por Luiza refletem a realidade de muitas outras professoras negras. Amplamente branca e masculina, a academia é ainda menos

receptiva para mulheres negras, como narrado pela docente. O sofrimento dela é causado pela branquitude que, como comentado anteriormente, presenteia as pessoas brancas com um voto de confiança. Por também estar nesse lugar de desconfiança e conflito, Natalia (2018) se entende como um corpo fora do lugar:

Falo isto de um lugar nada confortável. Ocupar o lugar de uma intelectual negra num sistema e numa Instituição hegemonicamente branca e constantemente racista como a Universidade, contrariamente ao que se possa pensar, não foi o resultado de um 'esforço pessoal', nem tampouco de uma excepcionalidade. O caminho foi e é pedregoso. Uma mulher negra que trabalha com a produção e disseminação de conhecimentos é pensada como uma ave rara. Dentro da academia enfrenta-se a constante luta pela afirmação da validade e importância do nosso conhecimento, assim, não há lugar confortável nem dentro das salas de aula, onde somos constantemente testadas, nem nos corredores, nem nas reuniões. Somos, constantemente, um corpo fora de lugar (NATÁLIA, 2018, p. 756).

A não aceitação da professora negra se acentua por lecionar no espaço que muitas mulheres negras ainda não ocupam, mesmo enquanto alunas, produzir conhecimento, lecionar uma língua relacionada às pessoas brancas. Isso demonstra o quanto ainda precisa ser feito, pois quando há um corpo fora do lugar, é porque aquele lugar está sendo transformado aos poucos. As professoras negras de língua inglesa são peças chave para a reestruturação de uma academia ainda muito branca, masculina e calcada em modos e saberes europeus. Acerca desse desafio, Borges (2019) analisa que

A pós-modernidade oferece vários desafios às professoras negras de LI, pois elas encontram-se enraizadas no pensamento moderno, no qual o sujeito é racional, único e centralizado, ciente dos seus atos, com uma visão engessada e humanística quanto à construção do conhecimento. Diante disso, essa perspectiva moderna, a partir da qual elas se constituíram enquanto profissionais em sua formação, é desestruturada e confrontada pela contemporaneidade, pois admite-se o sujeito como dinâmico, heterogêneo, aquele que tem voz, confronta as ideias universais e constrói seu pensamento por meio das diferenças locais e globais e suas particularidades (BORGES, 2019, p. 18).

Além da soma de todas as dificuldades enfrentadas por Luiza, os resultados da ser a corporeidade que transgride o pensamento e o lugar comum são elucidados pela Professora Conceição.

NARRATIVA 2: CONCEIÇÃO

Eu sou atravessada por esses aspectos. Sou uma mulher, preta, nordestina e professora de uma língua estrangeira. [...] Tem um evento que me marcou. Uma vez eu estava atrasada e peguei um táxi, não fui de ônibus para o trabalho. O taxista perguntou: 'Para onde?', e eu disse que para a escola de idiomas. Ele me perguntou: 'A senhora trabalha lá?' e eu disse

que sim. Ele perguntou: ‘O que a senhora faz lá?’ e eu disse que eu era professora. Ele fez uma pausa e perguntou: “De inglês?” e disse que sim. Então ele perguntou: “Mas você fala direitinho, mesmo?”. O que é que colocou esse homem branco, que provavelmente não tem formação, nesse lugar de julgador da minha competência? É dessa forma que a questão de raça é atravessada. Eu fiz um doutorado em linguística aplicada e seria necessário eu andar com essa placa, aqui na frente para dizer assim: olha, eu sou doutora, não sou a moça que faz a faxina. Não que isso seja um demérito, mas é porque ainda que tenhamos alcançado muitas conquistas a raça chega antes desse julgamento. [...] A todo tempo sou atravessada por esses três aspectos que você falou. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região Nordeste)

Na situação vivida por Conceição, a branquitude valida a atitude do homem desconhecido de presumir a impossibilidade de que uma mulher negra possa lecionar uma língua elitizada, por isso que análises interseccionais são necessárias. Ao mesmo tempo que Conceição enfrentou as barreiras que lhes foram impostas desde o nascimento, aprendendo uma língua estrangeira de prestígio social, ingressando no ensino superior e lá chegando ao mais alto nível, a desconfiança e a necessidade de se provar competente, proficiente e que não esteja mentindo sobre a sua ocupação profissional ainda a acompanham.

De acordo com Gomes (1999, p. 57), ser professora negra no Brasil representa suportar diferentes tipos de discriminação, por esse ser um lugar reservado anteriormente aos homens brancos, rompe com os estereótipos criados sobre o negro brasileiro como intelectualmente incapaz. Isso se intensifica pensando nas identidades das docentes participantes desse estudo. Portanto, o letramento racial crítico se faz pensando a carreira profissional, quando são capazes de entender que a escolha profissional será questionada, a corporeidade não é a que se espera quando se pensa em docente de língua inglesa e, por essa razão, acaba tendo de fazer esforços maiores para comprovar a habilidade e capacidade, diferente de docentes brancas e brancos.

3.2 O DESCRÉDITO: A ESTÉTICA QUE DESTOA ENTRE OS DOCENTES DE INGLÊS

Esta seção responde à segunda pergunta de pesquisa: *Como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras negras de língua inglesa? A construção da imagem de falante de língua inglesa e a relação disso com a raça e o*

gênero, o descrédito sofrido pela professora negra de língua inglesa, a representatividade e o empoderamento são os tópicos centrais que analiso.

3.2.1 Raça, gênero e quem fala a língua inglesa

Segundo Hall (2016, p. 191), os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a diferença. hooks (2019) nos lembra de que a sistemática desvalorização da mulheridade negra levou a degradar qualquer atividade feita por elas. Assim, o estereótipo da mulher negra aprisiona-a em um lugar que não cabe a fluência e a gestão de uma aula em língua estrangeira, sua imagem não é a que está ilustrada no livro didático, tampouco a imagem que está estampada no *outdoor* da escola de inglês para atrair estudantes. Ela não é a imagem que vem à mente quando se fala em “falante nativo” e isso é um ponto determinante na construção da identidade docente das mulheres negras que aceitam o desafio de ocupar esses espaços, desestrangeirizar o ensino da língua inglesa e criar novas memórias quando lembramos dos profissionais que nos ensinaram inglês na escola, no cursinho, na faculdade.

A desconfiança em diversos níveis foi uma constante na vida profissional das professoras entrevistadas. Pelo racismo, elas precisam ter esforços maiores para sempre agirem de acordo com o que é proposto, sem falhar ou deslizar. É diferente do que aconteceria com professoras brancas, provar o tempo todo que são competentes para ocupar os cargos que ocupam, que sabem falar inglês e, embora não haja nenhum demérito nas ocupações de zeladoras ou merendeiras da instituição, elas são as professoras, as coordenadoras de área, as secretárias de relações internacionais, o rosto da instituição.

NARRATIVA 3: TEREZA

Lembro que eu perdi um trabalho tendo todas as especificações, mas tenho certeza de que a mulher não gostou de mim por ser negra. Fui embora pensando: ‘Isso não tem nada a ver com a minha competência, o meu inglês.’ Meu inglês, na época, era bem melhor que o meu inglês hoje em dia, porque eu falava inglês todos os dias. Não tinha nada para ela falar, nenhum demérito. Então isso me evitou de ficar me martirizando e pensar que não sou boa o bastante. Claro que fazendo terapia vejo que ainda há resquícios disso: tenho que ser a melhor, tenho que não errar. A minha psicóloga diz que posso errar sim, não há nenhum problema. A consciência me faz separar o que é competência minha e o que é o racismo. Apesar de tudo andar de mãos dadas, ser difícil fazer essa

separação, consegui ver nas situações mais problemáticas o que era o que tava pegando na hora. (PROFESSORA TEREZA, Região centro-oeste)

A narrativa de Tereza demonstra que ela, assim como tantas pessoas negras, principalmente, mulheres negras são postas no lugar da inadequação pelas suas características físicas sem nenhuma justificativa se considerarmos o que já mencionado antes. Carneiro (2011) destaca como a *boa aparência* é fator discriminatório e, nesse caso, a aparência desejável para uma professora de inglês: a língua da pessoa branca, de olhos claros, do país de primeiro mundo. Todavia, o ponto central de sua narrativa é a própria consciência do que está em jogo quando um evento deste tipo acontece. De forma alguma, a perda da oportunidade de emprego não tinha alguma relação com as suas atribuições, mas com o seu pertencimento racial. Nascimento e Windle (2020) reiteram que esses obstáculos são encontrados pelas pessoas negras não só do Brasil e que são necessárias ações para que as inserções no mercado de trabalho sejam equânimes:

Em resumo, à medida que mais estudantes negros não apenas entram nas universidades, mas também se tornam professores, eles têm a tarefa de enfrentar o desconforto e a negação quando a raça é explicitamente levantada como um problema. Para isso, reflexões metapragmáticas e cenários de dissonância indexical fornecem espaços para demonstrar como língua e raça estão relacionadas. Isto se baseia ainda em uma redefinição da identidade social e do trabalho do professor de inglês fora das normas hegemônicas do falante nativo e do hemisfério norte. Esta não é uma tarefa apenas para o ensino de língua inglesa no Brasil. Como as hierarquias ocupacionais racializadas são um fenômeno global, as salas de aula de língua inglesa em todo o mundo precisam desafiar as ordens de interação estabelecidas, bem como as ordens do ser, visando abrir espaço tanto para alunos quanto para professores, a fim de construir uma relação pedagógica mais democrática e antirracista (SANTOS; WINDLE, 2020, p. 703).

Por ser racialmente letrada, é válido salientar que Tereza não se poupa do sofrimento de perder oportunidades cujas habilidades e requisitos eram cumpridos por ela sem nenhuma justificativa dita com palavras. O racismo e as ações discriminatórias gritam tal como a contranarrativa de Tereza e outras pessoas que passaram por esse tipo de situação. O ato de verbalizar e dividir tais relatos é imprescindível para que esses eventos não sejam mais vistos pela ótica que “não vê a cor”. Natália (2018) salienta a validade desse ressentimento enquanto motivador de transformações pelas mulheres negras que vieram anteriormente e as que ainda virão:

É preciso ressentir para pensar. Furar o bloqueio do racismo institucional com o corpo. Este corpo atravessado de marcas não pode se comportar na sala de aula como um corpo dócil, mimetizar a subalternidade na

construção do pensamento, na formação dos nossos estudantes. Sou, como costume dizer, das heranças. Primeiro por que sei que estou aqui por conta delas, antes de mim, muitas mulheres negras pisaram neste chão que me fez chegar até aqui, e, por respeito a seus pés mais vincados que os meus, carrego nos olhos a sombra de sua passagem e sei que sou delas continuadora (NATÁLIA, 2018, p. 761).

A Professora Conceição vivenciou uma série de eventos em que pode ver não só a motivação pela sua cor, mas também o seu gênero. Por este motivo, sua terceira narrativa está separada em dois momentos a seguir.

NARRATIVA 3.1: PROFESSORA CONCEIÇÃO

Eu já estive em instituições onde eu, professora negra de uma língua estrangeira não tinha voz, não tinha um corpo. [...] Se a gente for falar de uma estética do professor de cursinho, por exemplo, que é onde eu estive por muito tempo. Aqueles cursinhos que têm o timbre do consulado britânico. Na estética das pessoas que estava naqueles espaços, eu destoava. Hoje, eu fico pensando em alguns eventos que aconteceram.

Por que eu sempre tinha um feedback de matrículas sempre muito bom, mas as minhas aulas eram questionadas? Por que é que as minhas observações de aula eram diferentes da dos colegas, apesar do retorno dos alunos ser sempre muito bom? Por exemplo, tinha outro colega, negro, mas ainda entra a questão de gênero, ele não era questionado da mesma forma, no mesmo tom. O que é que o meu corpo simboliza ou sinaliza ao ponto da minha chefia ter uma outra abordagem comigo, outro tom, outros abusos? A questão de gênero entra, ainda que meu colega também sofresse algum tipo de preconceito didático, mas era diferente. Até no espaço institucional em que eu estive, não falo da minha universidade, mas desse espaço da escola privada, dos cursos livres. Os pais desses alunos que fazem parte de uma elite brasileira e estavam olhando com desconfiança para essa professora preta que está na sala de aula. Mas você sabe falar mesmo? É quando vem a outra pergunta que é a grande metáfora: mas você já morou fora?

Não importa o quanto você estudou, tem esse questionamento. Quantas vezes os adolescentes também já questionaram a minha competência em sala de aula, a minha autoridade, porque a raça estava naquele bojo todo o tempo. É muito difícil, ser professora de inglês habitando esse corpo negro de mulher, você vai ter sempre os desafios. A competência linguística vai sempre ser colocada à prova, ser questionada. Sua autoridade em sala de aula não é a mesma que a do seu colega branco, homem, ele sempre vai ter mais respeito e respaldo. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste)

Quando a professora Conceição entende *não ter um corpo* dentro de uma instituição e diz que isso acontecia porque ela *destoava*, evoca-se a imagem do falante ideal da língua inglesa: o falante nativo. Em sua dissertação de mestrado,

Oliveira (2020, p. 42) observa que o mito do falante nativo é reforçado pela mídia e, nesse fluxo, as escolas de idiomas tendem a veicular a ideia de que aprender inglês com nativos é melhor, ridicularizando professores brasileiros em seus comerciais. Ainda sobre tal visão, a autora comenta que:

[...] as crenças são um dos elementos que informam a construção das identidades docentes. No caso do Brasil, por exemplo, há a crença de que o sotaque é algo negativo e que o professor de inglês deve soar o mais 'nativo' possível. Entretanto, a qual falante nativo essa crença se refere? Tendo em vista contexto socioeconômico no qual ocorre o ensino de língua inglesa no Brasil, é possível afirmar que a crença remete a uma pessoa nativa de países como Estados Unidos ou Inglaterra. Logo, remete a uma representação de falante enquanto pessoa branca. Portanto, é possível interpretar o estranhamento dos alunos em relação às professoras negras como resultado da quebra de expectativas geradas pela internalização das crenças, uma vez que a figura da mulher negra vai de encontro à representação do falante nativo ideal (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

Esse estranhamento e sentimento de estar destoando vivenciado pela professora Conceição, quebrando expectativas, não era particularmente lido por ela como um conflito ocasionado pela raça, mas também pelo gênero, uma vez que na mesma instituição havia professores negros que não eram cobrados nos mesmos termos, da mesma forma, ou mesmo questionados sobre as próprias habilidades. Era frequente a crença de que talvez não soubesse falar inglês, a necessidade de saber se possuía alguma experiência internacional, uma demanda de validação que não acontecia com os colegas brancos da mesma instituição.

NARRATIVA 3.2: PROFESSORA CONCEIÇÃO

Por fim, um evento muito recente. Eu estou coordenadora do Idiomas Sem fronteiras¹³, e na última reunião em Brasília antes dele ser acabado, o que é uma pena, a coordenação geral nos separou em grupos para criarmos algumas propostas caso viesse a deixar de existir. Quando foi feita essa atividade, foi feito um sorteio. Meu nome foi citado para ir lá na frente ler. Eu brinquei: 'Sendo assim, se não tem jeito, então vamos lá.'. Na hora que o outro grupo tinha terminado, duas colegas perguntaram: 'Mas você acha que você está tranquila para ir ler? Quer que alguém vá?' Fiquei me perguntando se caso fosse uma colega branca isso seria perguntado. Foi a cor que me colocou nesse lugar de ser questionada. Eu é que deveria ter a iniciativa de falar que não queria. E veja, como as coisas são. Depois que eu apresentei, a coordenadora geral do Idiomas Sem Fronteiras carinhosamente pegou no meu braço e disse: 'Você é a fala desse evento, você a única professora negra desse evento. Não se esqueça disso'. Então, eu fiquei

¹³ Idiomas sem fronteiras é um programa de iniciativa do ministério da educação que visa o estímulo dos estudantes do ensino superior brasileiro pelo estudo de línguas estrangeiras, com ofertas de cursos e testes de proficiência gratuitos, realizados em parcerias com universidades.

pensando que se eu não vou, não só me silencio, mas silencio também as minhas colegas, eu deixo que o corpo preto seja apagado naquele espaço. Isso me marcou muito.
(PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste)

Mesmo em um ambiente repleto de docentes do ensino superior onde se sabe que há rigor e prova de títulos e necessidade de comprovação de proficiência na língua para atuar na área de línguas estrangeiras – mesmo para o ingresso na pós-graduação na maioria das instituições, houve o questionamento se a docente teria condições de fazer uma simples leitura em inglês. Assim como a professora Tereza, Conceição tem ciência de que provavelmente não se tratava puramente da sua habilidade com a língua inglesa, mas o pertencimento racial. É possível associar a percepção de Conceição sobre a experiência vivida no evento com o que é apontado por Nascimento e Windle (2020) sobre pessoas negras no Brasil.

O acesso às línguas estrangeiras na educação brasileira tem sido historicamente restrito a uma elite social e racial (VIDOTTI, 2012), porém a recente expansão em massa da educação básica e superior, juntamente com políticas de ação afirmativa, trouxe mais estudantes negros, indígenas e da classe trabalhadora para as salas de aula de línguas estrangeiras. Pela primeira vez, a maioria dos estudantes da universidade pública se apresenta como o primeiro/a primeira de sua família a ingressar na universidade. Essa maioria ainda é, pela primeira vez, negra e de origem popular (SOUZA, 2019). Com este novo público, o ensino de língua inglesa nas universidades públicas se tornou um importante espaço para desafiar as desigualdades (NASCIMENTO; WINDLE, 2020, p. 682).

A crença de que Conceição, uma professora doutora vinculada a um programa institucional de ensino de língua inglesa talvez não tivesse a competência linguística suficiente, relaciona-se ao que foi mencionado pelos autores: as pessoas negras, pela primeira vez, passam a mudar uma estrutura que não esperava por pessoas negras. Dessa forma, o letramento racial crítico se faz presente quando as docentes entendem que determinadas oportunidades lhes foram negadas porque o seu corpo destoava da estética esperada, quando sabem que serão cobradas de forma distinta em relação aos demais integrantes do corpo docente e, mesmo em ambientes que a sua formação acadêmica é de ciência do grupo, não estarão livres do questionamento.

3.2.2 Qual é, afinal, a aparência de uma professora universitária?

Os bancos universitários e de escolas de línguas ainda têm pouca familiaridade com um pertencimento racial que não o branco e isso se reflete pela

contranarrativa de Conceição. No mesmo fluxo da última narrativa autobiográfica, a professora Luiza relata sua experiência com o descrédito por parte de um vendedor na universidade em que atua.

NARRATIVA 3: LUIZA

Lembro que na instituição uma vez eu passei por uma situação bem vexatória. Estava em sala de aula, algumas alunas apresentando trabalho e eu lá no fundinho assistindo. Chegou um vendedor de anéis de formatura. Eu fui lá, atendê-lo com toda a delicadeza, 'pois não, senhor', aquelas coisas. E ele disse: 'Não, eu vou esperar a professora terminar a aula dela para eu falar.'. E eu pensei: 'não vou dizer que sou professora', então, novamente disse: 'Pois não.'. E ele insistiu que esperaria a professora. Eu disse que tudo bem, voltei para o meu canto, ele ficou na porta da sala. Quando terminou a aula eu voltei, 'Pois não, estou esperando a professora', disse ele. Eu disse: 'A professora sou eu, a aula já terminou, o senhor volte outro dia.'. Eu sempre digo, a gente não vai ficar brigando com o mundo para nos aceitar. Mas, a gente pode dar essas tapinhas com luva de pelica, e é isso que eu faço. Acredito que tem funcionado. Às vezes me culpo por não responder, mas na hora a gente fica tão indignada, que a gente esquece o que dizer, a indignação é tão grande que dá um branco na minha mente.

Enquanto professora de língua inglesa, às vezes, observo que há uns olhares enviesados. Eu estou lecionando a língua do europeu, imagina, uma mulher negra, ensinando inglês? Se eu dissesse: 'sou professora de português', as pessoas veriam com naturalidade, mas de inglês, veem com estranhamento. Isso, a ponto de as pessoas perguntarem: 'Mas você sabe inglês?'. eu digo: 'Sou professora de inglês, mas sabe que eu nem sei se sei? Diga-me você. As pessoas dizem que sei, mas não sei, não'. Às vezes, eu uso das ironias para ver se as pessoas se tocam. (PROFESSORA LUIZA, Região norte)

Pelo relato de Professora Luiza, é perceptível que, por vezes, tão calejadas das situações em que suas atribuições são postas à prova, a ironia torna-se um instrumento de resposta aos questionamentos das pessoas que não hesitam em demonstrar seu espanto quando a professora de inglês ou a professora universitária é uma mulher negra – e desconsideram o que as tais reações podem causar nas pessoas, que acabam tendo de conviver com o descrédito constante. No que se refere à dificuldade de compreensão em frente a uma docente de língua inglesa que não seja branca, como foi mencionada nos relatos anteriores, retomo a ideia de não-lugar ocupado pela mulher negra.

[...] o curso de inglês desempenharia dupla função: ser um espaço social de prestígio, que representaria um lugar interdito para a negra, como se, ao estudar ou trabalhar em tal estabelecimento, ela estivesse 'invadindo', ocupando ilegitimamente o espaço do outro; por outro lado, esse espaço posta-se como oportunidade de deslocamento do lugar ideologicamente destinado à mulher negra, uma vez que, no imaginário da sociedade, tal lugar é comumente associado ao emprego doméstico ou a qualquer outra atividade na qual a qualificação profissional não seja pré-requisito (CRUZ, RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 66).

A forma com que a mulher negra é construída no imaginário das pessoas é refletida pela forma que o vendedor de anéis de formatura nem ao menos considerou que Luiza pudesse ser a professora da turma e também das pessoas que costumam duvidar que ela fale inglês de fato. Luiza, por ter consciência das questões que atravessam as identidades sociais dela, entende que não reside em lugar comum, que executou o deslocamento do lugar ideologicamente destinado às negras. Em tempo, é válido retomar a ação da interseccionalidade pela forma com que a desconfiança para com Luiza é escancarada. Neste sentido, uma educação para a diversidade e que leve os aprendizes a questionarem desde cedo os lugares determinados socialmente pode vir a contento, como posto por Ferrari, Oliveira e Souza (2019, p. 83):

A interseccionalidade diz do jogo das identidades e diferenças que nos convida a pensar a necessidade da educação na aposta pela problematização dessas construções no sentido de colocar em suspeita as hierarquizações e as absolutizações das identidades. A interseccionalidade diz da impossibilidade de nos olhar a partir de uma única identidade. Constatar que somos um misto de identidades não basta, uma vez que esse processo é vivido de forma diferente pelos sujeitos, seus corpos e desejos que os constituem.

Ferreira (2019, p. 125), uma professora universitária negra, enfatiza a importância da representatividade para a construção de sua identidade de raça. Para ela aconteceu durante sua formação quando pôde repensar as próprias vivências enquanto menina negra no ensino fundamental e médio e afirma que suas experiências poderiam ter sido outras se tivesse a oportunidade de se ver representada. Ainda que tenha tido poucos colegas negros na graduação, foi a única mulher negra durante o mestrado e poucos no doutorado, considerando que cursou fora do Brasil e na instituição em que atua tem apenas uma colega negra. No relato da professora, vemos muito do relato 2 da Professora Tereza, evocando a solidão de se encontrar sozinha ou com poucas companhias em um ambiente extremamente embranquecido. Essa solidão e escassez de pessoas negras foi o que motivou a a professora Lélia a seguir.

NARRATIVA 3: LÉLIA

No meu departamento sou a única professora negra. Quando entrei, diferentemente da particular, eu não fui questionada se eu era professora. Era uma coisa gritante, eu entrava na sala de aula da universidade e os alunos achavam que era trote de alguma caloura e eu tinha que conversar e convencê-los que eu era professora. No primeiro dia, eles achavam que eu estava brincando, mas aí, como eu voltava, eles entendiam que eu era, de fato, a professora. E eu era muito desafiada e entendia que era pela questão de gênero e raça, muito presente. Eu tive situações de racismo ali dentro da universidade, também. (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste)

O estranhamento das pessoas aparece em todos os relatos desta seção ao serem informadas que as participantes deste estudo “é a professora de inglês”. As docentes tem de, a todo tempo, convencer pessoas de diferentes extratos sociais e graus de instrução de que ocupam seus cargos. Entretanto, na narrativa da professora Lélia, este sentimento é expresso por jovens acadêmicos que acabam demonstrando que a imagem de intelectual ainda é a de uma pessoa branca, provavelmente do gênero masculino, mesmo vivenciando uma época em que o conhecimento busca por outros discursos, decolonialidade dos saberes e maior representatividade das minorias sociais, já que o ocorrido não é tão antigo. Ainda há muito do racismo estrutural para ser superado.

De acordo com Macêdo e Pereira (2021, p. 298), a hegemonia de identidades masculinas, brancas e heterocentradas produzem a subalternização, exclusão e/ou sub-reprodução de todas as outras identidades e isso se reflete no chão da escola. Diante disso, reitera-se a importância que não se promova mais a hierarquização identitária na escola, tendo em vista que tais dinâmicas constroem assimilações do mundo, transformam-se em atitudes, reações, valores e comportamentos que são traduzidos no currículo de diretrizes e conteúdos, como também na postura dos docentes, gestores, coordenadores pedagógicos. Por isso, uma abordagem que considere o letramento racial crítico e enxergue a branquitude e a dinâmica das identidades hierarquizadas socialmente é tão urgente.

As experiências relatadas nas contranarrativas das docentes denotam que precisamos enegrecer a academia e que especialmente as mulheres negras devem ocupar mais e mais esses espaços, dividir as suas histórias e serem ouvidas, para que num futuro próximo os departamentos das universidades estejam repletos de pessoas negras e que isso sejam comum, haja visto que as pessoas autodeclaradas

negras compõem 56,10% da população brasileira, segundo o IBGE (2018). Apesar de serem a maioria numérica no país e a minoria nas salas de professores das universidades brasileiras, como informado pelos relatos das docentes, os efeitos de suas presenças e ações já são explícitos nas narrativas das participantes a seguir.

NARRATIVA 4: TEREZA

Tem uma parte de ‘Nossa, olha ela, ela fala inglês!’ porque a gente não tem essa representação na mídia e em outros lugares. É uma representação positiva de que o conhecimento acadêmico pode chegar para todo mundo. Já vi alunos falando ‘Nossa, ela é doutora!’. Os alunos adultos falam: ‘Tenho até medo de falar com você!’, porque lá tem a cultura do doutor, porque os professores dizem: ‘Aqui todos somos doutores.’, isso internaliza nos alunos.

Acho que representa o conhecimento chegando a um corpo que é igual ao deles. Talvez isso até nos aproxime, porque eles veem que eu sou gente, como eles. Eles têm mais proximidade comigo, e é claro que dou muita abertura. (PROFESSORA TEREZA, Região Centro-oeste)

Ainda que à primeira vista um “tenho até medo de falar com você” possa soar como algo negativo, por expressar uma hierarquização e posição inalcançável de quem possui maior grau de escolarização e capital cultural, na narrativa de Tereza é importante perceber que o sujeito a quem se direciona esse *respeito* à bagagem intelectual não é o mesmo de outrora. Natália (2018, p. 757) recorda que na academia as mulheres negras são seres estranhos por haver uma grande desvalorização de seu trabalho intelectual, o que culmina numa dificuldade de os grupos marginalizados entenderem o trabalho intelectual como útil. Ao mesmo tempo, como postulado por Tereza, sua presença no ambiente acadêmico também significa uma possibilidade de reconhecimento, de consideração do caminho acadêmico pela representatividade.

A imagem de Tereza, Lélia e Conceição, bem como os trabalhos desempenhados por elas na instituição de ensino superior é essencial também para que suas alunas saibam que elas também podem almejar espaços em que antes não se viam, sobretudo, porque as representações de pessoas negras costumam ser negativas. De acordo com Kilomba (2019, p. 38), “[...] nós nos tornamos a representação mental daquilo com que o *sujeito branco* não quer se parecer.”

Desse modo, as professoras experimentam uma forma de letramento racial crítico, pois, mesmo cientes de que as pessoas geralmente não as veem como professoras universitárias, sabem que são elas quem mudam, pela própria

corporeidade, o que significa ser uma docente universitária: elas são a ressignificação da imagem de quem é intelectual e fala uma língua estrangeira de prestígio.

3.2.3 Professoras negras e a representatividade

A representatividade aqui é entendida não somente como um exemplo de alguém que se parece com você, mas como alguém que se parece com você agindo em prol de um bem comum. Assim, a entrada e permanência de pessoas negras em lugares de prestígio é experienciada pelos discentes da professora Conceição.

NARRATIVA 4: CONCEIÇÃO

Quando eu fui falar para os meus alunos da escola pública que eu tinha passado em outro concurso e que aquela era a minha última semana de aula, que qualquer coisa eles ainda poderiam me procurar, já que eu morava ali perto da escola...Naquele momento eu percebi como, de fato, era importante essa identificação dos alunos de escola pública com uma professora negra de língua estrangeira. Antes desse momento eu não ouvi isso, porque o inglês não é aquela matéria amada, a aí naquela despedida eu tive alguns depoimentos e entendi como é importante ter identificação.

Essa estética desestrangeiriza a língua. Ela aproxima, me coloca nessa aproximação com os meus alunos e alunas, porque uma vez que eu não tive essa professora negra que me representasse no período escolar, isso acarreta algumas séries de pensamentos, como por exemplo, o meu desejo de ser o outro, branco, o medo que eu tinha de falar inglês com aquela figura que estava lá na frente e se colocava como um detentor, branco, dono da língua e de como não me identificava, não tinha acolhimento nenhum, nem da parte dele, e nem da minha, eu não me sentia vontade.

Eu sei que hoje, eu e os meus alunos andamos metade do caminho quando o assunto é aprendizagem de língua estrangeira, porque não tenho a estética desse professor quase gringo, ainda que ele não seja. Como nós nos alienamos, é aquilo que Moita Lopes diz, é o corpo dócil do professor de língua estrangeira, querendo ser o outro o tempo inteiro. Nós permitimos isso de alguma maneira. Então, para os alunos, isso é muito importante. Eu faço questão, com essas práticas que lhe falei, de nos aproximarmos da língua com a minha representação e as que eu levo para a sala de aula. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste)

O concurso mencionado pela professora Conceição no início do relato foi o que marcou sua passagem de professora do ensino fundamental no estado em que reside para professora do ensino superior. O letramento racial crítico, ou seja, a

reflexão crítica das dinâmicas raciais em suas vivências enquanto aprendente e docente permite a ela perceber a importância do seu papel para mostrar uma ressignificação para as(os) alunas(os) negras(os) mais jovens e também das(os) acadêmicas(os) negras(os), que até mesmo apresentaram um desempenho superior devido o reconhecimento que encontram nessa professora que veste a mesma estética que eles e não a dita a norma representada como superior, do homem branco, o “gringo”.

Sendo assim, professora Conceição não tem feito um papel importante somente por estar onde está e significar uma transformação estrutural, mas também por ser comprometida com o uso de materiais que não reforcem estereótipos de gênero e raça. A respeito dessa construção de estereótipos na aula de língua inglesa, Pereira e Cavalcante (2021) apontam que:

Infelizmente, muitos discursos em situações de ensino/aprendizagem atuam ainda no sentido de corroborar a naturalização de preconceitos e estereótipos, reforçando - e até normalizando - violências, constrangimentos e sofrimentos: os quais seguem reproduzidos sobre as vidas e os corpos de sujeitos presentes no espaço escolar. São opressões, supressões, injustiças e desigualdades de gênero, mas também relativas a preconceitos e discriminações etnicorraciais, de origem e classe social. O enfrentamento a essas situações de constrangimento e violência no contexto da escola pode encontrar, nas aulas de língua, um aliado importante: para a conscientização sobre a necessidade de se reconhecer e se valorizar a diversidade, assim como de se respeitar os direitos humanos; contribuindo para o questionamento e a desconstrução dos privilégios de algumas identidades e posições sociais em detrimento de outras. (PEREIRA; CAVALCANTE, 2021, p. 300)

Portanto, a aula de língua inglesa deve ser um espaço de debate dos lugares sociais para discutir quem e como está sendo representado no livro didático, questões que reflitam sobre as vivências, anseios e sofrimentos decorrentes dos preconceitos enraizados na nossa sociedade, de desestrangeirização da língua e que também explicitem que estereótipos são aprisionamentos simbólicos e de forma nenhuma devem ser limitações perpetuadas.

Conceição, assim como muitas professoras negras de inglês, apresenta um outro caminho para seus discentes e orienta para um outro cenário: onde eles também podem estudar, falar inglês, vislumbrar o papel de intelectual, de quem traz os seus para dentro de um lugar que é seu, mesmo que ainda não seja tão receptivo quanto deveria na maioria das instituições.

NARRATIVA 4: LUIZA

Acho que isso representa muito para muitas pessoas. Para a minha família, primeiramente, não pelo fato de eu ser

professora de inglês, mas o que isso representa. Foi sendo professora de língua inglesa que eu consegui ascender socialmente. Eu considero que tenho uma vida confortável, sim, considerando tantas outras pessoas, colegas minhas da graduação e pessoas da minha família mesmo. Para eles, vejo que eu sou a referência, mesmo sendo a mais nova. Sou alguém que conseguiu ascender socialmente investindo, às duras penas, na minha educação.

Para os meus alunos isso representa triplamente, pelo fato eu de estar transitando por uma área que, querendo ou não, é de elite. Não tem como a gente dizer que não é. Os alunos, então, se projetam nisso, também, e isso é muito bom, quando me olham e dizem que querem ser uma professora de inglês igual a mim. Não é nem a questão da disciplina, em si. Mas é o que representa para mim: uma oportunidade de eu descolonizar a mente dos alunos. Observo nossos alunos com uma mente muito colonizada, naquele endeusamento dos Estados Unidos...o fato de eu ter tido a oportunidade de viajar 'N' vezes para os Estados Unidos e outros países pesa na forma como me veem, porque é como se viajar te legitimasse enquanto professora de língua estrangeira. Discuti isso na minha tese de doutorado, para eles, parece que enquanto a gente não viaja, a gente não tem cacife para ministrar a disciplina. Tudo isso agrega na forma como o aluno me vê. (PROFESSORA LUIZA, Região norte)

Assim como a professora Tereza e a professora Conceição, a professora Luiza entende o seu trabalho como potente para a desestrangeirização da língua, a decolonização das crenças. Inicialmente, a professora menciona o aspecto financeiro de sua trajetória e informa que a ascensão social alcançada por meio da educação tem destaque entre as pessoas de seu meio. Isso representa um empoderamento para os seus familiares.

Berth (2019, p. 73), no desenvolvimento de um histórico do empoderamento econômico das pessoas negras, aponta que o empoderamento tem relação com a extensão e rapidez com que as pessoas mudam a si mesmas, mas que isso depende de uma capacitação das pessoas pelos governos, ou seja, pelas políticas governamentais que podem vir a viabilizar ou criar uma barreira ao processo de empoderamento. A autora ainda recorda que manter uma identidade marginalizada distante do conforto e das benesses do capitalismo para se empoderar é uma estratégia de dominação e aniquilamento de mobilidade social (BERTH, 2019, p. 74).

Quando Luiza e outras docentes negras tornam a formação superior um ambiente receptivo e de identificação para alunas negras, elas propiciam o desejo

de pertencer e permanecer. Oliveira (2019) argumenta que a reflexão sobre as docentes negras de língua inglesa demanda a compreensão do ensino de língua inglesa por um viés racializado, já que as práticas do colonialismo determinaram qual língua seria hegemônica, a língua na qual o conhecimento legítimo poderia ser veiculado. Portanto, elas também produzem a decolonização dos saberes acerca da língua nas suas práticas racializadas de ensino de língua inglesa.

NARRATIVA 4: LÉLIA

Acho que hoje, tenho ciência de que ao trabalhar com a linguagem e com o inglês, a gente pode fazer muita coisa no mundo, pensar nos efeitos, nas ações linguísticas e discursivas que fazemos. O inglês te dá alcance mundial. Acho importante que professores negros e negras sigam esse caminho. Sempre tinha aquela surpresa, 'ah, então você é professora de inglês?', e até entendo essa questão pela junção de gênero e raça, a questão racial principalmente. A minha escolha foi porque eu queria ser uma profissional de língua inglesa. Representa que eles também podem, que eles também podem ser professores de línguas. (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste)

Professora Lélia novamente evoca o espanto das pessoas quando descobrem que ela é a professora de inglês. Como discutido anteriormente, isso tem a ver com o imaginário criado acerca dessa língua. Cruz e Ramos Júnior (2013, p. 66) afirmam que um curso de inglês desempenha dupla função: a de representar espaço social de prestígio interdito para a mulher negra, como se quando lecionando lá, ela estivesse ocupando ilegitimamente o espaço do outro, mas também a de representar a oportunidade de deslocamento do lugar ideologicamente destinado à mulher negra, já que ela é frequentemente associada ao emprego doméstico ou qualquer atribuição que não requeira qualificação profissional.

Quando todas as participantes deste estudo e outras tantas docentes negras ocupam lugares no ensino superior nas disciplinas de língua inglesa, elas fazem intervenções nessa língua, como postula Borges (2019):

Nós, professoras negras de LI, em nossas trajetórias de formação profissional, referendamos uma linguagem, a qual imprimimos nossas marcas identitárias e, sobretudo, fazemos intervenções nessa língua. Sobre esse prisma, há a necessidade de descortinar os preconceitos linguísticos e ratificar seu lugar de pertencimento nos discursos. Afinal, a língua é a materialização das produções identitárias e socioculturais decorrentes das suas práticas heterogêneas vivenciadas e experimentadas com o outro. Desse modo, a língua desempenha um papel dinâmico, instável e, também, transcendente, pois ela rompe as barreiras dos espaços sociais e culturais, ela é o território do sujeito e expressa sua realidade. (BORGES, 2019, p. 24)

Pela língua e também pelas narrativas autobiográficas as transformações identitárias e estruturais acontecem. É dessa forma que professora Carolina encontra o seu papel como um exemplo para os seus discentes:

NARRATIVA 4: CAROLINA

Eu me lembro que quando eu fazia faculdade, os professores não falavam de suas vidas pessoais. E eu realmente não falo muito, embora hoje os alunos tenham redes sociais. Mas tem coisas que eu gosto de frisar sobre a minha vida para provar para estes alunos, que são muito desanimados e carentes sobretudo pelo sucateamento da educação, que quando eu era adolescente eu queria ser secretária de um médico, vendedora de shopping, e eu falo para eles que as coisas mudaram. Eu não tinha sonhos de ser professora universitária, perspectiva e condições de chegar a isso. Aí os alunos me dizem que não falam inglês e digo para eles que eu também não sabia, eu não sabia dizer 'what's your name?' ou 'how old are you?', eu aprendi tudo isso na faculdade, estudando muito, é claro.

Eu me vejo e dou esse exemplo...às vezes os alunos dizem: 'Eu não me vejo como você é hoje.'. Eu respondo: 'Porque você é jovem, isso vai mudar.'. Hoje eu penso que se na idade delas, aos 18, 20 anos, se eu tivesse recebido essa orientação que eu não tive na universidade, as coisas teriam ocorrido de forma mais rápida. Eu me vejo como um exemplo, e não estou dizendo como salvadora da pátria, mas como um exemplo de que o pobre, a mulher, a mulher negra, a mulher bissexual podem chegar nesses lugares e posições, o que era uma coisa impensável antes. Então tento me colocar nesse papel de incentivadora. De que é possível, pode não ser hoje, mas pode ser daqui cinco ou dez anos. Eu tenho trinta e nove anos e só agora fui efetivada na universidade, não comecei aos vinte anos (PROFESSORA CAROLINA, Região Sul).

Anteriormente, Carolina retoma a importância da representatividade e do ato de narrar. Dias (2013, p. 57) assevera que quando se narra a própria história, o indivíduo entra em um processo de reflexão sobre as suas experiências e sobre como elas constroem sua identidade. Nesse processo, o sujeito ressignifica o presente e ativa a autoconsciência, passa a entender melhor a si mesmo, a procurar formas de se emancipar intelectual e socialmente e também buscar alternativas de mudanças. É acreditando em mudanças que a docente julga ser necessário dividir a sua história para que seus discentes negros possam ver em si um exemplo de alguém que escreveu uma história diferente das comuns quando pensamos em pessoas negras no Brasil.

Por meio das narrativas das docentes é possível afirmar que o ensino de língua inglesa no Brasil ainda tem um longo caminho para enfrentar no que diz respeito à desvinculação da imagem do falante ideal e da estrangeirização da língua. Embora essas dinâmicas tenham causado situações que as professoras não precisariam ter enfrentado, pelas suas narrativas a partir do viés do letramento racial crítico, é evidente a importância do papel delas como quem muda esse panorama e traz outros dos seus para dentro do ensino de língua inglesa e das universidades. Isso porque desestrangeirizam o ensino e trazem em suas corporeidades uma nova possibilidade para quem não se vê representado nos materiais didáticos e não vê sua cultura ser pautada.

3.2.4 Práticas racialmente letradas na atuação docente de professoras negras de inglês

O inglês, tal como o incentivo pela sua aprendizagem, é frequentemente relacionado à melhoria de vida, conhecimento cultural, *status*, poder, oportunidades. E falar inglês de fato delimita oportunidades, como também estende horizontes. Como mostro a seguir, tudo isso foi relatado por todas as participantes deste estudo. As professoras participantes trilharam caminhos parecidos quando aprendizes da língua e isso as trouxe para um lugar incomum para as pessoas negras no Brasil. Na perspectiva aqui adotada, a língua inglesa não é entendida como superior, nem com uma visão romantizada de “falante padrão”, e sim como indica a professora doutora Glenda Valim de Melo, na compreensão de que:

Quando possibilitamos a um/a aluno/a morador da periferia, da zona rural, enfim, de lugares desprivilegiados estudar inglês, estamos abrindo e criando oportunidades de ele ou ela fazer coisas com o inglês e do inglês fazer coisas nele ou nela que desconhecemos (MELO, 2015, p. 78).

Destes outros lugares sociais, as professoras participantes contam suas histórias e como fazem coisas na e com a língua inglesa a partir de suas trajetórias subversivas, pensando sobre raça interseccionada com o gênero e as reflexões propiciadas por elas. Nesta seção, discuto as respostas das docentes quando apresentadas ao letramento racial crítico como uma perspectiva que *propicia a reflexão sobre como a raça influencia as nossas experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais, bem como nos fazer pensar na raça como ferramenta de controle social, geográfico e econômico de pessoas negras e brancas* e questiono se elas utilizam essa perspectiva em suas práticas.

NARRATIVA 5: TEREZA

Sim, a todo instante, não tem como...Desde que me entendo por gente não tem como eu não ler o mundo racialmente. Não tenho muita leitura sobre isso, li alguns textos da Aparecida em que ela fala sobre isso, e é dessa perspectiva, de entender como o meu corpo negro está posicionado no mundo. Não tem como não perceber na minha sala de aula, nos meus alunos, os materiais que eu trago para eles, percebendo os livros...ontem mesmo estava olhando um livro deles e pensando na falta de materiais para trabalhar as questões raciais, ou se trabalha de forma superficial. Considero, então, que eu leio racialmente a minha realidade. Nas reuniões...tivemos um encontro de culturas negras, que é lindo, e como ele foi mal divulgado! Talvez pelo automático, pela estrutura de trabalho, não seja tão crítico, por ter de cumprir forma, protocolo. Mas na maior parte do tempo não tem como não analisar isso nos meus alunos e em mim...principalmente em mim e como me porto diante das situações.

Estou em um dilema agora, que pela primeira vez vou fazer iniciação científica para a EJA aqui no campus. A aluna que está disposta é uma aluna excelente, maravilhosa, ela é linda. Aí eu fico pensando...no ano passado eu queria que fosse uma aluna negra, mas aí ela engravidou, acabou saindo da escola, não quis mais estudar...eu fico pensando nas oportunidades que essas pessoas perdem. Enfim, eu não me esqueço da minha raça em nenhum momento. Não esqueço e não me deixam esquecer. (PROFESSORA TEREZA, Região Centro-oeste)

Professora Tereza não somente percebe como a dinâmica da raça influencia em todos os âmbitos de sua vida, como também leva isso para a sua sala de aula, o que certamente tem efeito positivo. Ela compreende o valor da positividade porque mesmo os livros didáticos trazendo representações estereotipadas de pessoas negras ou em quantidade extremamente desproporcional a de pessoas negras e brancas nas ilustrações do livro, há o apagamento da identidade racial negra no material. Tendo isso sido pautado, ela percebe como passa despercebido pelos alunos, sejam eles negros e brancos.

Dambrós (2016, p. 99) reforça que é preciso escolher livros didáticos que tragam uma representação positiva do negro e promover discussões críticas, já que, por vezes, esses materiais contêm racismo velado. Em uma análise do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa de 2018, os resultados apontaram que as coleções aprovadas pelo programa e o texto redigido para a orientação dos docentes não tratava das questões relacionadas às relações étnico-raciais de forma incisiva (REAL; FERREIRA, 2019, p. 49). Em publicação recente, Windle e

Nascimento (2020) identificaram representações estereotipadas em um material didático de língua inglesa utilizado amplamente e vem de encontro ao sentimento de Tereza sobre os materiais utilizados em suas aulas, os autores asseveram que:

Como produtos interativos e pedagógicos, os livros didáticos adquirem significados principalmente através dos processos de circulação e uso recorrente. Tais textos não são ‘inocentes’ em relação às entexualizações ‘desconhecidas’ que eles podem encontrar. Aliás, a suposta inocência é central à força ideológica que eles possuem. Os livros didáticos internacionais são moldados por considerações comerciais em um mercado global e por relações de colonialidade, que incluem o racismo estrutural como parte das hierarquias ocupacionais nos ambientes em que são produzidos (SANTOS; WINDLE, 2020, p. 702).

Tereza é professora de ensino básico e superior em um instituto federal e relata que gostaria que sua ex-aluna negra, da Educação de Jovens e Adultos, pudesse candidatar-se à iniciação científica, mas que por ter engravidado acabou desistindo dos estudos. A percepção da indissociabilidade entre a evasão escolar e a raça é fruto de seu letramento racial crítico. Nascimento (2020) aponta que a evasão escolar do povo negro anda de mãos dadas com o seu genocídio, porque o analfabetismo entre negros é duas vezes maior que entre os brancos e 70% dos jovens brancos estão no ensino médio a partir dos quinze anos, por exemplo. Ao passo que há aproximadamente 55% entre os negros. Dados como esses não podem ser esquecidos ou passar despercebidos, assim como o *ser mulher negra*. Essa constante lembrança Kilomba (2019) atribui às fantasias *brancas* do que é ser negro:

[...] não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*. Tais fantasias são aspectos negados do eu *branco* retroprojetados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Elas não são, portanto, de nosso interesse. [...] Ele espera pela/o negra/o selvagem, pela/o negra/o bárbara/o, por serviçais *negras/os*, por *negras/os* prostitutas, putas e cortesãs, por *negras/os* criminosas/os, assassinas/os e traficantes. Ele espera por aquilo que ele não é. Poderíamos dizer que no mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas *negras* fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da *negritude* às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes. (KILOMBA, 2019, p. 38, grifos da autora)

As imagens de negritude que não condizem com a realidade são material de reflexão na perspectiva do letramento racial crítico, já que as leituras da negritude como inferior são partes do *script* fictício que pode ser internalizado pelas crianças e incorporado em seus letramentos se não forem combatidos e mediados em contextos afirmativos (GARDNER, 2016, p. 125). Por isso que além da identificação

com as professoras negras, a produção de criticidade sobre as raças é efetiva, mesmo sem informar que essa é a intenção, como será perceptível pela narrativa da professora Conceição.

NARRATIVA 5: CONCEIÇÃO

Sim, e muito disso aprendi com a professora Aparecida, e venho aprendendo com essas mulheres que têm se proposto a fazer essa revolução de sala de aula. Eu fui convidada três vezes para dar aula de técnicas de leitura, e depois acabei ficando, no campus de medicina. Imediatamente, eu quis ver quem eram os meus alunos online, pedi que eles abrissem as câmeras e, de novo, a questão da instituição, que foi reconhecida como a primeira instituição a formar uma turma preta de medicina, onde todos os alunos eram negros e negras. Quando pedi para abrirem a câmera, eu tinha essa expectativa de ter vários alunos negros. Mas não eram só de medicina, mas também de enfermagem... da área da saúde. Quando eu os vi, ainda que fossem de maioria branca, ainda usaria o mesmo material. Como era somente técnicas de leitura, eu trazia textos, como por exemplo, da filha de pais escravizados que foi a primeira negra dos Estados Unidos a formar em medicina. Os textos sempre se encaminhavam sobre isso. O segundo texto, sobre violência doméstica contra a mulher negra do Brasil e da Nigéria, quais os pontos em comum...

Então, procuro sempre enegrecer esse espaço de maneira que não represente não somente os alunos e alunas negras da sala de aula, mas também para falar para aqueles alunos negros quem somos, de onde viemos, o que passamos, por que é que não é mimimi. Uso também como uma plataforma de dizer 'ei, dê uma olhada nisso aqui, entenda que a mídia está fazendo uma campanha contra os debates públicos.'. O letramento racial crítico entra nessas práticas.

E como o meu olhar mudou, viu? Lembro de algumas situações que eu passei e penso que queria ter sido exposta à essa teoria antes. Eu dava aula no interior do Sergipe, que não é um estado muito grande. Se você vai para o interior, deve imaginar qual era o meu público e como a minha sala de aula era embranquecida. Em uma aula, levei algumas frutas e pensei que aquela seria a aula. Os alunos comeram aquelas frutas e adoraram, porque para eles, eram frutas diferentes. Eles acharam que ok, maçã, uva. Mas como é que era a jaca, que era o que eles consumiam? Como é jamelão, manjelão? Os alunos ficaram: 'Tudo certo, você trouxe essa fruta diferente, que eu não tenho grana para pagar, não faz parte do meu cotidiano, e sim de uma elite branca. Não tem nada a ver com a gente aqui.'. Eles eram crianças negras do interior de um povoado, que moravam em casas de barro, ainda, e eu fui com essa atitude. Isso é só um exemplo.

Quantas vezes eu ensinei profissões reconhecidas como profissões de um grupo branco. Eu ensinava como era médico, dentista em inglês, e as crianças me questionavam: ‘Professora, como é que se diz guardador de carro?’. Hoje eu tenho outras perspectivas, graças a essa teoria. O letramento racial crítico nos faz olhar para a sala de aula de uma outra forma. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste)

Quando os materiais de língua estrangeira são excessivamente embranquecidos, em que pessoas brancas são pertencentes a uma elite econômica e intelectual, não há um discurso que diz quem é superior, mas há uma construção sem palavras do que é o ideal, de quem são as pessoas mais inteligentes, quem é mais bonito, desejável e quem é o completo oposto disso. Por essa razão, quando o material didático vai de encontro aos tradicionais recursos didáticos de língua inglesa, ela também está construindo uma outra narrativa sobre as pessoas que geralmente são tudo o que se deve evitar e é este o trabalho feito por Conceição, muito embora seus discentes possam vir a entender que os textos utilizados por ela são um mero pretexto para as aulas de prática em leitura, sem algum propósito maior.

Em consonância com Netto, Oliveira e Ferreira (2019, p. 12), as aulas de língua estrangeira “[...] são instrumentos de construção de sentidos que vão muito além da aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade.”

Tendo em vista que a docente preparou seus materiais na expectativa de ter uma turma majoritariamente negra e acabou por obter uma turma em que a maioria dos alunos eram brancos, é significativo por que esteja sujeita a ouvir algo como “por que todos são negros?” sobre seus materiais. Alguns temas são entendidos como difíceis de serem tratados na educação, mesmo a superior. Nossa sociedade, estruturada no mito da democracia racial, como posto por Gomes (2005), tende a evitar esses assuntos em muitos contextos. Ramos (2021) considera as resistências impostas às discussões que envolvem opressões.

Educar sob uma perspectiva de igualdade envolvendo os assuntos gênero, a raça negra e as outras formas de opressões, nunca foi uma tarefa fácil; se pensarmos que no Brasil a promoção da igualdade de gênero só figura dentre os objetivos educacionais a partir da década de 1990 e, desde então, vêm enfrentando inúmeros obstáculos e oposições (DESLANDES, 2005) – que vão desde a formação de professoras e professores, às disputas de sentido da educação básica. A partir daí percebe-se o quanto ainda temos que avançar nesse campo. De forma semelhante, a educação em direitos humanos, não se situa em uma posição privilegiada, o tema ainda encontra inúmeras resistências em nosso país (RAMOS, 2021, p. 2).

O segundo relato da narrativa de Conceição traz a questão cultural. A docente, ao aplicar um conteúdo que muitos docentes de língua inglesa já aplicaram por certo, independente do estado brasileiro, demonstra um conflito que a leva a refletir sobre suas próprias crenças e ações. Borges (2019, p. 27) discute que pensar que a língua é de todos e para todos é pensar na relação com o outro, outras línguas e outros espaços territoriais.

Os alunos de Conceição advindos de uma realidade diversa da representada pelos livros didáticos de língua inglesa ou dos conteúdos programáticos geralmente seguidos não comem a mesma coisa, seus pais não têm as mesmas profissões de quem é representado por esse livro. No contexto norte-americano do ensino de línguas, a professora universitária negra Gloria Ladson-Billings versa sobre a possibilidade de aplicar a noção de relevância cultural para que o contexto do aluno seja central:

A noção de 'relevância cultural' vai além da língua, para incluir outros aspectos da cultura do aluno e da. Desse modo, o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos são causados, por exemplo, por não se perceber a história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por se enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida. Ou podem resultar do padrão de alocação da equipe da escola (por exemplo, quando todos os professores e o diretor são brancos e somente os porteiros são afro-americanos) ou da designação de alunos afro-americanos para as classes de nível mais baixo. O objetivo principal do ensino culturalmente relevante é ajudar no desenvolvimento de uma 'personalidade negra relevante' que permitam aos alunos afro-americanos optar pela excelência acadêmica e ainda assim se identificar com a cultura Africana e Afro Americana. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 35)

A relevância cultural age de acordo com o letramento racial crítico uma vez que ambas são perspectivas que consideram as vivências dos alunos e como a raça atua de formas particulares. Isso não somente diz respeito às identidades dos alunos negros como também dos brancos.

Ferreira (2015) retoma que para termos uma sociedade mais justa e igualitária, todas as identidades raciais devem ser postas a reflexão sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico.

NARRATIVA 5: LUIZA

Eu diria que inconscientemente, sim. Nas minhas disciplinas, recentemente trabalhei com literatura de língua inglesa. Então, eu fugi do que sempre se ensina, os períodos, aquelas obras de Shakespeare que ninguém se aprofunda. O que fiz foi procurar trazer autores de visão crítica sobre a negritude.

Trabalhei Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Chimamanda Ngozi Adichie, Warsan Shire. Os alunos ficaram transtornados, porque era muito novo para eles. Trabalhamos textos que falavam da discriminação da mulher negra e como ela era e é tratada como objeto, a submissão aos prazeres masculinos, os olhares desiguais entre mulher negra e branca...Fui buscando, dentro dessa disciplina, tecer esses tipos de leituras. Lembro que um poema da Warsan Shire, 'a mulher que era difícil amar', e os alunos começaram a discutir sobre o que fazia aquela mulher difícil de se amar. Eu disse para eles que eu me considero essa mulher difícil de se amar. As pessoas sempre acham que a mulher tem que ser escolhida, e não escolher. Eu penso diferente, eu é que quero escolher. Quanto mais os anos vão passando, mais criteriosa a mulher vai ficando. Eu disse para eles que me vejo assim porque sou negra, sou mulher, sou uma intelectual, dentro das possibilidades, tenho minha independência financeira, sou empoderada, não vou querer qualquer pessoa para ficar comigo. Então, eles começaram a pensar sobre isso, o empoderamento da mulher negra.

Creio que eu tenho levado para as disciplinas discussões que nunca antes foram tecidas nas aulas. Ainda que intuitivamente eu nunca me debrucei sobre o letramento racial crítico, é uma área que eu penso em fazer o meu pós-doutorado, então vou começar a fazer leituras sobre. Tenho usado intuitivamente e tem surtido efeito, então penso, que potencializaria os efeitos tendo uma consistência teórica. Percebo sim, a raça como ferramenta de controle, mas sempre digo para as alunas que não deixem ninguém as barrarem, que o gênero e a raça não sejam empecilhos, para não permitirem que ninguém guie as vidas delas. Eu sempre falo isso nas aulas e os alunos dizem que querem ser como eu quando crescerem, e eu digo: 'Igual a mim nunca que você vai ser, você vai ser muito, muito, muito superior! Se for para eu investir na sua formação para você ser igual a mim, não sei o que estou fazendo. Quero que você me supere.' Isso é muito bom para os alunos, porque eu acho que dá para eles uma nova visão, para eles saberem que podem ir muito longe.

Quando eu entrei na universidade para cursar a graduação, eu achei que ali para mim era fim da linha: pronto, estou formada, vou me aquietar, não preciso de mais nada! Mas a vida foi me dizendo que não, que a linha nunca chega ao fim. É isso que eu espero desses alunos. (PROFESSORA LUIZA, Região norte)

Mesmo sem atuar com a nomenclatura do letramento racial crítico, Professora Luiza trabalha intensamente com dois dos aspectos basais na perspectiva: a centralidade no conhecimento experiencial, haja visto que leva para a sala de aula as narrativas de suas próprias vivências, modos de agir e pensar criticamente sua

identidade de mulher negra, como apresenta para os alunos materiais a serem lidos criticamente.

Sobre a forma como Luiza busca em seu discurso deixar claro que é ela quem escolhe com quem se relacionará com ela e não o contrário e mesmo que seja um debate mais recente, aparentemente a solidão da mulher negra é algo esperado pelos discentes que ouvem as narrativas da professora. É válido considerar o que foi postulado por Ribeiro (2020) sobre a subjugação da mulher negra.

O racismo está na base da construção do belo. Cansei de ouvir: 'Nossa, você é uma negra bonita' (com ar de surpresa) ou 'Você é a negra mais bonita que conheço'.

Negras, claro, são feias por natureza. Ninguém diz que uma mulher branca é uma 'branca bonita'. Dizem apenas que é 'bonita'. Uma negra só pode ser bonita entre outras negras. Gostam de hierarquizar nossa beleza. E a clássica 'Você dá de dez a zero em muita branca por aí'? Que Elogio! [...]

Se o racismo tem um papel preponderante na construção dos padrões de beleza, conseqüentemente também terá na construção do desejo. Olhem as revistas. Liguem a TV. Qual é a 'mulher ideal'? Quantas de nós foram preteridas pelo simples fato de ser negras? Como falar em escolha do indivíduo quando essas escolhas não nos escolhem? (RIBEIRO, 2020, I-1580)

Por se colocar como protagonista de suas relações amorosas, ou mesmo *difícil de ser amada*, Luiza empodera suas alunas e transgride o papel em que a mulher negra é frequentemente colocada. Alinhado à definição proposta por Berth (2019, p. 23), empoderar é pensar em meios de reconstrução de bases sociopolíticas e em como romper com o que é posto, entendendo que essas imposições são a formação de todas as vertentes opressoras. Além disso, as aulas de Luiza contam com os escritos de bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Chimamanda Ngozi Adichie: autoras negras que falam sobre raça em diferentes contextos e perspectivas, na interseccionalidade, na história, na educação, o que promove o letramento racial crítico.

NARRATIVA 5: LÉLIA

Eu não sou do campo do letramento, por parte da minha pesquisa, não estou pesquisando letramentos, mas trabalho sim com letramentos. Às vezes, sem usar esse termo, nas minhas aulas. Não só sobre o letramento racial crítico, mas um letramento de gênero e sexualidade também, trabalhando com textos em sala de aula. Dependendo da turma que estou trabalhando, por exemplo, levo textos sobre feminismo. Levo textos sobre feminismo clássico, depois vou às feministas negras, para trabalhar sobre essa questão e ali discuto a questão racial articulada com gênero. Tenho gostado muito de trabalhar com isso, é um trabalho árduo que você vê o efeito na sala. Tem sala que o negócio não fica bom, mas tem sala que fica.

Com a questão do letramento racial crítico, especificamente, em 2018, eu levei um texto sobre branquitude, que a professora Lia Schucman publicou na Folha de São Paulo. A minha sala explodiu. Eu tinha noventa alunos dentro de sala e eu falei: vou levar esse texto aqui. Tinha alunos negros, alunos LGBTQIA+, alunos cis e dessa masculinidade tóxica. Falei: é aqui mesmo! Foi uma explosão, o efeito foi para além do que eu pensava. Quando a gente fala de gênero e raça, não vem sozinho, automaticamente, emergiram questões na sala de aula sobre sexualidade, gênero...os alunos LGBTQIA+ estavam sofrendo homofobia, lgbtobia dentro da sala...desse grupo radical que era, inclusive, adepto do genocida que a gente tem hoje. Pessoas brancas que ficaram revoltadas. 'Imagina, se temos algum privilégio!', foi um debate em sala de aula muito grande, com muitos conflitos. Isso não ficou só na sala de aula, obviamente, reverberou para fora da sala de aula. Só que, a forma de lidar com a questão era sempre se voltar para a linguagem, o conceito de linguagem e pensar no que a gente estava fazendo e que ali a gente estava no momento de olhar para como a questão racial era e aprender com ela, ser letrados nela, junto com a questão LGBTQIA+ e a questão de gênero. É complexo.

Eu comecei a fazer isso com mais propriedade dentro da universidade pública, porque na universidade particular eu tinha que fazer com muito tato, porque poderia parecer que eu estava sendo panfletária. Eu trabalhei na pós-graduação, no mestrado em linguística, mais abertamente, mas nas aulas eu levava por exemplo, textos que colocavam a mulher como protagonista em carreiras de sucesso. Levava mulheres negras protagonistas em carreiras de sucesso e isso causava um desconforto e entendo isso que fazia parte de um letramento racial crítico, e também de um letramento de gênero, sexualidade e classe.

Então, eu uso sim. Acho que o conceito é muito importante é muito importante para brancos, negros, indígenas, nipônicos e para a gente ver, por exemplo, que as pessoas nipônicas são construídas como mega inteligentes, mas o racismo não passa por elas, porque elas não perdem o trabalho por causa da questão racial. Há um sofrimento, mas é muito diferente se comparar com o indígena e o negro.

Acho importantíssimo, sem o letramento racial crítico, a pessoa não consegue lidar com a questão racial, não consegue entender o que envolve a questão racial no Brasil. Se ela não passa por esse letramento...na infância ela foi letrada racialmente de forma inconsciente, sempre para um racismo, mas se não passa por isso depois da infância e adolescência, não entende a luta racista, que está envolvida na questão racial. O conceito faz entender que raça é uma construção, que a gente se torna negro, se torna branco e é um processo importante. E o que a gente faz com isso? Quando como eu vi

por exemplo no Rio de Janeiro, um menino negro mexendo no lixo e pegando um copo do Mc Donalds que alguém não tomou todo o suco, e então vem uma mãe e fala para o filho: ‘Você tem que estudar para você não ficar igual aquele menino.’. Ela está fazendo o letramento, ali. Mas está fazendo da pior forma, ela aponta para o menino negro e constrói a raça para aquela criança. Era um menino que não devia nem dez anos...ela está construindo uma criança, um adolescente racista. Acho que isso se desfaz por meio de um letramento...de todas as pessoas. As pessoas brancas precisam ser letradas para entenderem o que elas fazem e o quanto o racismo também influencia as vidas delas e as nossas. O quanto isso é reproduzido por elas. (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste)

Professora Lélia sente que fica bom o que ela faz sobre o letramento racial crítico em suas aulas. No entanto, pela narrativa dela é perceptível que são nos momentos de tensão em que sua aula explode, que de fato o LRC age com as pessoas que precisam enxergar as disparidades sociais e mostra sua contribuição com elas, nos seus privilégios.

Na abertura do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – COPENE 2020, a autora Conceição Evaristo (2020), falando sobre as negras escritoras, afirma que é na hora do *jogo*, da *guerra*, que as estratégias emergem para pisar e sobreviver no terreno inimigo. A essas estratégias, a autora dá os nomes de engenhosidade e jogo de cintura. Lélia demonstra sua engenhosidade quando explica que como docente de uma universidade particular, ela precisa evitar parecer *panfletária*, evitar questões que possam colocá-la no lugar de militante, de doutrinadora ou indesejável. Entretanto, mesmo assim ela faz um trabalho comprometido com os seus valores: os valores de uma educação antirracista e antissexista, que considere e reflita sobre as identidades sociais.

bell hooks discute a forma como há uma imposição externa e estrutural que se sobrepõe muitas vezes à perspectiva adotada por quem ensina, mas que isso não é necessariamente um impeditivo para a tratativa de questões que falem sobre opressões:

O silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula. Até os professores universitários que adotam os princípios da pedagogia crítica (e muitos desses professores são brancos e do sexo masculino) conduzem suas aulas de maneira a reforçar os modelos de decoro burgueses. Ao mesmo tempo, as matérias ensinadas nessas aulas podem refletir a consciência, por parte dos professores, de perspectivas intelectuais que criticam a dominação, que enfatizam uma compreensão da política da diferença, da raça, da classe social, do gênero, mesmo que a dinâmica da sala de aula permaneça convencional, igual como sempre foi. (hooks, 2013, p. 239)

Para além disso, Lélia entende o letramento racial crítico como indispensável na dinâmica das identidades socialmente negociadas e essa compreensão é central. Nascimento (2019, p. 971) afirma que a racialização é um processo embutido à forma como são ensinadas as línguas, porque se apresentarmos o caso do ensino de línguas estrangeiras à essencialização das identidades não-brancas, é uma arma neoliberal para empoderar a branquitude. Mesmo num ambiente embranquecido e, apesar dos resultados, Lélia trabalha a branquitude e faz com que seus discentes sejam racialmente letrados.

NARRATIVA 5: CAROLINA

Eu não conhecia o letramento racial crítico. Eu acredito que o aplico, mas não conhecia o termo. Busco fazer isso bastante, e claro, não começo a palestrar do nada, eu contextualizo com textos em que se discute questões linguísticas e discursivas, mas que tocava nisso tudo. Sempre tentava colocar a fisioterapia, por exemplo, dentro desse quadro. Onde eu tinha mais dificuldade de inserir isso era no curso de secretariado executivo. Lá as meninas, e digo isso porque lá praticamente todas as alunas eram meninas, são extremamente carentes. Elas têm até a língua portuguesa em um nível precário para o ensino superior, por questão socioeconômica. Para elas, muitas vezes, nada disso fazia sentido. Veja bem, estou falando de meninas que apanham, têm dezessete anos e já entram no curso casadas, o sonho é se formar logo para ter filhos, as vezes já terminam o curso estando grávidas...isso acontece com 80% das meninas. Então eu tinha muita dificuldade porque para elas muitas vezes, isso não fazia sentido. Não fazia sentido eu discutir feminismo, ou inserir alguma outra coisa, sobretudo porque ali o inglês era muito básico, lá do verbo to be, era muito difícil contextualizar. Acabava se tornando uma aula mais gramatical.

Mas em letras/inglês e na fisioterapia eu com certeza fazia o letramento racial crítico. Porque o papel do professor de língua inglesa não é só ensinar língua. Embora os alunos já entrem adultos formados quando iniciam a graduação, eu tenho um papel de ensinar o que eles por qualquer razão não puderam aprender ao longo de seus dezessete primeiros anos de vida. E sim, acredito que mudei alguns alunos. Eu tenho um ou outro aluno menino que já disse que no começo do curso achava que esse negócio de negro, de homem e de mulher era bobageira, mas viu que não. E isso, pra mim, se dá mais pela literatura. Porque na literatura eu vejo mais meios de se questionar, dizer isso mais abertamente.

Estamos num momento político muito problemático no Brasil. Até as turmas de 2017, os alunos não vinham com tanto enfrentamento. E veja, não é que eu acho que o aluno não

deve vir, ele deve sim questionar o professor, em tudo. Mas de 2018 pra cá, tenho sentido turmas que têm questionado mais no sentido de 'isso é bobeira. Eu não quero saber...meu pai diz que isso é bobeira.' (PROFESSORA CAROLINA, Região Sul)

Carolina demonstra certo receio em levar questões relacionadas à raça e gênero no ensino médio técnico em secretariado. No entanto, ela considera que está cumprindo de fato o que acredita ser o papel de professora quando está atuando no ensino superior, com os cursos de letras e fisioterapia, mas acredita que isso se dá de forma mais natural e fácil.

É importante mencionar que a docente reside em uma cidade formada por forte imigração italiana e alemã e, segundo ela, as pessoas negras são menos numerosas que as brancas. Ferreira (2015, p. 81) destaca que todas as escolas, universidades e professores no Brasil deveriam estar preparados por meio de seus cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para abordar questões que falem de raça e etnia no currículo. Apesar disso, depende de cada escola ou universidade que essas questões sejam implementadas, embora tenhamos leis que regulamentam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e os respectivos conteúdos para que haja esclarecimento sobre a existência do racismo no Brasil, todavia não há monitoramento disso.

A lei 10.639/2003 e o trabalho com as narrativas autobiográficas poderiam servir de recurso pedagógico onde trabalho com a literatura, que oferece o recurso mais familiar à docente. Entretanto, não seria possível pela falta de contexto ou de proficiência em língua inglesa por parte das discentes.

Como anteriormente já mencionado, o uso de contranarrativas na perspectiva do letramento racial crítico poderia ser utilizado nesse contexto e não somente narrativas que reflitam as dores das discentes. Reichmann e Romero (2019, p. 8) asseveram que não só os contextos sociais podem ser trabalhados quando se pensa em identidades, mas também as possibilidades para entender como alguém visualiza seu mundo futuramente. De acordo com as autoras, isso é de especial importância para educadores, já que nosso objetivo é fazer com que os nossos alunos sonhem e sejam capazes de enfrentar desafios, incertezas e alegrias.

É possível afirmar que a maioria das docentes participantes desse estudo tiveram o contato com a perspectiva do letramento racial crítico e, mesmo que sem terem se aprofundado em estudos sobre o tema, elas acreditam ser essencial que

os seus discentes sejam letrados criticamente sobre seus próprios pertencimentos raciais e pensem nas identidades raciais que os cercam a partir de suas vivências e narrativas.

Além disso, as professoras frequentemente utilizam suas próprias trajetórias subversivas, assim como suas contranarrativas, dividindo suas dificuldades, para que seus aprendizes se inspirem e possam vislumbrar um futuro de sucesso e realizações, independentemente do que estão atravessando no momento.

3.3 O SUCESSO E OS CAMINHOS ABERTOS PELO SUCESSO

Nesta seção, respondo a terceira e última pergunta de pesquisa: *Como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?*

Para tanto, o sucesso dessas professoras será o ponto de partida, uma vez que esta pesquisa se propõe a enfatizar a subversão das participantes por meio de suas trajetórias escolares e pessoais. O termo *sucesso* refere-se, como indica Nascimento (2012, p. 16), a “uma trajetória que se inicia com poucos recursos e, que através do esforço pessoal e do apoio das redes de relações alcança a um patamar muito melhor”. Em virtude da escassez de mulheres negras nos espaços acadêmicos, sobretudo quando em posição de poder em relação às outras pessoas que frequentam esses espaços, é possível entender que sim, essas são mulheres de sucesso.

3.3.1. As mulheres de sucesso da base da pirâmide

Como asseveram as pesquisadoras Araújo e Muniz (2016, p. 29) quando autodenominadas negras, pessoas não só se identificam e identificam o Outro, como também expressam um desejo de lugar social, postura ideológica, conceitos, visão de mundo e *de onde* e *como* cada indivíduo se entende. Por essa razão, mulheres negras de sucesso não são só pessoas que atravessaram uma realidade repleta de adversidades: elas subvertem as dificuldades a partir do lugar de *outro* e escolhem fazê-lo responsabilizando-se com o seu grupo, suas conquistas e trazem esse grupo para os espaços que atingem e ocupam. Ainda de acordo com as pensadoras, é importante considerar que essa subalternização há muito já não se explica por aspectos biológicos, mas que os fenótipos humanos ainda são justificativos para que haja a hierarquização.

Sabe-se que a aceitabilidade e o acesso a bens diversos correspondem ao cromatismo brasileiro: quanto mais escura a pele, menor a acessibilidade a bens culturais e econômicos; mas, o racismo não mais se baseia apenas em critérios biológicos de raça. Em 1948, com o Apartheid Sul-africano, o critério raça passou a integrar a essencialização histórico-cultural e, ao invés de se falar em raça e caracteres biológicos, passou-se a falar sobre etnia e suas especificidades sócio-culturais. Dessa forma, não haveria mais somente a hierarquização dos fenótipos humanos, mas de culturas inteiras. (ARAÚJO; MUNIZ, 2016, p. 25)

Vivenciando não somente a dinâmica do racismo endêmico na sociedade brasileira, como também a disparidade de gênero e classe social, as professoras participantes deste estudo foram questionadas sobre o seu sentimento enquanto profissional bem sucedida.

NARRATIVA 6: TEREZA

Com certeza, para os parâmetros da sociedade, sim. Como eu disse anteriormente, tem essa ideia de ascensão, de 'cheguei na universidade, venci na vida, sou doutora'. Aqui na instituição tem isso de 'sou diferente porque dou aula aqui'. Rola uma história de que ainda queriam estar na universidade, no instituto não está bom, não, ainda tem essa hierarquia.

Para os parâmetros sociais e do senso comum, sim, eu ascendi. Não para o senso comum, aliás, eu ascendi, não tem como negar. Não sou rica, mas tenho muito mais poder de compra, de consumo, do que eu tinha antes. Ser bem sucedida nesse sentido de classe, sim. Mas fico pensando, que talvez não pessoalmente. Como disse antes, é tão difícil chegar e não ver os seus pares. Não ver gente como você. Dá aquela ideia de lutar, conseguir, mas...veja, eu tive todo o aparato em casa para chegar onde cheguei. Desde os cinco anos sabendo ler, já. Que criança negra sabe ler aos cinco anos?

Esse sucesso se deve a uma sequência de fatos favoráveis para os parâmetros das pessoas, sim, estou num instituto federal e as pessoas respeitam. Tanto é, que tive um vizinho que duvidou que eu dava aula no instituto e mandou perguntar lá se eu dava aula lá mesmo...Então, é uma ascensão meia-boca, xoxa, murcha...sei lá. (PROFESSORA TEREZA, Região centro-oeste)

A reflexão de Tereza é essencial porque denota o quanto o racismo articula-se de forma a tirar o sabor das vitórias alcançadas e o sucesso que reflete a competência do trabalho, o resultado dos esforços individuais e em grupo. Muito embora saiba que há um destaque por ter atingido um patamar social e econômico que muitas outras pessoas negras muitas vezes não atingem, o descrédito e a falta de pares fazem com que a docente se sinta em um lugar de

solidão e enxergue os seus méritos como desabrilhantados, porque elas são postas em lugares de *o outro do outro*: como assevera Berth (2019):

No caso de mulheres negras e seu peculiar posicionamento na encruzilhada das opressões que construíram na nossa sociedade, para lembrar da interseccionalidade cunhada por Kimberlé Crenshaw, há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro da pirâmide social; afinal, sofre racismo o homem negro e sofre machismo a mulher branca. E onde fica a mulher negra? Não fica em lugar algum, ou fica em um não lugar. Ou, como brilhantemente define Kilomba, ocupa o lugar de 'o outro do outro', ou ainda, nas considerações de Audre Lorde, mulheres negras são as sisters outsider, que em tradução literal, significa 'irmãs de fora' (BERTH, 2019, p. 60)

Nesse aspecto, o letramento racial crítico atravessa a vivência da professora uma vez que mesmo se sentindo bem sucedida, ela percebe que isso não confere uma outra forma de ser vista pelo outro. Ainda de acordo com Berth (2019, p. 74), o processo de empoderamento é perpassado pelo fortalecimento social proporcionado pelo dinheiro já que a dominação e o aniquilamento de mobilidade social, bem como a manutenção de grupos explorados distantes de confortos e benesses que o capitalismo oportuniza é uma estratégia utilizada há anos. Dessa forma, o lugar em que Tereza chegou não é partilhado com os seus, a docente convive com um ambiente embranquecido. Essa ausência também é percebida pela professora Luiza, embora a docente perceba sua trajetória mais positivamente de forma geral.

NARRATIVA 6.1: LUIZA

Profissionalmente, me sinto bem sucedida por todas as conquistas que eu tive e que nem nos meus mais positivos sonhos eu imaginava que eu fosse conseguir. Eu nunca imaginei que eu dia fosse fazer uma graduação, e eu fiz. Depois, nunca imaginei na vida que eu fosse fazer um mestrado. Tanto, que fiz por insistência de um amigo que me incentivava muito a me inscrever e dizia que me inscreveria se eu não o fizesse. Sou muito grata às pessoas que Deus colocou na minha vida. Fiz a seleção, passei na seleção, fiz...depois eu resolvi tentar o doutorado. Fiz a seleção, passei, mas nunca na vida eu imaginei tudo isso. Levou tempo para o meu ouvido acostumar com 'professora mestra' e um tempo maior ainda com 'doutora'. Lembro que quando recebi o meu diploma eu olhava, olhava...gente, eu sou doutora! Isso, para outras pessoas, pode ser muito pequeno, mas para mim, é muito significativo. Uma colega me disse, uma vez: 'Você tem mesmo é que bradar para Deus, o mundo e São Raimundo que você é doutora porque você ser doutora para a nossa classe é muito importante, não empodera só a você, mas a nós

também, enquanto categoria.’ (PROFESSORA LUIZA, Região norte)

Inicialmente, a narrativa de Luiza é marcada pela falta de autoconfiança. A docente não se imaginava como alguém capaz de ser graduada e muito menos pós-graduada, ela só passa a considerar a possibilidade de trilhar a carreira acadêmica quando há o incentivo de um amigo. A falta de autoconfiança que acompanhou a docente durante grande parte da sua vida reflete uma raiz histórica de descrença na capacidade intelectual das pessoas negras, como elucida Angela Davis.

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado o desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere a aquisição de educação. (DAVIS, 2016, 1-2427)

A ferocidade por realizar os seus sonhos é latente na história de Luiza, que a este ponto são sonhos ancestrais. O sucesso de sua trajetória acadêmica é apontado por seu colega como empoderador, tanto enquanto mulher negra, como enquanto mulher negra e professora. Isso traduz a ausência de profissionais negras e negros na academia de que tanto falamos neste estudo, bem como a importância de se ter uma rede de apoio, um amigo, sequer, que possa ver em si o potencial para buscar os seus sonhos, alguém que acredite que é possível. Entre as conquistas inesperadas de Luiza, também está a prosperidade financeira.

NARRATIVA 6.2.: LUIZA

Pela perspectiva profissional, eu sinto sim, me sinto bem sucedida, muito mesmo. Pela perspectiva financeira, pessoal, também me sinto. Na minha profissão, as pessoas reclamam muito sobre os professores serem mal pagos. Reconheço que a gente poderia ser mais valorizados, em termos de remuneração. Mas penso que a nossa valorização não finda aí. Existem outras coisas. Tive a sorte de estar em uma instituição que investiu muito na minha formação, me propiciou fazer um mestrado, um doutorado, me deu tantas outras oportunidades e isso também é valorizar o seu profissional.

Da minha família, minhas duas irmãs têm casa própria, mas quando isso aconteceu, eu já estava virando uma imobiliária de tantas casas que eu estava comprando. Tenho meu carro,

condição de fazer viagens, tanto dentro do Brasil quanto para o exterior. Não só me sinto uma pessoa bem sucedida, como me sinto uma pessoa privilegiada. Esse privilégio se torna bem mais significativo por todas essas questões que a gente tem conversado. Essas conquistas para uma mulher branca não tem o peso em termos de significado que tem para mim, porque de certa forma, a trajetória para chegar até essas conquistas para elas podem até ter sido dolorosas, penosas, conflituosas, mas nunca vão passar pelo conflito da cor, entende? Me sinto sim, uma pessoa bem sucedida e por me sentir bem sucedida, me sinto privilegiada na pirâmide social. Estou onde poucas mulheres negras estão, infelizmente. (Professora Luiza, Região norte)

A docente reforça o quanto se surpreende por ter atingido estabilidade financeira, conquistado imóveis e a possibilidade de realizar viagens nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, volta-se para a disparidade social de raça e de gênero e a docente percebe o quanto são raras as situações em que mulheres negras atingem o que foi atingido por ela e como as suas vitórias alcançadas não tem o mesmo sentido para mulheres brancas, que encontrariam menos percalços no caminho para atingir os seus objetivos. Em entrevista, Nilma Lino Gomes (MELO, 2016, p. 120) afirma que a branquitude revela o privilégio simbólico da brancura, ultrapassa as fronteiras de classe e se soma ao gênero. De acordo com a autora, as pessoas brancas são *blindadas* racialmente. Dessa forma, adoto a compreensão de que a professora não seja privilegiada por atingir tudo o que todas as outras pessoas negras deveriam poder também atingir, mas sim que as pessoas brancas possuem privilégios (muitas vezes sem se dar conta disso, em uma branquitude acrítica). O racismo é que afasta a maioria da população das benesses que Luiza conseguiu adquirir por meio de sua trajetória, sobretudo, porque as pessoas negras, principalmente as mulheres, são afastadas da escolarização, como asseguram Bessera e Silva:

Falar sobre a presença da mulher negra na educação nos remete a pensar sobre as múltiplas exclusões a que a mesma esteve exposta ao longo de séculos. A primeira forma de exclusão a que a mulher esteve submetida está relacionada à questão de gênero, ou seja, a mulher foi excluída da educação porque o seu gênero era feminino. Pode parecer um tanto quanto absurdo pensar dessa maneira na contemporaneidade, mas a verdade é que a ideia de que a mulher é inferior ainda faz parte da mentalidade do povo brasileiro. Todavia, esse não é um fenômeno recente. De um ponto de vista histórico, a educação sempre foi exclusiva de alguns grupos sociais, e mesmo dentro desses grupos, a mulher era excluída do processo educacional. (BESERRA, SILVA, 2019, p. 112)

Neste caminho, professora Lélia também se entende em lugar de destaque por ter tido a oportunidade de ocupar espaços no ensino superior que muitas outras pessoas negras não puderam ocupar.

NARRATIVA 6: LÉLIA

Se a gente olhar a maioria da população negra no contexto brasileiro, principalmente as mulheres negras que estão no ponto mais baixo da pirâmide sou sim, muito bem sucedida. É difícil de chegar, não sei, fico pensando se eu tivesse escolhido uma outra carreira, se eu teria essas oportunidades...não acho que seria assim. Fico pensando que se eu estivesse escolhido medicina, por exemplo, não sei...não estou dizendo que é uma carreira mais fácil, mas eu tive mais possibilidades na carreira universitária do que em outros campos, talvez.

Como funcionária pública, também, porque entra muito no funcionalismo público a questão do mérito, da competência. É claro que a questão racial passa por isso, é obvio que ela vai passar, é claro que em um concurso público você pode ser barrado e ninguém dizer nada, isso acontece. Mas as possibilidades são maiores, a carreira acadêmica te dá uma segurança para você ousar certas coisas e alcançar...

[...] Acho muito importante estar nesses espaços, ir galgando esses espaços, estar nas comissões que aparecem na universidade...porque a universidade é branca. A gente tem que ir lá e colocar o nosso corpo preto, negro nesses espaços, mostrar que a gente é competente, que a gente entende do assunto, que a gente tem metodologia de pesquisa também, que a gente sabe o que a pessoa está falando. Isso assusta, porque as pessoas, mesmo dentro da universidade, pessoas com muito conhecimento...você vê nelas um choque nesses espaços também, muito mais do que se espera. (PROFESSORA LÉLIA, Região sudeste)

Ao se considerar bem sucedida por meio da consideração de que outras pessoas negras estejam na base da pirâmide social, Enevan e Jovino (2019, p. 29) entendem que é resultante das formas de opressão que se somam em uma sociedade branca, heterossexual, de classe média e patriarcal. As autoras ainda atribuem a esse sistema de exclusão a *normalidade* (ENEVAN; JOVINO, 2019, p. 33) que é estabelecida através de estereótipos e a formação da sociedade a partir de seus valores, visão de mundo ideologia, de forma que os grupos dominantes passam a ser entendidos como 'naturais' ou 'inevitáveis'. Lélia é uma profissional bem sucedida, uma professora do ensino superior, uma funcionária pública, diferente de tantas outras mulheres negras.

Lélia também relaciona o seu sucesso profissional à resistência das pessoas negras em ocupar os bancos universitários e neles demonstrarem sua excelência, metodologias e epistemologias, não como acadêmicas(os), mas como acadêmicas (os) negras(os). Ferreira (2019, p. 126) afirma que os avanços alcançados no que se refere à maior visibilidade e equidade é resultado de luta de professores engajados que entendem do assunto, que estudam. A pesquisadora relaciona o progresso à união forte entre essas pessoas, que possibilita a resolução de algumas problemáticas e que, sobretudo, no contexto político atual, muito trabalho é necessário para o fortalecimento do espaço das pessoas negras.

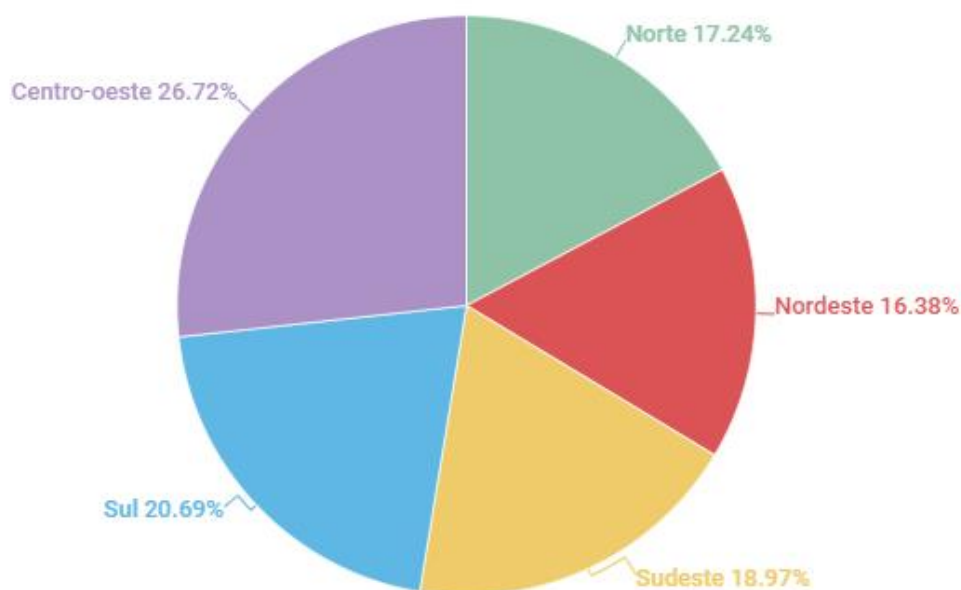
Então, o letramento racial crítico faz com que essas docentes percebam que são profissionais de sucesso. Entretanto, dentre as pessoas de seu pertencimento racial são uma minoria, uma exceção. É pela compreensão de como a raça e o gênero atravessa as suas vidas de maneira interseccional que elas percebem que suas conquistas culturais, educacionais e materiais ainda são divididas com poucas.

3.3.2. Mulheres negras de sucesso como exemplo

Retomando o terceiro objetivo dessa pesquisa, observar como as professoras negras de língua inglesa do ensino superior brasileiro entendem-se participantes da construção de uma sociedade mais equânime em termos de raça, é importante considerar o quanto essas mulheres ainda são pouco numerosas em seus espaços de atuação.

Até o momento, as narrativas autobiográficas das docentes participantes denunciam uma escassez de pares no corpo docente da universidade em todo o país. Essa percepção das professoras não é por acaso de forma alguma. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua – PNAD, realizada pelo IBGE, referente ao segundo trimestre de 2019 (adaptada no gráfico 1), as pessoas negras são minoria numérica entre pessoas com ensino superior completo no Brasil. Ainda de acordo com o índice, as mulheres negras apenas se sobressaem em relação aos homens negros. O gráfico 1 representa uma fração da tabela extra 3 do índice de paridade de gênero da taxa de frequência escolar líquida ajustada por níveis de ensino, considerando apenas as mulheres pretas ou pardas por cada região do Brasil, visto que as docentes participantes também foram selecionadas por região de atuação nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Índice de paridade de gênero – Percentual de mulheres negras com o ensino superior completo em 2019



Fonte: Adaptado de IBGE (2019)

O gráfico 1 demonstra a região em que há mais mulheres negras com o ensino superior completo, um número equivalente a 30% das pessoas. Ao passo que a região que apresenta menor índice equivale a 16%, demonstrando o reflexo da solidão relatada pelas docentes, uma vez que a tendência das pessoas com pós-graduação atuantes no ensino superior tende a ser menor ainda.

Portanto, as professoras negras que atingem esses espaços são um referencial para outras mulheres negras. Elas empoderam, abrem caminhos, incentivam a não desistência de buscar por outras possibilidades, letram racialmente quando formam uma outra imagem à frente da sala de aula do ensino superior. Professora Conceição é uma das docentes que se entende como um exemplo.

NARRATIVA 7: CONCEIÇÃO

Sim. E uma responsabilidade muito grande vem com isso, porque todas as vezes eu falo para os alunos da minha instituição e para os alunos da extensão que eu sou menina, preta nordestina e estou falando uma língua estrangeira, logo, eles podem e devem falar essa língua estrangeira. Dentro dos próprios termos, não precisam embranquecer para falar essa língua.

Estou sempre me dando como exemplo, mas isso traz uma responsabilidade de não me contradizer na sala de aula e não

trazer um ensino racializado, de não estar apresentando um modelo hegemônico, branco, então isso vem como um compromisso. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região nordeste)

Além de ser uma forma comum ao Letramento Racial Crítico, a forma de encaminhamento pedagógico adotado por Conceição também se adequa ao que a professora universitária Gloria Ladson-Billings (2008) define como *ensino culturalmente relevante*. Conforme assegura a autora, essa forma de ensino estimula os tipos de interações sociais que apoiam a pessoa em seu contexto, de modo que as(os) estudantes se sentem parte de um esforço coletivo programado para o encorajamento da excelência acadêmica e cultural. Além disso, favorece o sentido de humanidade e dignidade dos estudantes, sem duvidar de sua personalidade (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 93). Em nenhum momento Conceição desvia-se de sua identidade e tudo o que a constitui ela estende o mesmo respeito às suas e aos seus discentes de língua inglesa. Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira enfatizam os percalços que podem ser encontrados em um momento em que as identidades se reconstróem:

[...] compreende-se que esse processo de (re)construção identitária é algo em constante desenvolvimento; ou seja, é compreensível que, no decorrer das (re)construções, os sujeitos passem por momentos de não reconhecimento de sua identidade racial negra, ou, ainda, sintam-se confusos com relação ao seu pertencimento racial. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, p. 34)

Portanto, o trabalho desenvolvido por Conceição é de extremamente relevante para que haja um espelhamento positivo e, por consequência, uma construção positiva de suas identidades raciais. Para a docente Luiza, a construção de sua imagem enquanto um exemplo se deu aos poucos:

NARRATIVA 7: LUIZA

Antes de fazer o mestrado, não. Eu não me via como exemplo para os alunos. A partir do momento em que eu comecei a amadurecer e entender esse meu lugar de pertencimento e ocupar esse lugar, porque eu acho que antes do mestrado eu não ocupava esse lugar... Aí, observo que o olhar dos meus alunos para mim é um olhar diferente. Muitos alunos me dizem, não só eles, mas alunos de outros cursos porque pelo fato de ter cargos na instituição, a gente acaba transitando por toda a instituição. Vejo muitos alunos falando que eu sou uma referência e isso me alegra muito. É saber que eu posso ser referência para alguém sem que para isso eu tenha que me anular, imagine que na instituição há uma quantia muito grande de negros e negras.

Eu adoro usar a cor laranja, adoro usar turbantes, adoro usar tecidos africanos, faço um investimento pesado...eu gosto. Acho que eu tenho um jeito meu de me vestir. Visto jeans, meus tubinhos, vestidos e tudo mais. Mais ninguém naquela universidade se veste da forma como eu me visto e eu gosto de ver aquele olhar das alunas e ouvir: 'Ela é elegante! Professora, a senhora é elegante demais!'. Isso não quer dizer que é questão de exibicionismo, mas de mostrar para elas que não é porque somos negras que temos que andar de cabeça baixa, de ficar no canto, de não ocupar o espaço que é nosso. Vejo o meu modo de me vestir como resistência. Às vezes, as pessoas vêm me dizer: 'Ah, tá toda de baiana.', e eu respondo: 'Baiana, não! Isso aqui tem nome, isso aqui é um turbante, continuo sendo maranhense!'. A gente vê aquele racismo bem recreativo que se você não corta, se espalha como erva daninha.

Me considero sim, sei que muitas alunas se espelham em mim.
(PROFESSORA LUIZA, Região norte)

Para além da obtenção de seus títulos e posição alcançada na instituição de ensino superior em que leciona, a fala de Luiza traz uma ênfase na forma como o seu corpo é político e representa uma positivação da imagem da mulher negra dentro de um lugar embranquecido. Subvertendo o lugar que foi socialmente imposto a ela, professora Luiza agarrou as oportunidades ofertadas, com mais obstáculos do que os que uma pessoa branca e/ou do sexo masculino teria, e pôde ocupar cargos de destaque numa instituição de ensino superior, além de docente de língua inglesa. Neste ofício, quando ela se apresenta valorizando a sua identidade racial e o senso de pertencimento, sem se camuflar de forma alguma naquele espaço, ela mostra para as suas alunas negras que elas podem – e devem – levantar suas cabeças, assim como faz a docente. Em entrevista, Nilma Lino Gomes enfatiza a importância de atitudes como a de Luiza nos espaços acadêmicos:

[...] o maior impacto tem sido a presença de mais negros e negras como docentes das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas com maior presença na graduação e na pós graduação. Ou seja, temos uma diversidade racial mais presente no campo acadêmico não só nos temas e nas análises de pesquisas, mas, também, na presença física de pesquisadoras e pesquisadores negros academicamente comprometidos com pesquisas sobre a temática racial. Essa corporeidade é uma afirmação política que traz mudanças no campo do conhecimento em todas as áreas. (MELO, 2016, p. 119)

Entretanto, a mudança mencionada pela autora não acontece sem que haja conflitos como o racismo recreativo relatado por Luiza em sua narrativa. Tanto a corporeidade de Luiza como o espelhamento causado em suas alunas são sentidos

e questionados pela estrutura, letrada racialmente por essas dinâmicas. No que tange à complexidade de transformar aos poucos as estruturas racistas da educação superior, a professora Lélia comenta sobre o seu impacto positivo na vida de suas e seus discentes.

NARRATIVA 7: LÉLIA

Sim, hoje tenho essa ciência e acho que é muito bom, mas também muito complexo, porque a gente tem que pensar muito no que a gente faz, no trabalho. Para qualquer profissional negro hoje, que esteja fora de onde esperam que a gente esteja, em carreiras que ninguém acha que a gente chega, acho que é uma responsabilidade muito grande. Na verdade, a gente está abrindo caminhos. Se a gente pensa no campo da LA, por exemplo, a professora Aparecida de Jesus Ferreira abre caminhos. Com um longo trabalho, muito sólido, ela abriu caminhos, foi a mulher negra que abriu caminhos para a gente. O Luiz Paulo (da Moita Lopes) abre o caminho da linguística aplicada, mas como homem branco que fala de raça, gênero e sexualidade.

Hoje eu não estou no nível da professora Aparecida, que sempre olho e penso: quero chegar próximo do trabalho que ela faz. Mas é muita responsabilidade...os orientandos olham para a gente de forma diferente. Na universidade particular, eu tinha um grupo de cinco orientandas de mestrado brancas. Hoje eu tenho orientandos negros e percebo a diferença do olhar. Inclusive na diferença da ação, de tudo...aqueles alunos me olham assim: 'Eu também posso'. É uma responsabilidade grande que me faz pensar muito no meu trabalho. (PROFESSORA LÉLIA, Região Sudeste)

Responsabilidade com uma produção acadêmica sólida e volumosa marcam a fala de Lélia, que traz em sua reflexão os olhares de admiração e de identificação que recebe atualmente. Como apontam Santos e Windle (2020, p. 687), tal identificação é salutar para os universitários negros e da classe trabalhadora, pois o processo de aquisição da língua inglesa costuma envolver uma rejeição de si mesmo, bem como sua cultura e identidade de classe. A sala de aula de língua inglesa, especialmente aquela que se encontra numa instituição de ensino superior, pode e deve ser um espaço em que essa rejeição seja superada, em que questões que versem sobre a raça, classe social, identidade de gênero sejam debatidas, bem como a intersecção dessas identidades que podem ser mecanismos opressivos. Acerca disso, Glenda Melo (2015) rememora que não debater tais questões também é uma forma de atitude.

[...] questionar e abalar os discursos cristalizados das temáticas mencionadas estaria fora da proposta da educação linguística. Sendo assim, quando **não tratamos e ou não questionamos** os estereótipos de raça, gênero etc. em nossas aulas de línguas, na concepção performativa de linguagem, nós estamos **fazendo coisas** com as temáticas citadas e também **com as pessoas** pertencentes às chamadas minorias. (MELO, 2015, p. 71, grifo meu)

Quando Lélia trilha o seu caminho na academia debatendo as identidades ali presentes e o seu corpo ressignifica aquele espaço, ela abre caminhos e *faz coisas* na linguagem, ela apresenta possibilidades e uma corporeidade outra tanto ao *falante de língua inglesa*, quanto ao *docente de ensino superior*, bem como à *pessoa bem sucedida*.

3.3.3. Nossas próximas ações para a equidade de gênero e raça no ensino superior

Até o momento, as participantes do estudo desenvolvido mencionam em narrativas autobiográficas suas trajetórias de vida, os percalços e diversas dificuldades encontradas pelo caminho, assim como a forma que hoje enxergam o sucesso obtido e como esse sucesso afeta as vidas das pessoas ao redor delas: familiares, alunas e alunos, amigos, as instituições em que atuam, a região em que residem, a sociedade como um todo. Nesse fluxo, elas relembram os acontecimentos que foram oportunizando aos poucos mudanças de vida e progressos. Para tanto, a seção atual encerra com as considerações das professoras universitárias negras de língua inglesa sobre o que acreditam ser os próximos passos para que cada vez mais seja comum e equânime a presença de pessoas negras no ensino superior, principalmente as mulheres.

Para a professora Carolina, o núcleo das ações que oportunizam a entrada e manutenção das mulheres negras no ensino superior está na produção científica:

NARRATIVA 8: PROFESSORA CAROLINA

Elas já estão ocorrendo. São as pesquisas, pesquisas como a sua, a minha, de pessoas que eu conheço. Por mais difícil que esteja, penso que devemos insistir em trabalhar com isso. Você está fazendo mestrado e quero que você faça doutorado porque quero ver você na universidade, ou, se você não fizer doutorado, quero ver você na escola. A minha crítica à universidade é que a nossa pesquisa quase sempre não alcança as escolas. Temos que começar uma educação que não comece dos dezoito anos em diante. Um dos meus projetos futuros após o término do doutorado é fazer um projeto nas escolas de periferia aqui da cidade, para levar essas questões..., mas veja, estamos em um momento político e

sanitário impossível. Ainda acho que o problema político é maior atualmente. Vejo que certas vezes os alunos não querem discutir, não querem falar de negros e dos espaços que as mulheres negras devem conquistar. Eles acham que é errado falar disso, me questionam se vou falar disso de novo, dizem: 'Elas não fazem porque não querem. Não vão para a universidade porque não querem.'

A gente sabe que essa não é a realidade da mulher negra. Por que é que a mulher negra está limpando casa? Ou está nas ruas? Ou nas drogas? É porque ela já vem de uma situação socioeconômica que não permite que ela chegue à universidade. Eu só cheguei à universidade porque o meu pai dizia sistematicamente que eu não precisava me casar. Ele insistia que eu estudasse primeiro para depois me casar, porque se ocorresse alguma coisa, eu nunca precisaria apanhar do meu marido. (PROFESSORA CAROLINA, Região Sul)

A fala de Carolina não somente indica a importância da produção acadêmica, como a transformação desta produção em ações que efetivamente atinjam as pessoas para além dos bancos universitários. A sua experiência de trabalhar conteúdos que têm a raça como o centro da discussão vai ao encontro do que afirmam Kubota e Lin (2006, p. 472). Para as autoras, falar de raça frequentemente evoca a interpretação do senso comum de que o racismo é apenas uma forma de discriminação, ao invés de desigualdades institucionais e estruturais e esse tom de conversa tende a impedir o diálogo aberto. Dessa forma, é possível compreender que o desejo de Carolina se refere a uma superação do mito da democracia racial por meio de uma educação básica comprometida com o antirracismo. A fala da professora é reiterada por Nilma Lino Gomes:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p.60)

Em suma, é possível notar um anseio pela correta aplicação da lei federal nº 10.639/2003, que promova o letramento racial crítico e uma melhor leitura interseccional, por uma formação docente que prepare para esse trabalho, bem como um melhor diálogo entre a academia e a escola. Por sua vez, professora Lélia

aponta a urgência de tornar o espaço acadêmico mais receptivo às alunas e alunos negros.

NARRATIVA 8: PROFESSORA LÉLIA

Acho que nossas próximas ações são incentivar muito, motivar nossos alunos e alunas negros e negras, mostrar que aquilo ali é para eles, criar condições para que esses alunos pensem: 'Esses espaços são meus!' e permaneçam ali. As condições são diversas, é você conversar no seu departamento que fulano está precisando de ajuda financeira, é falar que o seu departamento precisa olhar para os alunos negros não com piedade, mas com solidariedade para determinadas questões. Nas escolas, a mesma coisa. Aqueles alunos que estão ali, nem sempre estão por cotas. Tem um preconceito muito grande por parte dos colegas, então tem que esclarecer esse aspecto.

E também, fazer um trabalho com esse aluno negro, porque a nossa autoestima é muito baixa. A gente acha que não é para gente. Tem que fazer o trabalho de falar: 'É para você, sim, você tem competência, você tem condição'. É de nas atividades em sala de aula elogiar esse aluno, colocar esse aluno como alguém que vai coordenar um grupo de atividade que você vai fazer, é no momento de discussão sobre a disciplina elogiar os alunos negros, e é também os professores negros ocuparem os espaços de poder nos lugares em que eles estão. Se você tem possibilidade de acesso à reitoria, falar da importância de se ter cotas para os alunos negros. É questionar quantos professores negros estão nas comissões. (PROFESSORA LÉLIA, Região Sudeste)

A narrativa de Lélia reflete o quanto o racismo constrói as visões que as pessoas negras têm sobre si mesmas e o quanto ela é decorrente de como as instituições de ensino superior se estruturam, se contam ou não com membros negros em seus departamentos e, caso não, se existem pessoas brancas que possam resolver as questões enfrentadas pelos seus discentes. Essa falta de autoestima e autoconfiança foi discutida por bell hooks (2013, p. 56). A autora afirma que a experiência dos docentes universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos discentes, principalmente os de cor, não sentem segurança nesse ambiente que é aparentemente neutro. Ainda de acordo com a autora, essa insegurança é a responsável pelo silêncio prolongado e a falta de envolvimento com a instituição por parte desses discentes. No mesmo caminho, essa falta de confiança e pertencimento que Lélia relata ser sentida pelos seus alunos e alunas, é mencionada pela professora Tereza.

NARRATIVA 8: TEREZA

Primeiro, ter uma rede. Estava falando isso com uma amiga num grupo de estudos na sexta passada. Ela tem orientandas que não publicam as coisas, sabe? Que tem ideias... Por exemplo, não publiquei artigos da minha tese, publiquei em livro, mas não saiu ainda. E ela me perguntou: 'Por que é que não publica?' e fiquei pensando nisso. Acho que falta uma rede de apoio. Talvez essa falta de pares para poder publicar, porque vejo muitas pessoas chamando outras para publicarem e assim fazem, com qualquer coisa, de qualidade ou não, mas estão publicando. E a gente não. O racismo faz com que a gente se sinta menos capaz de publicar, de pesquisar...a gente se esquivava de sofrimentos. Eu me esquivei de sofrimentos, mas agora é que eu estou vendo o tanto que eu internalizei algumas dessas questões de não poder errar e nem me colocar para erro.

Falta gente. Falta mais gente preta no ensino superior, é minúsculo o número. Falta também a gente fazer essas redes solidárias, redes de conversa, de apoio para publicar. Mas para ter mais gente, precisamos lutar para continuar com esses programas de ações afirmativas...e agora está muito difícil, estamos sofrendo muitos ataques. Então, são várias as ações.
(PROFESSORA TEREZA, Região centro-oeste)

A narrativa 8 de Tereza associa-se diretamente à falta de confiança, uma vez que as problemáticas são as mesmas, mas contadas sob pontos de vista diferentes. Elas reforçam a importância da continuidade de programas e políticas que viabilizem a entrada de pessoas negras no ensino superior, como também denunciam a falta de pluralidade nesses espaços e as deficiências no que tange à manutenção dessas pessoas na universidade. Não apenas a manutenção como participantes passivos, mas parte integrante e essencial como pesquisadoras ativas, discentes engajados no ensino, pesquisa e extensão, pessoas que possam viver intensamente o seu momento de aprendizagem profissional, livres para os acertos e erros que esse caminho possa vir a oferecer.

Netto e Ferreira (2019, p. 85) apontam que é impossível esquecer as marcas de agressões físicas e verbais do racismo, uma vez que ficam impregnadas na subjetividade das vítimas. Por isso, “crianças e adolescentes negros terão sempre, além de estudar, aprender e tirar boas notas, a preocupação em descobrir estratégias de passarem despercebidos dos ataques racistas disfarçados de bullying”. Dessa forma, o letramento racial crítico denota que as docentes leem pelas suas próprias vivências a forma de agir de seus discentes negros e negras, por isso

entendem as dinâmicas nos locais onde atuam. Os anseios das professoras são salientados por bell hooks, que assevera que

Para criar uma academia culturalmente diversa, temos que nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes. Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade. (hooks, 2013, p. 50)

Tal afirmação e comprometimento são evidenciadas pelas ações e prática pedagógica das participantes deste estudo. Pelos relatos expostos, evidentemente muito ainda há de ser feito e, portanto, a aplicação de suas proposições é urgente para uma academia antirracista e culturalmente diversa.

Por sua vez, professora Conceição destaca a relação da língua estrangeira e um futuro com maior equidade racial no ensino superior.

NARRATIVA 8.1.: PROFESSORA CONCEIÇÃO

Partindo bem lá do início e considerando que a língua estrangeira é um elemento que está na seleção para a pós-graduação. Pensando que muitas de nós, que viemos da escola pública e que não tivemos grana para pagar um curso de língua estrangeiras ou não tivemos acesso...a exclusão começa aí. Precitaria pensar em cursos que democratizassem o ensino de língua estrangeira, esse é um dos fatores.

Lá na graduação, nossas alunas, assim como eu tive, precisam fazer a graduação e trabalhar. Logo, é muito mais difícil se dedicar à pesquisa. Sem pesquisa, não há como ingressar na pós-graduação. Se não ingressa na pós-graduação, não temos professoras pretas no ensino superior. A coisa antecede muito. Não sei se seriam vagas para pesquisadoras negras em uma seleção...mas a gente precisa muito pensar nisso. Consigo contar nos dedos as meninas negras na graduação em Letras que não trabalham, só estudam. Se elas estão trabalhando e estudando, não vai sobrar tempo para se prepararem para uma seleção de pós-graduação. Se elas não estão na pós, não estarão no ensino superior. É uma estrutura que tem que pensar no que se pode ser feito.

Sobre o ensino de línguas eu acho até mais fácil de resolver, é a universidade pensar em cursos de extensão que atendam essas mulheres negras que já estão no mercado, na correria, mas precisa ser proposto. (PROFESSORA CONCEIÇÃO, Região Nordeste)

Falar inglês no Brasil está diretamente ligado a ocupar posições identitárias de maior prestígio, como afirma Dias (2013, p. 42). O apontamento de Conceição sobre a entrada e permanência de pessoas negras no ensino superior, sobretudo as mulheres, visa não a exclusão da cobrança dos testes de proficiência ou do inglês no cotidiano das aulas da graduação, mas a criação e oferta de oportunidades para a aquisição dessa língua, isto é, *desestrangeirizar* a língua, conforme as palavras de professora Conceição (narrativa 4).

Gabriel Nascimento (2019, p. 979) afirma que cursos de graduação em inglês oferecem contextos precários para os discentes que ainda não falam inglês antes do ingresso na universidade e que os professores universitários desconsideram esse fato, logo discentes pobres e negros passam a considerar a desistência do curso. É pela leitura interseccional e letramento racial crítico que Conceição visualiza o contexto social das discentes negras com quem tem contato.

Como uma última sugestão em relação à narrativa de Tereza que relata a falta de pares, Lélia sugere o estabelecimento de alianças com pessoas brancas no espaço universitário.

NARRATIVA 8.2.: PROFESSORA LÉLIA

É nosso papel saber fazer isso sem que fique uma coisa panfletária, mas ocupar os espaços. É analisar o como, porque não podemos esquecer que existem dois sistemas que são contrários à gente, o racismo e a branquitude. A gente não sobrevive nesses espaços se a gente não fizer alianças momentâneas com pessoas brancas aliadas, porque nesses sistemas nem as nossas alianças vão ser eternas. Eu conheço pessoas brancas que são aliadas e é claro que esse aliado pode deixar de ser aliado quando percebe que está perdendo privilégios...mas fazer alianças com pessoas mais abertas à luta antirracista. É sempre que puder, embora cansativo...às vezes, a gente não pode falar abertamente da questão racial, mas é a nossa ação. Tem lugar que eu não falo uma palavra, mas é a minha ação como uma mulher negra, um corpo negro que entra no espaço, e nesses espaços somos observados. Às vezes, o trabalho que a gente faz tem muito mais efeito do que a gente, naquele contexto, falar da questão racial. São estratégias que a gente tem que ir vendo. Tem lugar que você fala, verbaliza, mas tem ações corpóreas que tem efeito, o trabalho que a gente faz tem efeito. (PROFESSORA LÉLIA, Região Sudeste)

A sugestão de Lélia vai ao encontro da supracitada estratégia do jogo de cintura, a *engenhosidade* de saber com quem falar, o que falar e quando calar. Para

além disso, considerar pessoas que possam perceber, mesmo que momentaneamente, os seus privilégios e como usar a sua voz para manutenção de pessoas negras na academia. De acordo com Nilma Lino Gomes,

[...] é possível pensar em uma branquitude crítica. Ou seja, existem pessoas brancas que entendem o privilégio da sua brancura numa sociedade racista e fazem um movimento crítico de superação desse lugar. Entendem criticamente o seu lugar na sociedade e no contexto do racismo e das opressões. Essas pessoas brancas se reinventam e se somam à luta antirracista, assumem posições justas e lutam pelos direitos daqueles que a sociedade e as relações de poder oprimem, exploram e discriminam. (MELO, 2016, p. 120)

As narrativas autobiográficas demonstram que ainda há bastante a ser feito para que o ensino superior possa ser um ambiente receptivo às pessoas negras e que a sua permanência seja mais que uma garantia, mas um interesse comum. O letramento racial crítico faz com que essas docentes percebam pelos próprios caminhos e os caminhos de suas discentes, numa perspectiva interseccional, as dificuldades ao cursarem disciplinas e se submeterem a processos seletivos que requerem a proficiência no inglês, ao levarem jornadas duplas entre o trabalho pesado e a graduação ou pós-graduação, ao perceberem o sentimento de não pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a primeira pergunta de pesquisa, *como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?*, foi possível analisar que todas as docentes, de maneira incisiva, não somente associam o seu pertencimento racial e sua identidade de gênero de maneira interseccional ao seu sucesso profissional, como também estendem essa percepção na forma de conduzir as práticas de trabalho. Pelas narrativas, evidencia-se que as professoras universitárias negras de língua inglesa participantes do estudo, muitas vezes são a primeira pessoa financeiramente próspera de seu ambiente familiar e, ao atingirem cargos de destaque, isso causa estranhamento. Sentimento este causado às outras pessoas, mesmo quando lecionavam a língua inglesa em institutos de línguas.

Essa indissociabilidade ficou aparente porque as docentes convivem/conviveram com situações em que o descrédito é alarmante, por isso elas compreendem que as pessoas não esperam que mulheres negras ocupem posições de sucesso. Para além disso, muitas vezes elas são a única professora negra do departamento de suas respectivas instituições. Apesar disso, as docentes trabalham para que suas alunas e seus alunos se sintam representados e vejam nelas a possibilidade de subverter, galgar novas posições ou simplesmente *sonhar* com o que antes não consideraram pela falta de representações positivas de pessoas negras em âmbito geral, mas, sobretudo, das mulheres.

A busca das professoras em promover atividades que reforcem positivamente a imagem das pessoas negras, seja pela literatura ou outra área, o esforço de buscar materiais que desestereotipem as pessoas negras quando se colocam como um exemplo de que é possível uma outra realidade demonstrou que as participantes não se entendem somente como mais alguém que cursou uma graduação, mestrado e doutorado, mas pessoas que subverteram uma estrutura de desigualdade.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa, *como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras universitárias negras de língua inglesa participantes?*, posso afirmar que todas as professoras participantes, em diferentes momentos da vida, letraram-se racialmente e entendem esse fenômeno como essencial para as suas construções identitárias, mesmo que essa consciência tenha sido construída por meio de sofrimento. Ainda que algumas professoras se

entenderam como negras na infância, todas elas construíram para si uma visão mais harmoniosa e positiva do que é ser mulher negra através do tempo, do conhecimento e das próprias experiências em que a raça foi central. Todas elas, conhecendo ou não o conceito de letramento racial crítico, demonstraram que aplicam em suas atividades docentes práticas racialmente centradas e que promovem o letramento racial crítico. Pois, conforme apresentado, elas trazem esse assunto para debate, fazem com que as(os) discentes questionem a realidade e as imposições. As professoras também demonstraram isso pelo seu comprometimento com uma perspectiva desestrangeirizada da língua inglesa.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, *como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça*, percebi que as professoras se entendem como exemplos para as alunas e os alunos, especialmente as alunas negras pelas suas ações na academia, pelo lugar social que ocupam e pelo comprometimento com a discussão acerca de temáticas que abordem a raça, gênero e classe. Pelas narrativas autobiográficas, as docentes confirmaram que se sentem profissionais bem sucedidas e, mesmo atravessando dificuldades e entendendo as dificuldades de seus discentes, sentem-se responsáveis por fazer que os(as) estudantes se sintam pertencentes do local que ocupam e capazes de se realizar cada vez mais.

Vale salientar, neste momento, as expectativas quanto à geração de dados e também a forma que este estudo teria ao final da produção. Na introdução, relato a inquietação que sentia ao perceber o quanto o sofrimento torna-se pauta frequente quando falamos de pessoas negras em pesquisas de toda ordem. Dessa forma, tentei dialogar o tempo todo com pesquisas de mulheres negras e produzir um questionário que não se desenvolvesse *abrindo feridas* das pessoas que gentilmente cederam ao convite de contar suas histórias. O desejo de falar de experiências alegres, com final feliz, era latente. Inevitavelmente, a construção das histórias dessas mulheres passa por muitas adversidades e até que eu pudesse visualizar uma estruturação mínima da geração de dados, senti-me contraditória quanto ao que tinha proposto. Neste processo, o diálogo com os meus e também com a minha querida orientadora foram excepcionais. Percebi que eu, enquanto pesquisadora, me via e via os meus naquelas histórias atravessadas por dor e que o compartilhamento dessas dores seria essencial para a construção das histórias mais

felizes e que falar sobre isso não corrompia o meu objetivo, pelo contrário, só reforçava o que as pesquisas com as quais dialoguei durante todo esse processo já indicavam.

Sem sombra de dúvidas, esta pesquisa ampliou o meu olhar e me fez sentir muita felicidade em saber que o letramento racial crítico, independente do uso de sua nomeação, toma aos poucos o espaço das instituições de ensino superior do Brasil. Para além de suas próprias histórias de sucesso, encontrei relatos de ações docentes que primam por representar positivamente pessoas negras, apresentar arte de autoria negra, trazer o contexto dos (as) discentes negros (as) para a aula de inglês e, certamente, investigar com cuidado que essas práticas tornou-se um objetivo para o futuro próximo.

Dentre as dificuldades encontradas no processo de produção da pesquisa, compreendo até mesmo como um dado de pesquisa que há escassez de professoras universitárias negras de língua inglesa. As professoras entrevistadas mencionaram o sentimento de solidão nas instituições em que atuam e ficou claro que elas experimentam desse sentimento quando querem dialogar com esse perfil de profissional.

Ao considerar que para esta pesquisa eu precisava de apenas uma participante de cada região e encontrei dificuldade para elencar um número razoável de participantes para lidar com a eventual desistência das docentes ou algum imprevisto, reforço a importância do trabalho desempenhado pelas docentes em incentivar mais mulheres negras a trilhar a carreira acadêmica e o caminho do ensino de línguas.

Os aprendizados advindos dessa pesquisa foram imensuráveis. Especialmente no momento da geração de dados, pois a emoção aflora entre momentos de risos, choros. É impossível não se colocar no lugar do outro, imaginei-me na situação e destaco o privilégio de essas professoras dividirem histórias de tanta luta, sofrimento, felicidade, sucesso, subversão, projetos de educação e sociedade. Imaginei como seria conversar sobre tudo aquilo com minha avó, uma mulher negra que atuou na educação como servente e sonhava em ver mais mulheres negras ocupando tais lugares, além de enfatizar como a Linguística Aplicada é necessária para que hoje possamos trazer as narrativas como objeto de análise.

Desenvolver essa pesquisa me ensinou a importância de abrir feridas para que elas cicatrizem e que a representação positiva é uma força que pode agir em silêncio e transformar vidas.

Reforço a urgência de que sejam produzidas mais pesquisas que versem sobre mulheres negras e suas conquistas, além de perspectivas que enfatizem o resultado do trabalho docente, que conte com a aplicação de materiais que representem pessoas negras de forma positiva. De forma geral, é necessário trazer à baila o sucesso e a subversão como foco de análise.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro - Polén, 2019.
- ANYA, Uju; AVINERI, Netta; CARRIS, Lauren; VALENCIA, Valeria. Languages, Identities, and Accents: perspectives from the 2010 linguistic diversity conference. **Issues In Applied Linguistics**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 157-169, 2010.
- ARANSIOLA, Temitope Jane. Mulher negra africana: narrativa autobiográfica das experiências de uma nigeriana e suas relações com o feminismo negro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 13, p.123-134, set/dez 2019.
- ARAÚJO, Maria Carolina da Silva; MUNIZ; Kassandra. Linguagens, identidades e grupos afro-culturais de Minas Gerais: A problemática da nomeação. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, 2016. p. 23 - 39. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/124>. Acesso em: 20. Jun. 2020.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- BARKHUIZEN, Gary. 'Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education'. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 25-42, Abril 2016.
- BARKHUIZEN, Gary; BURNS, Anne; DIKILITAS; Kenan; WYATT, Mark (org). **Empowering teacher-researchers, empowering learners**. IATEFL, p. 1-8. 2018.
- BRASIL. [Constituição (2003)]. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. n. 8, Seção 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/418044/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-10-01-2003/pdfView>. Acesso em: 25 jul. 2020
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro – Pólen. 2019.
- BESERRA, Ivanilza de Souza; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Mulheres, negras e quilombolas: o empoderamento social das amélias, grupo de mulheres de portalegre/rn. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 13, p.107-121, set/dez 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/Issue/1129/122>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BLOCK, David. Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**. v. 8, n. 3, p. 9-26. Ago-Set. 2015.

BORGES, Cintia Bárbara Silva. **A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de paripe**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24. mar. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: Geledés*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero#gs.eiBsRPM>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol.8, nº 1, 2005, p. 101-122.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University Of Chicago Legal Forum**, Chicago, p.139-168, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171-188, 2002.

CRUZ, Edna Souza; RAMOS JÚNIOR, Darnival Venâncio. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz - MA*. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 5, n. 10, p.59-75, jul./dez. 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. (edição kindle)

DIAS, Romar Souza. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 161 f.

ENEVAN, Édina Aparecida Silva; JOVINO, Ione da Silva. Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da análise crítica do discurso. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 25-39, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2->

[ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-IoFkH1_LgpRf420vk](https://www.youtube.com/watch?v=biBn732cl5E&t=1328s). Acesso em: 15 mai. 2020.

EVARISTO, Conceição. Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. **Conferência de Abertura do COPENE 2020 com Conceição Evaristo: negras escritoras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=biBn732cl5E&t=1328s>. Acesso em: 23 maio 2020.

FERNANDES, Rafael Macário; ALVES, Hilén Pulinho; PIRES, Gabriela da Silva. Representatividade importa: um relato de experiência sobre o PIBID e as contribuições do letramento racial crítico para o ensino de inglês. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-11, 2021. DOI: 10.47328/rpv.v10i1.11832. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11832>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FERRARI, A.; OLIVEIRA, D. A.; SOUZA, M. L.. Que outros currículos e identidades se podem inventar a partir da interseccionalidade entre gênero, sexualidade e raça?. In: RIBEIRO, Joyce O.S.; BRÍCIO, Vilma N. de; FERNÁNDEZ, María Vitória Carrera- (Orgs.). (Org.). **Identidades: sujeitos e espaços outros**. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2019, v. 1, p. 81-98.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira. Letramento Racial Crítico: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-IoFkH1_LgpRf420vk. Acesso em: 15 mai. 2020.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300014&lng=en&nrm=iso Acesso em: 11 abr. 2020.

GARDNER, Roberta Price. Unforgivable Blackness: visual rhetoric, reader response, and critical racial literacy. **Children'S Literature In Education**, [S.L.], v. 48, n. 2, p. 119-133, 25 ago. 2016. Springer Science and Business Media LLC.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10583-016-9291-5>. Acesso em 11 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, v. 1, n. 5, p. 55-62, abril 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica. 2019. (edição kindle)

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 2020. (edição kindle)

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-245. Disponível em:
https://www.geledes.org.br/livros-e-textos-de-lelia-gonzalez/?qclid=Cj0KCQjwsYb0BRCOARIsAHbLPhGTH4rbIk9v83MngfNt71jHRf2u9UDGQ_jy4pgmkwR7NnCGB_TTKowaAg0tEALw_wcB. Acesso em: 22 mar. 2020.

GUINIER, Lani. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004. Disponível em:
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/racial-liberalism-racial-literacy-brown-v-board-education-and-interest-divergence-dilemma.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC-Rio; Apicuri: Rio de Janeiro, 2016.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019. (edição kindle)

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro – abril, 2015, p. 193-210. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020

IBGE. Indicadores. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018.

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

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade **Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. Port. 72-91 / Eng. 78-97, nov. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em: 13 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Autêntica. 2008.

LIMA, Josenice Cláudia Moura de; STELLA, Paulo Rogério. Gêneros como construções identitárias nas aulas de língua inglesa do ensino médio. **Revista Letras Raras**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 151, 31 mar. 2020. Editora da Universidade Federal de Campina Grande. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v1i9.1549>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MAIA, Maria Edleuza; MENDES, José Ernandi; BRITO, Lúcia Helena de. Discurso e formação identitária negra na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, 2016. p. 89 - 101.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina. O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas. **International Congress Of Critical Applied Linguistics**, Brasília, Brasil, v. 21, n. 19, p. 59-73, out. 2015.

MELO, Glenda Cristina Valim de. ENTREVISTA COM NILMA LINO GOMES (UFMG). **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, 2016. p. 115 – 122. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/124>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro – Polen, 2019. (edição kindle)

MOSLEY, Melissa. ‘That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

NASCIMENTO, Gabriel. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 959-984, dez. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400959&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 21 jun. 2020.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso**. 2012. xi, 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2020. (edição kindle)

NATÁLIA, Livia. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 748-764, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/563>. Acesso em: 24 jun. 2020.

NETTO, Letícia Camargo Ferreira; OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero e classe social em um livro de espanhol. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqg3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-IOFkH1_LgpRf420vk Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Keila de.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas: O que dizem as professoras da rede municipal de Ponta Grossa sobre um ensino que promova o letramento racial crítico. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 138-146, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, Layenne Humberto de. **(Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/Mg, 2020.

OLIVEIRA, Vanessa Aparecida. **Presença das mulheres negras em Ponta Grossa/PR: histórias de vida**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2019.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics and Language Education. **Encyclopedia of Language and Education**, Springer US, 2008, p. 169–81.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 13, p.90-105, set/dez 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/viewIssue/1129/122>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PEREIRA, Francisco Victor Macêdo; CAVALCANTE, José Henrique de Almeida. Identidades de gênero, diversidade sexual e enfrentamento à lgbtfobia nas aulas de língua inglesa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 293-314, 4 fev. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/riae.2021.54781>.

RAMOS, Andréia Teixeira. Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 13, p.15-33, set/dez 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/viewIssue/1129/122>. Acesso em: 19 mar. 2020.

RAMOS, Leni Rodrigues. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. 2021. 22 f. Artigo Científico (Pós-Graduação Lato Sensu) – Especialização em Diversidade e Gênero na Educação, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6131>. Acesso em: 06 jun. 2021.

REAL, Luara Rodrigues; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A identidade negra no programa nacional do livro didático de língua inglesa de 2018. **TRAVESSIAS**, v. 13, p. 35-53, 2020.

REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, e2019350304, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502019000300403&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2020. Epub Apr 18, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350304>.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia das Letras, 2020. (edição kindle)

RIBEIRO, Elivan Aparecida. **"Ela parece a empregada da minha casa": a relevância do letramento racial crítico para a formação docente**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional, UFLA, Lavras, 2019.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200007&lng=en&nrm=iso.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; WINDLE, Joel Austin; PEREIRA, Luciana Maira de Sales (tradução). O nexó de raça e classe no ensino de Língua Inglesa: das ordens de interação às ordens do ser. **Abatirá: Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 681-707, Jun-Dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10325>. Acesso em: 06 ago. 2021

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de. **Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/dos estudantes**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2017.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades raciais nas aulas de línguas e intersecção com gênero e sexualidade: discursos produzidos por alunas/os. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 287-313, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/541>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SILVA, Anna Carolina Barbosa; GIESEL, Cláudia Mendes. O Discurso Inclusivo: Uma análise crítica da representação da mulher negra e da pluriculturalidade em um livro didático para o ensino médio. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 72-87, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-loFkH1_LqpRf420vk. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, Janylla Barbosa Moreira. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018

SOUZA, Josane Silva. Resistência e reexistência de mulheres negras no feminismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 572-582, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/555>. Acesso em: 08 jul. 2020.

TATE, William F.; LADSON-BILLINGS, Gloria. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

TILIO, R.C. Reflexões acerca do conceito de identidade. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 29, p. 109-119, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

As perguntas feitas para todas as participantes da pesquisa foram:

1. Para iniciar a nossa conversa, por favor, me fale um pouco sobre você.
2. Como você entende a relação entre a raça, gênero e a sua trajetória?
3. O que te motivou a escolher a docência universitária?
4. Você teve professoras negras?
5. Você se entende como um exemplo para seus discentes?
6. O que você mais ouve sobre a sua atuação profissional?
7. O letramento racial crítico propicia a reflexão sobre como a raça influencia as nossas experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais, bem como nos fazer pensar na raça como ferramenta de controle social, geográfico e econômico de pessoas negras e brancas. Você utiliza esta perspectiva na sua atuação profissional?
8. Você sempre se identificou como uma pessoa negra?
9. A consciência sobre a sua identidade racial atravessou sua trajetória positivamente?
10. Por que você optou por lecionar a língua inglesa?
11. O que lecionar língua inglesa representa para os seus discentes, sobretudo os discentes negros?
12. Entendo que, como alguém que atravessou uma realidade que coloca as mulheres negras em desprestígio social e as afasta do ensino superior, bem como a atuação nesse espaço, você é uma pessoa bem sucedida. Você se entende como bem sucedida?
13. O sucesso profissional das mulheres negras, sobretudo, considerando a atuação acadêmica, é ainda muito díspar do alcance e valorização dos acadêmicos brancos. Quais são as nossas próximas ações?
14. Quais estratégias você busca utilizar para a sua manutenção e produtividade na academia?
15. Que lugares você encontra para o fortalecimento da sua identidade racial? Há grupos? Quais grupos você participa ou promove?
16. Você entende seu sucesso profissional como empoderador para outras mulheres negras?
17. Além do que eu perguntei, por favor, acrescente o que desejar, que talvez não tenha sido questionado, mas você gostaria de dizer.

ANEXO A – TERMO PARA AS PARTICIPANTES

Sra. _____

_____, você está sendo convidada a assinar este termo consentindo com a participação da pesquisa “Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas”, tendo como pesquisadora responsável a mestrand Luara Rodrigues Real, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Queremos saber sobre os caminhos, percalços e a subversão na sua trajetória profissional como professora universitária de língua inglesa no Brasil, bem como perceber a atuação do letramento racial crítico em sua trajetória. A pesquisa será realizada online, via Google Meet, com perguntas pré-estabelecidas e será gravada na plataforma, para consulta e posterior geração de dados. O agendamento das entrevistas será combinado com cada participante de acordo com sua disponibilidade, via e-mail. A pesquisadora utilizará um caderno de anotações durante as entrevistas para anotar suas observações. Ressaltamos que não será divulgada a imagem das entrevistadas, bem como não serão divulgados os nomes das entrevistadas, apenas a região do país em que atuam, mantendo assim, sigilo absoluto da identificação das mesmas.

Os dados serão gerados sem expor dados de identificação dos(as) participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, as participantes voluntárias serão informadas sobre os resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode entrar em contato pelo telefone (42) 98865-4676 ou pelo endereço de e-mail luarareal@hotmail.com

As participantes poderão deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Assinatura da participante


Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
Pesquisador Responsável: Luara Rodrigues Real
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 45599421.6.0000.0105
Submetido em: 03/05/2021
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1712464

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Pendência de Parecer (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Recepção - Submissão 2 Declaração de concordância - Submissão 2 Folha de Rosto - Submissão 2 Informações Básicas do Projeto - Submissã Projeto Detalhado / Brochura Investigador - TCLE / Termos de Assentimento / Justificativ <input checked="" type="checkbox"/> Apreciação 2 - Universidade Estadual de Ponta <input checked="" type="checkbox"/> Projeto Completo <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Atual Pesquisador Responsável <input checked="" type="checkbox"/> Projeto Original (PO) - Versão 2

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

ANEXO C – DECLARAÇÃO

Título do projeto: PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.

Pesquisadoras: Luara Rodrigues Real e Aparecida de Jesus Ferreira

As pesquisadoras do projeto acima identificado declaram que a geração de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2022.

Luara Rodrigues Real (assinatura da pesquisadora responsável)

Aparecida de Jesus Ferreira (assinatura da pesquisadora participante)