

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS CORA CORALINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

LILIANE TAVARES

**MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM (PERMANENTE) FORMAÇÃO:
SENTIPENSANDO TRAJETÓRIAS PERFORMATIVO-DISCURSIVAS E
CORPOLÍTICAS DA PROFISSÃO**

CIDADE DE GOIÁS – GO 2024

LILIANE TAVARES

**MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM (PERMANENTE) FORMAÇÃO:
SENTIPENSANDO TRAJETÓRIAS PERFORMATIVO-DISCURSIVAS E
CORPOLÍTICAS DA PROFISSÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos da Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Héliú Frank de Oliveira

CIDADE DE GOIÁS – GO 2024

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo LILIANE TAVARES

E-mail liliares@hotmail.com

Dados do trabalho

Título MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM (PERMANENTE) FORMAÇÃO: SENTIPENSANDO
TRAJETÓRIAS PERFORMATIVO-DISCURSIVAS E CORPOLÍTICAS DA PROFISSÃO

Tipo:

Tese

Dissertação

Curso/Programa _____

Concorda com a liberação documento

SIM

NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

ITAPURANGA, 23 de setembro de 2025



Documento assinado digitalmente

LILIANE TAVARES

Data: 20/10/2025 08:49:31-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>



Documento assinado digitalmente

HELVO FRANK DE OLIVEIRA

Data: 20/10/2025 09:45:24-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

T231m	<p>Tavares, Liliane.</p> <p>Memórias de uma professora em (permanente) formação : sentipensando trajetórias performativo-discursivas e corpólicas da profissão [manuscrito] / Liliane Tavares. – Goiás, GO, 2025. 100 f. ; il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.</p> <p>1. Educação linguística crítica. 1.1. Profissão docente. 1.1.1. Memórias. 1.1.2. Raça - identidade negra. 1.1.3. Luta. 1.1.4. Gordofobia. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 371.13:81</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 19/2025

Aos trinta dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco às quinze horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Liliane Tavares, intitulado **MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM (PERMANENTE) FORMAÇÃO: SENTIPENSANDO TRAJETÓRIAS PERFORMATIVO-DISCURSIVAS E CORPOLÍTICAS DA PROFISSÃO**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Hélio Frank de Oliveira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Paula Graciano Pereira (PPGE/IFG) e Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada. Cumpridas as formalidades de pauta, às 17h05min, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 30 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA**
Data: 04/06/2025 10:40:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente
 **PAULA GRACIANO PEREIRA**
Data: 04/06/2025 11:09:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Paula Graciano Pereira (PPGE/IFG)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE ROSA LOPES**
Data: 04/06/2025 10:58:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por escrever a minha história.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Hélio Frank, por acreditar em mim antes mesmo que eu pudesse compreender a potência da minha própria trajetória. Seu olhar crítico e afetuoso foi, para mim, gesto de acolhimento e provocação epistemológica.

Às professoras Dra. Paula Graciano Pereira e Dra. Cristiane Rosa Lopes, por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca de qualificação e defesa deste trabalho.

Às professoras Dra Carla Conti, Dra Kênia Mara de Freitas Siqueira, Dra Luana Alves Luterman, Dra Dra. Marília Silva Vieira Pereira, pelas contribuições durante as aulas, foram escutas comprometidas com o meu lugar de fala e com a minha constituição como pesquisadora negra, gorda e em (permanente) formação.

À minha família: minha avó Otilia, minha mãe Nilza, minha filha Thayná, meu esposo Jefferson, minhas irmãs Ludimila e Simone, meu sobrinho Maicon Douglas, minha comadre Elenir, compadre Sílvio, Isabela e afilhado Gabriel, por serem alicerce afetivo e existencial, peças fundamentais na trilha da minha caminhada. Cada gesto de cuidado, cada silêncio respeitoso e cada palavra de incentivo foram sementes lançadas em solo fértil, fazendo florescer em mim o desejo de continuar, mesmo diante das adversidades.

Ao meu pai José Francisco de Assis (Zé Torrado), minha “boadrasta” Magali e minha irmã caçula Elissandra, pelo carinho e emoção por entrarem em minha vida em um tempo que não foi o início, mas que ainda assim tem sido profundamente significativo. Cada palavra de reconhecimento, cada gesto de apoio e cada partilha têm sido importantes para que eu me sentisse vista, valorizada e acolhida. Obrigada por reconhecerem em mim a força, a dedicação e o afeto com que trilho minha caminhada.

Ao meu melhor amigo, Vanderson Gonçalves Ferreira, que o mestrado me presenteou como afeto e parceria. Em cada etapa desta jornada, você foi presença firme, generosa e inspiradora. Com sua escuta atenta, palavras certas e acolhimento incondicional, ajudou a sustentar não apenas a pesquisadora, mas a mulher que, em meio aos enfrentamentos, precisava se lembrar da sua própria potência. Você foi e continua sendo peça fundamental na minha trajetória acadêmica e, sobretudo, humana. Sua amizade me ensinou que caminhar junto é uma das formas mais belas de existir no mundo. Obrigada por ser luz nos dias escuros, risada nos dias

difíceis e elo constante entre o que sou e o que ainda posso me tornar. Eu te amo, meu amigo. Aos amigos do mestrado: Alexandre, Carina, Gleika, Hérika, Thiago, muito obrigada.

À minha amiga Irene, por ser um exemplo de mulher, mãe, amiga fiel e por sempre afirmar que acredita em mim, Tia Élia, Karlinha, Kati, Aline e Luzia Fagundes por serem mulheres inspiradoras e motivadoras de forma extrema, deixo um agradecimento que nasce do coração e se inscreve nesta escrita com a força da sororidade. Vocês foram, e continuam sendo, motivadoras incansáveis, presenças que iluminam meus dias com conselhos, escuta e risos compartilhados.

À minha manicure, Fernanda Ribeiro, não apenas pelas unhas sempre cuidadas, mas, sobretudo, pela escuta generosa, pelas conversas acolhedoras e pelo incentivo constante. Em cada encontro, entre escolha de esmaltes e conversas, encontrei apoio, leveza e motivação. Obrigada por cuidar de mim com tanto zelo, por fora e por dentro.

Aos meus amigos da educação, Ajassala, Ana Paula, Amanda, Diogo, Eliane, Elza, Estelita, Gustavo, Jackeline, Juliana Moreira, Paulo Henrique, Renata, Rionei, Silvia, Sônia, Tianinha, Tia Cida, Virgílio, por cada incentivo, reconheço espelhos e faróis que me ajudaram a seguir acreditando em mim.

Aos meus gestores, José Aparecido (em especial) e Alessandra, expresso minha gratidão pelo apoio demonstrado ao longo deste percurso. O gesto de reorganizar meus horários para que eu pudesse estar presente nas aulas do mestrado, na Cidade de Goiás, foi mais do que um ato administrativo, foi um reconhecimento do valor da educação e do compromisso com a formação contínua de seus profissionais. Esse apoio silencioso, mas fundamental, contribuiu diretamente para que eu pudesse viver essa experiência formativa com mais tranquilidade e dignidade. Obrigada por acreditarem no poder transformador do conhecimento e por me ajudarem a seguir.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória e são inspirações: Adair, Adilson, Fabiane Borba, Fabrízia Lúcia da Costa Coelho, Hélio Frank, Joaquina, Joerme (em memória), Luciana Silva Vitoria, Neide Arataque, Nilva, Palmira, Tião Lobó.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos que contribuíram indiretamente para a concretização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é.”

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Memórias de uma professora em (permanente) formação: sentipensando trajetórias performativo-discursivas e corpolíticas da profissão”, tem como objetivo conhecer e problematizar as memórias de uma docente negra e gorda acerca de sua existência e de seus sentimentos em relação à atuação profissional, a partir da compreensão de si mesma e das possibilidades que vislumbra para o futuro, no que se refere aos sentidos conferidos à formação e à profissão docente. Metodologicamente, fundamenta-se em narrativas e na autoetnografia (MÉNDEZ, 2013; FRANK, SABOTA, 2024; hooks, 1989, 1994, 2019), de caráter qualitativo-interpretativista. A investigação ancora-se na perspectiva da Educação Linguística Crítica (MOITA LOPES, 2014; FRANK, 2013, 2021, 2023, 2024) e dialoga com aportes da corpolítica e da decolonialidade (KILOMBA, 2019; COLLINS, 2022; FANON, 2020; DAVIS, 1965/2024; FRANK, 2023, 2024), em um exercício de narrar quem estou me tornando. O material empírico foi constituído a partir de memórias e vivências, mobilizando a contação da própria história de vida em seu contexto social. As reflexões indicam a complexidade das discussões que envolvem questões raciais e gordofóbicas nos espaços sociais e nos processos de formação, considerando a realidade da construção da identidade negra/gorda sob a perspectiva da opressão racial e da estereotipia em um país marcado pelo colonialismo.

Palavras-chaves: Memórias. Raça. Existência Negra. Luta. Gordofobia.

ABSTRACT

This research, entitled “Memories of a teacher in (permanent) formation: *sentipensando performative-discursive and corpolitical trajectories of the profession*”, aims to explore and problematize the memories of a Black and fat female teacher regarding her existence and feelings about her professional practice, based on her self-understanding and the possibilities she envisions for the future, with regard to the meanings attributed to teacher education and the teaching profession. Methodologically, it is grounded in narratives and autoethnography (MÉNDEZ, 2013; FRANK, SABOTA, 2024; hooks, 1989, 1994, 2019), within a qualitative-interpretive framework. The investigation is anchored in Critical Language Education (MOITA LOPES, 2014; FRANK, 2013, 2021, 2023, 2024) and dialogues with contributions from corpolitics and decoloniality (KILOMBA, 2019; COLLINS, 2022; FANON, 2020; DAVIS, 1965/2024; FRANK, 2023, 2024), as part of an exercise of narrating who I am becoming. The empirical material was drawn from memories and lived experiences, encouraging the telling of my own life story within its social context. The reflections highlight the complexity of discussions involving racial and fatphobic issues in social spaces and in the process of teacher education, considering the reality of constructing a Black/fat identity under racial oppression and stereotyping in a colonized country.

Key-Words: Memories. Breed. Black Existence. Combat. Fat-shaming.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Luzia Tavares.....	24
Figura 2 O quintal.....	39
Figura 3 Primeira foto na Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira.....	40
Figura 4 Na sala de aula – Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira.....	41
Figura 5 Dona Marilsa e Thayná.....	42
Figura 6 Momentos com o Prof. Dr. Hélio Frank.....	44
Figura 7 Caminhos percorridos pelo racismo e gordofobia.....	50
Figura 8 Composição racial da população brasileira.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expressões gordofóbicas veladas.....	55
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEITA	Colégio Estadual de Itapuranga
CEPMG – DJAA	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Deputado José Alves de Assis
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
1.1 Autoetnografia.....	28
1.2 Memória e lembrança	31
1.3 Sentipensando Rotas	33
1.4 Corpolítica	36
1.5 Linguística Aplicada Crítica	37
CAPÍTULO 2 - MEMÓRIAS: ORIGENS.....	40
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIAS GORDOFÓBICAS.....	48
CAPÍTULO 4 - EXISTIR E SENTIR-SE NEGRA.....	57
CAPÍTULO 5 - INTERSECCIONALIDADES ENVOLVENDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA (AUTO)FORMAÇÃO E NA PROFISSÃO DOCENTE	66
CAPÍTULO 6 - LER SE LENDO: A (AUTO)CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE	75
6.1 A sala de aula	76
6.2 O professor mediador no processo de ensino-aprendizagem.....	81
6.3 A compreensão dos desafios da educação nos dias atuais	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, nasce com uma narradora em primeira pessoa, 39 anos, autodeclarada negra, no município de Itapuranga, interior do Estado de Goiás. Proponho, nesta pesquisa, a escrita sobre mim, como prática interseccional e decolonial, em que tempo, memória, corpo e identidade se cruzam sem seguir um percurso linear, que me permitirá problematizar, a partir da própria história de vida, questões corpolíticas e interseccionais de gênero, raça, gordofobia, no processo de (auto)formação docente (permanente).

Não quero ir de encontro aos critérios de validade e confiabilidade característicos da ciência tradicional, porque já presenciei em um dado momento que apresentei a pesquisa como autoetnográfica, olhares e comentários de reprovação. Quero que minhas leitoras deem sentido e acreditem que é possível, de forma decolonial, através do relato autoetnográfico, situar-se enquanto cidadã e profissional crítica do meu lugar de fala e da sociedade onde me insiro.

Minhas inquietações emergiram durante as mediações textuais em sala de aula, precisamente no dia 10 de maio de 2023, na disciplina Tópicos Especiais em Língua e Interculturalidade. Nomeei esse momento como o “dia da decisão de mudança”, porque ali, ao partilhar conhecimentos e escutar vozes, tornei-me, nas palavras de Kilomba (2019, p. 27), “eu própria”. Nesse instante, me reconheci como mulher negra, gorda, em constante formação, atravessada por preconceitos velados que, até então, se escondiam sob o viés do “normal”, muitas vezes tratados como brincadeira ou ironia. Aquilo que parecia inocente, entendi, como o reflexo de um processo profundo de “invisibilização do visível” (Kilomba, 2019).

Eu, mulher, negra, gorda, neta, mãe, filha, esposa, ser humano, autora e docente, em (permanente) formação, encontrei, encontro e encontrarei, nas minhas memórias, a oportunidade de dar sentido, voz e corpo, através do texto, aos meus relatos e conquistas profissionais, apesar dos obstáculos enfrentados.

Ao me apropriar da lente decolonial proposta por Mario (2022), reflito sobre a importância pedagógica da educação linguística a partir de corpos inseridos na rede escolar pública, assim como o meu e tantos outros, ansiosos pelo desenvolvimento de uma sensibilidade crítica e ética diante da diversidade social, através do ensino-aprendizagem, mas que, muitas vezes são impedidos, porque boa parte dessa rede não privilegia o ensino de habilidades comunicativas.

Nesse sentido, Mario (2022) distingue o conceito de crítica na educação linguística. Primeiro a define, segundo Horkeimer (1937) enquanto entendimento das condições de produção do *status quo* com suas desigualdades e injustiças, ou seja, por que as coisas estão do jeito que estão? Por que as desigualdades e injustiças existem de fato? Quais fatores levaram a criação dessa situação atual e como podemos transformar o *status quo*? É uma visão, predominante, de crítica até hoje, olhar para uma determinada situação de injustiça e desigualdade e transformar essa situação.

Segundo, como crítica decolonial, ou seja, entender que todo saber é contextualizado, produzidos por sujeitos localizados, corpos específicos, histórias específicas, atravessados por discursos específicos e que nenhum saber é universal. Por que existe o racismo? Por que existe a gordofobia? Por que existem tantos outros preconceitos? Sabemos que não são condições biológicas, foram/são construídos e disseminados entre os grupos hegemônicos, heteronormativos que são dotados de um poder imposto, sobre nossos corpos, no período de invasão brasileira.

Entre os questionamentos possíveis a partir do conceito de crítica apresentado por Horkeimer (1937), na perspectiva crítica decolonial, considerando que nenhum saber é universal e abstrato, os questionamentos são outros, por exemplo: desigualdades e injustiças são vistas por quem? Com que perspectiva? Porque existem maneiras diversas de ver a sociedade e isso é atravessado e determinado pelas relações de poder de quem fala, do lugar que fala, qual corpo e cor de pele pode falar e para quem fala.

Há alguns sujeitos que querem manter o *status quo*, já outros necessitam transformá-lo. É o meu caso, enquanto docente em (permanente) formação de Língua Portuguesa (LP) e Língua Estrangeira (LE), não posso admitir que uma aluna ou aluno desrespeite, discrimine o outro pelo formato do corpo, ou por alguma deficiência, ou sua cor, ou pelo cabelo, ou jeito de falar, ou sua condição social, ou pelo seu cheiro, ou seu uniforme sujo, ou o jeito afeminado, ou pela sua postura masculinizada.

Diante destas situações em sala de aula, é pertinente que os alunos compreendam a língua como prática social, verbalizar essa construção é permitir que eles se apropriem dos conceitos que são construídos a partir da criticidade, em que:

- não são todos que falam e escrevem da mesma maneira;
- não são todos que desenvolvem as mesmas habilidades;

- não são todos que possuem as mesmas oportunidades (numa linguagem apropriada pra determinada turma, de comer, brincar, ter roupas novas, ter celular, ter amor de pai e mãe, ter uma família, de poder tomar banho todos os dias em um chuveiro com água quentinha);
- não são todos que conseguem corresponder cem por cento às expectativas escolares e sociais;
- mas que existe alguém ao seu lado, o seu colega, um ser humano, você conhece a história dele?

Nascimento (2021), afirma que o *locus* de enunciação é indissociável da materialidade dos corpos que falam, escrevem e resistem. Isso significa reconhecer que a palavra não emerge de um lugar neutro, mas de corpos situados em contextos de opressão e resistência. Ao deslocar o corpo do lugar de objeto para o lugar de sujeito do conhecimento, a pesquisa decolonial se compromete com a valorização das vozes silenciadas e com a construção de novas narrativas.

Pensar o corpo e a existência na perspectiva de pesquisas decoloniais é assumir que o conhecimento não se produz de forma abstrata (Mario, 2022), mas é atravessado por histórias, memórias e marcas identitárias que nos constituem. Ambos autores utilizam a metáfora do “marcar o não marcado” e “trazer o corpo de volta” como expressões decoloniais para reler a linguística aplicada no processo de ensino-aprendizagem. O “marcar o não marcado” propõe um olhar para a língua como algo não universal, não abstrata, como foco em usuários e práticas sociais.

O conceito de “marcar o não marcado” propõe um olhar para a língua como prática situada, não universal nem abstrata, com foco em seus usuários e nas práticas sociais em que se inscrevem. Nesse sentido, marcar significa assumir uma perspectiva decolonial, enquanto não marcar corresponde a uma postura colonial.

As propostas de letramento que se orientam por esse princípio procuram compreender a língua como prática social, evitando generalizações baseadas em um único grupo de usuários. Um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja produção textual exigida é tradicionalmente validada como dissertativo-argumentativa com proposta de intervenção. Muitas instituições escolares, entretanto, acabam mecanizando o ensino desse gênero, preparando seus alunos exclusivamente para essa estrutura textual. Mas o que aconteceria se a proposta fosse alterada? Se, em vez da dissertação-argumentativa, fosse solicitada uma resenha crítica, um artigo de opinião, uma fábula, uma carta ou mesmo um ofício?

“Marcar o não marcado” é expor a invisibilidade estratégica que sustenta a supremacia branca, como padrão neutro, universal e legítimo. Trata-se de evidenciar que aquilo que se apresenta como norma é, na verdade, uma construção histórica que exclui, silencia e inferioriza corpos que não se encaixam em seus parâmetros.

O “trazer o corpo de volta” (Nascimento, 2021; Mario, 2022) faz parte da (des)universalização, de um processo que aprecia o usuário da língua como localizado num corpo, ocupando espaço e tendo história. Então, quando um corpo negro e gordo é trazido de volta ao campo do conhecimento, a pesquisa sob o viés decolonial é marcada e desafia a ruptura entre razão e emoção, mente e corpo, teoria e experiência. Reconhecer o corpo como *locus* de enunciação é afirmar que a produção de saber não é neutra, mas situada, atravessada por afetos, memórias e marcas identitárias. Em uma sociedade que insiste em apagar as vozes e os corpos que considera indesejáveis, “marcar o não marcado” e “trazer o corpo de volta” são gestos de resistência, é reescrever a história com os corpos que a vivem. A pesquisa decolonial, nesse sentido, compreende que o conhecimento verdadeiro é aquele que atravessa o corpo, a pele e a história.

Diante disso, peço licença a Djamila Ribeiro (2017, p.32) ao parafrasear uma de suas ideias, a de que os caminhos que percorri foram importantes para que eu pudesse ter um entendimento mais amplo do meu lugar de fala, para ela, “o lugar social que as mulheres negras ocupam e o modo pelo qual é possível tirar proveito disso, nos apresenta uma trilha interessante”.

Além das memórias que às vezes são dolorosas, a docência, por sua vez, foi o divisor de águas da minha trajetória. Cursar Letras foi uma escolha, evocando um sonho desde 9 anos de idade, embora o Direito me chamasse atenção devido à forma como eu “achava bonita” a estética da linguagem jurídica, no tempo da adolescência. Ao finalizar a graduação, tão logo iniciei no mundo da pesquisa e pós-graduação, a primeira especialização foi em Linguagem, Tecnologia e Ensino (2017), no ano seguinte, Docência – Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas, ambas pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itapuranga.

Em 2019, participei do processo seletivo e em maio, do mesmo ano, ingressei na carreira docente, como contrato temporário, sem ao menos imaginar quantas portas seriam abertas dali em diante.

Hoje, diante das perspectivas críticas de linguagem, compreendo, o que Tilio (2017, p.19) disse, ao mencionar Rojo e Moita Lopes (2014),

ensinar qualquer componente curricular tem como objetivo contribuir para a inclusão do aprendiz no mundo globalizado e no seu empoderamento com vistas a atuar em prol de transformações sociais; de forma ética, cidadã e protagonista.

A tese de Duboc (2012) propõe uma reflexão crítica e aprofundada, necessária, sobre três eixos fundamentais que estruturam a educação nos dias atuais: o sujeito, a linguagem e a pedagogia. O contexto atual é marcado pela diversidade e complexidade, pensar quem é o sujeito que aprende e ensina, qual é a linguagem que atravessa e constitui os processos educativos e que pedagogia é necessária para lidar com as demandas do mundo atual são questões que emergem como centrais.

Como aponta Duboc (2012, p.135), "o sujeito pós-moderno não é um todo independente, não é um ego livre que faz observações ou toma decisões subjetivas. É uma coisa complexa em si mesma, constituída por meio de uma trama de relações com outros e com o mundo". Embora, passados treze anos, esse entendimento desloca a concepção do sujeito como um indivíduo autônomo e o reposiciona em um espaço de constante negociação identitária, atravessado por discursos, práticas culturais, interações sociais e midiáticas.

No contexto educacional, isso implica reconhecer que o estudante não é apenas um receptor passivo de conhecimentos, mas um ser em constante evolução, que se forma nas interações e nos discursos que atravessam o ambiente escolar, por exemplo, os nativos digitais, geração de crianças e adolescentes que cresceram imersos em tecnologias digitais e telas.

A linguagem mencionada por Duboc (2012) age como espaço de produção de sentidos, vai além da simples transmissão de informações, ela é um espaço de produção de significados e de construção de realidades, conforme já mencionado, é tida como prática social. Para Duboc (2012, p.35), a "realidade é relativa, enquanto o poder de construir o real é atribuído aos mecanismos da língua inserida na cultura". Isso significa que a linguagem não apenas descreve o mundo, mas oportuniza a sua criação, influenciando como os sujeitos se percebem e são percebidos.

Para que esta percepção aconteça, no ambiente escolar, a perspectiva decolonial reforça a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a diversidade linguística, o diálogo, a escuta e a diversidade cultural, reconhecendo que diferentes sujeitos habitam diferentes mundos, mediados por suas experiências e repertórios culturais singulares. Para Duboc (2012, p.41), a sala de aula "é um espaço

de encontro de diferentes culturas e perspectivas, as quais não são simplesmente transmitidas de um falante a outro, mas, sim, problematizadas no intuito de destronar conceitos e práticas totalizantes ressoantes do projeto moderno”, sendo assim, ensinar não é apenas transmitir informações, mas abrir espaço para que os estudantes compreendam e questionem as relações de poder, os discursos e as identidades que circulam no espaço escolar. A pedagogia crítica, nesse sentido, é um compromisso com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e transformá-lo.

É nesse contexto que emerge a problemática central desta dissertação, do conhecer as memórias de uma docente universitária em (permanente) formação, sobre a própria existência e sobre os próprios sentimentos de atuação. É possível dissociar o sentimento (emoções, afetividade) e o pensamento (crenças) na experiência da sala de aula? Quais discursos performam as condições de realidade que eu convivo enquanto sujeito, corpo e professora? Como narrar quem estou me tornando?

Ao longo da pesquisa opto pelo verbo “tornar-se” em vez de “ser”, porque compreendo que ele indica transformação e que a identidade não é uma essência fixa e imutável, mas um processo dinâmico e contínuo que estabelece a relação entre o eu e a “outras” (hooks, 1989). Kilomba (2019) nos ensina que a escrita é um ato de “tornar-se” e enquanto escrevemos, nos tornamos escritores e narradoras das nossas próprias realidades, autoras e autoridades das nossas histórias, indo de encontro com o que o projeto colonial predeterminou. Patricia Hill Collins (2022) reforça que o sujeito é construído na articulação entre raça, gênero, classe e outras identidades, em uma constante negociação com os discursos e as práticas sociais que nos atravessam. Ao invés de afirmar “eu sou”, afirmo “eu me torno em (permanente) formação”, porque minha trajetória é feita de resistências, rupturas e (re)existências. Ser mulher negra, gorda, docente e pesquisadora não é uma identidade estática, mas uma construção permanente que se escreve com o corpo, memória e com a linguagem.

Para além disso, tomo estes questionamentos como sustentação do meu objetivo de estudo que é “cartografar”, problematizar e ressignificar, em uma perspectiva de educação linguística crítica, através da narrativa autobiográfica, as memórias de uma docente negra/gorda em (permanente) formação, sobre os atravessamentos de raça, gênero e corpo na constituição da identidade pessoal/profissional.

De forma metafórica, a utilização do termo “cartografar” está no contexto de mapear minha trajetória docente como um gesto insurgente de escrever com o corpo, de delinear com palavras os caminhos, os silêncios impostos e as resistências cultivadas ao longo da minha história.

Para que este objetivo seja alcançado, é necessário (re)traçar, de forma crítica, as marcas que a escola deixou/deixa em mim enquanto mulher negra, gorda e docente, através das narrativas de experiências vividas no processo de formação docente, diante dos grandes marcadores sociais, destacando os atravessamentos identitários de raça, gênero, corpo e classe social.

Estes marcadores identificam sistemas de opressão na nossa sociedade, Akotirene (2019) afirma que interseccionalidade é uma ferramenta metodológica que permite compreender as opressões estruturais que afetam sujeitos em suas múltiplas identidades, como raça, gênero, corpo e classe, evitando hierarquizar essas opressões e promove uma análise crítica da matriz colonial moderna. Nesta pesquisa, a interseccionalidade será refletida futuramente como uma chave teórico-analítica para aprofundar a compreensão dos atravessamentos identitários de raça, gênero, corpo e classe, que marcam a minha trajetória e de tantas outras que vieram antes de mim e que virão posteriormente.

Ao mesmo tempo, analisar como as memórias individuais podem ser ressignificadas a partir da educação linguística crítica e da escrita autoetnográfica, (re)desenhando rotas possíveis para existências outras, que escapem às lógicas coloniais e normativas que tentam reduzir o que sou, dentro de um mapa subjetivo que se constrói entre o que me foi dito, o que calei e o que hoje ousou dizer, através da compreensão dos impactos da linguagem performativa e corpolítica da escrita na construção de sentidos sobre ser professora em contextos de opressão e resistência.

Ao revisitar minha história, recordo que durante a graduação pouco se falava sobre raça, corpo e gênero nos espaços formativos da universidade, como bem aponta Caparelli (2020), no que tange à discussão estética e interseccional da identidade docente, há muito a desejar, quando se trata de formação docente.

Ao considerar que as instituições escolares são verdadeiros palcos da diversidade, a necessidade de incitar o debate sobre questões de raça e gênero (estética) na sala de aula, começa pela própria história de vida do professor, em sua apresentação no primeiro dia de aula. “Meu nome é Liliane Tavares, tenho 39 anos, mãe da Thayná, esposa do Jefferson, possuo um corpo gordo, me autodeclaro negra

e sou a nova professora de Língua Portuguesa...”, ao me apresentar desta forma, performo minha existência como um corpo que fala, ocupa, sente e resiste. Como destaca Sotero (2013, p.36), ao analisar a obra de Patrícia Hill Collins (1990), que ao pensar “a intersecção das desigualdades, na qual a mesma pessoa pode se encontrar em diferentes posições, a depender de suas características”, ou seja, cada sujeito pode se encontrar em diferentes posições de opressão ou privilégio, a depender das interseccionalidades que o atravessam.

A partir das praxiologias, entendidas aqui como os modos de refletir criticamente sobre as práticas em ação, é possível perceber que algumas pessoas se consideram “formadas” e aptas a exercerem a docência, apenas por terem cumprido as exigências formais de um curso de licenciatura. Esta postura, “formadas”, merece ser questionada, quando nos deparamos com profissionais que reproduzem práticas pedagógicas coloniais, resistentes à transformação e à presença dos saberes outros. Neste momento é possível abrir espaço para reflexões, com a leitura de autoras e autores como: Viola Davis (1965/2024); Djamilia Ribeiro (2017); Grada Kilomba (2019); Frantz Fanon (2008); Patrícia Hill Collins (2022); Hélio Frank e Barbra Sabota (2024), abrem-se caminho de escutas e inquietam o processo de formação docente, na busca de decolonizar marcas e cicatrizes causadas por processos de colonização e exploração de povos, corpos, terras, saberes, subjetividades e nos ajudam a pensar a docência para além da transmissão de conteúdos.

Assim, o que aqui se narra não é apenas uma trajetória. É uma tentativa de (re)escrever a profissão docente por meio da vida. Uma forma de tornar audível e visível aquilo que por tanto tempo foi silenciado, por isso, acredito que a relevância social e acadêmica desta pesquisa existe por dar oportunidade, visibilidade, reconhecimento e valorização às vozes de professoras que, assim como eu, são negras, gordas e periféricas, em que as memórias revelam os impactos da colonialidade sobre a constituição identitária e profissional nos espaços sociais, principalmente no contexto educacional brasileiro. Ao assumir a própria escrita como prática crítica, este estudo contribui para o debate sobre interseccionalidade, corpolítica, linguagem e formação docente.

Academicamente, o estudo tensiona os limites da produção de conhecimento tradicional ao adotar a autoetnografia como caminho metodológico legítimo, que amplia possibilidades epistemológicas da educação linguística crítica e da pesquisa narrativa em contextos marcados por desigualdades raciais, de gênero e estéticas, o

que fortalece as discussões decoloniais, ao corpo como lugar de enunciação e reivindica a legitimidade do sentir como prática política.

Para tanto, esta dissertação está organizada em seis capítulos, por sua vez, subdivididos em tópicos. As memórias aqui descritas acompanham o percurso narrativo e analítico das minhas experiências enquanto professora negra e gorda em (permanente) formação. Apresento o percurso metodológico, situado nas bases da autoetnografia e discuto conceitos como memória, lembrança, performatividade e linguística aplicada crítica.

Compartilho e analiso memórias originadas em minha trajetória pessoal e profissional, marcadas por atravessamentos de raça, gênero, classe, corpolíticas e afetos, evidenciando os efeitos da colonialidade em minha formação.

E por fim, reflito sobre a prática docente, com destaque para as experiências de sala de aula, os desafios da educação contemporânea, os discursos performativos e as interações entre professoras e alunos, enfatizando o papel do educador como agente de resistência e transformação.

Ao final, apresento as considerações finais e as referências que sustentam o diálogo teórico desta caminhada. Cada capítulo e tópico funciona como um gesto de (re)existência, em que narrar é também uma forma de educar, sentir, transformar e permanecer em movimento.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevo o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa, que objetiva compreender e narrar os atravessamentos identitários de uma mulher negra, gorda e docente, a partir de minhas próprias experiências e memórias. Reforço inicialmente, que esta escrita não apenas conta memórias, mas as transforma em conhecimento, por isso opto por uma abordagem qualitativo-interpretativista, ancorada no desejo de construir um saber situado e crítico, em que a própria escrita opera como forma de existência, resistência e produção de conhecimento.

A autoetnografia é definida por Méndez (2013) como um modo de pesquisa educacional que coloca em relevo as pessoas no processo de descobrimento sobre o que é preciso realizar, sobre o que é viver e o que suas lutas significam. Neste sentido, este é o método que sustenta este trabalho, porque este modo de fazer pesquisa não se configura em algo distante, neutro ou técnico, mas envolve ação, postura, escolha e coragem carregado de responsabilidade com quem somos, de onde falamos e por que pesquisamos.

Acredito que, por ser uma escolha consciente e não automática/imposta, narrar a própria história é uma ação intencional com o corpo todo, que envolve a memória, afeto, linguagem, performatividade, localidade e subjetividade. Conforme propõe hooks (2019), imprimir um sentido de localização na fala é reivindicar o lugar de onde venho e todas as vozes que me habitam. E como afirma Anzaldúa (2000), escrever é também criar alma, é prática que transforma dor em potência e memória em denúncia.

Não obstante, há a preocupação com a dignidade da sua história (e de outras) e de quem está sendo narrada, porque escrever sobre si gera abertura de “feridas” (Kilomba, 2019, p.37), verdades, cuidado e honestidade com a própria trajetória. Para Neusa Santos Souza (1983), escrever sobre si é um exercício de desalienação, porque permite que o sujeito se veja além dos rótulos impostos, ressignifique experiências e recupere o direito à própria história, para ela, “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesma.” (Souza, 1983, p. 17).

Na perspectiva do sentipensar (de la Torre; Moraes, 2004), escrever sobre si é permitir que a emoção e a razão se atravessem, ao reconhecer que o conhecimento não é apenas racional, mas afetivo e ético. A honestidade consigo mesma é uma dimensão fundamental desse processo.

Optar pela autoetnografia também é um ato político, pois desafia as normas tradicionais do que é “ciência”, conforme mencionei sobre os olhares repressores quando apresentei a pesquisa, rompendo com silêncios impostos que tem a possibilidade de reivindicar espaços de fala para corpos que foram historicamente apagados, como o meu corpo negro, gordo, docente. Além disso, propõe outras epistemologias, outros modos de saber e de existir na universidade.

Sendo assim, entendo que minha escrita e minhas memórias não são neutras. Eu escrevo com o corpo, com a dor, com a voz da minha avó, com a voz da minha mãe, com o apagamento iconográfico em um dado período, com as ausências da graduação, com a alegria chão da sala de aula, com a ferida da invisibilidade. Escolho narrar-me porque essa é minha forma de resistir. E isso não é só pesquisa, é política, é ética, é sobrevivência, por esta razão, encontro na linguística aplicada crítica decolonial, base para uma escrita, enquanto mulher negra, gorda e docente, que não favoreça a elite, mas acerca de uma educação que acolhe corpos periféricos, marginalizados e interseccionados no contexto educacional brasileiro.

Ao lado da autoetnografia recorro à educação linguística crítica decolonial, compreendida como uma prática de leitura e escrita do mundo (Pennycook, 2006; Oliveira, 2021; Hill Collins, 2022; Sabota; Frank, 2024). Essa abordagem permite-me compreender a linguagem não apenas como um conjunto de códigos, mas como uma prática social performativa, uma ação que afeta e é afetada por corpos, histórias e desigualdades. Narrar minha trajetória como docente negra e gorda é, portanto, uma forma de analisar os efeitos discursivos que me constituem e de compreender como intervenho neles.

A produção do material empírico deu-se a partir da escrita de memórias. Estes textos foram elaborados com base em episódios que eu vivi, que se tornaram significativos no processo de (permanente) formação pessoal e profissional. Cada memória foi escrita com o cuidado de respeitar a integridade da minha experiência e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que o passado fosse relido à luz do presente. Trata-se dos movimentos de lembrar e (re)interpretar.

Como afirmam Sampaio e Dantas (2020, p.65), “a memória é construção histórica e social, e por isso está sempre sendo reconstruída a partir de novas compreensões do vivido”. No entanto, minha escrita diverge do conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo (2017), uma vez que, enquanto a autora transforma suas memórias no campo artístico-literário que abarca um sentido de

universalidade humana, que emergem de suas histórias, ficcionalizando experiências e afetos, minha narrativa se constrói como um texto acadêmico e reflexivo, que articula memória, identidade e análise crítica.

A produção de *Cadernos Negros* (1978), onde Evaristo se destaca, evidencia a potência da literatura como espaço de resistência e expressão negra. Por outro lado, minha escrita se inscreve em uma perspectiva de autoetnografia crítica decolonial, onde memórias são revisitadas não apenas para serem contadas, mas para serem analisadas, ressignificadas e confrontadas com o discurso colonial. Aqui, não apenas narro o que vivi, mas reflito sobre como essas experiências me constituem, por isso em (permanente) formação, não só como mulher negra, gorda, mas como docente também.

Além das memórias, busquei elementos que incorporam territórios visuais como parte do processo de (auto)investigação, as imagens fotográficas. Elas foram cedidas por Luzia Fagundes, amiga da família, era nossa vizinha, uma mulher que perdeu o esposo precocemente em um acidente de trânsito, criou dois filhos sozinha e que fez parte momentos decisivos da nossa história, através de apoio mútuo de histórias socialmente desiguais, mas complementares. Estas fotos não representam apenas registros visuais, dada a amplitude e obstáculos para que fossem conseguidas, elas foram incorporadas à pesquisa não como simples ilustrações, mas como textos visuais, que provocam lembranças, ativam sensações e potencializam os sentidos da narrativa escrita.

Figura 1 – Luzia Tavares



Fonte: Arquivo Pessoal (1994/2024)

Retomo aqui o gesto de “cartografar” minhas experiências, traçando com as problematizações e reflexões as rotas da minha (permanente) formação docente, nomeando silenciamentos, denunciando opressões, reconhecendo os territórios afetivos e discursivos que me atravessam, como prática crítica de encontro às lógicas hegemônicas de saber e que desafia os padrões que excluem determinadas vozes da legitimidade acadêmica.

Dessa forma, esta pesquisa assume um posicionamento ético rompendo com as fronteiras entre ciência e vida, teoria e experiência, corpo e texto, ao adotar uma abordagem metodológica autoetnográfica que reconhece o sentipensar (de la Torre & Moraes, 2004) como prática epistemológica, ou seja, a integração entre razão e emoção, teoria e afeto na sala de aula, mostrando que o conhecimento também é produzido a partir da experiência vivida e não apenas a partir da leitura de textos teóricos.

A escrita, aqui, torna-se um espaço de reflexão crítica, em que os conceitos não são apenas descritos, mas sentidos, performados e memorados. Em vez de tratar o conhecimento como algo abstrato e objetivo, a pesquisa assume que o saber é atravessado pelas minhas experiências de vida, não apenas como pesquisadora, mas como mulher negra, gorda e docente em (permanente) formação, autora própria escrita.

Ao adotar a educação linguística crítica decolonial (Kilomba, 2019; Sabota; Frank, 2024;) a pesquisa compreende a linguagem não apenas como código, mas como prática social performativa, que afeta e é afetada por corpos, histórias e desigualdades. Desse modo, o texto não é apenas um repositório de ideias, mas uma cartografia de experiências, memórias e resistências.

Dessa forma, o corpo não é separado da escrita, mas é inserido no texto como um *locus* de enunciação (Nascimento, 2021), revelando como gênero, raça, classe e corpólicas atravessam a minha trajetória docente. A narrativa não é apenas racional, mas também afetiva, permitindo que o texto seja um espaço de descolonização, onde a vida e a ciência se entrelaçam.

A autoetnografia, a educação linguística crítica, as memórias, os elementos iconográficos e a linguagem se entrelaçam como caminhos metodológicos que não apenas sustentam esta dissertação, mas também anunciam outras formas de ser, saber, existir e ensinar.

1.1 Autoetnografia

Fortes (2024, p.2) acredita “na autoetnografia como possibilidade de ‘estar sendo’ e de revisão de nossas práxis, nossas subjetividades, nossos propósitos acadêmicos e pessoais” e que uma escrita autoetnográfica busca também dar novos contornos e ressignificar a práxis formativa da docente/pesquisadora (eu) uma vez que

[...] a autoetnografia distingue-se da fenomenologia porque o sujeito e o objeto da pesquisa são o mesmo, neste caso, o pesquisador, carregando sua formação, suas experiências e suas ações no contexto no qual está inserido. O que se pretende aqui não é mais interpretar o outro, mas interpretar o outro em si, enxergar aquilo que o outro vê no objeto/sujeito e (re)pensar tudo isso (Ono, 2017, p. 24)

Redigir sobre este método requer um processo contínuo, inovador no campo acadêmico perante instituições que resguardam estruturas coloniais. Diante disso, recorro a hooks (2019) sobre a importância de “imprimir um sentido de localização na minha maneira de falar, não apenas de quem eu sou no presente, mas de onde eu venho, das múltiplas vozes que existem dentro de mim” (hooks, 2019, p. 283).

De acordo com Miranda (2022), a autoetnografia é imensamente diversa, a práxis pode ser evocativa, terapêutica, incorporada, performativa, *queer*, etc. A autora compreende autoetnografia como uma análise cultural elaborada por meio da narrativa pessoal, onde é possível desenvolver uma lente crítica em uma práxis dentro ↔ fora, de modo a entender quem somos nas nossas comunidades.

Sob a perspectiva de Miranda (2022, p.72), é por meio das autoetnografias, que abrimos caminhos “para interrogar como afiliações de identidade sobrepostas e aparentemente opostas influenciam nossas vidas, relacionamentos e narrativas pessoais”.

Diante da afirmação da autora, percebe-se que as minorias existem e para que elas apareçam é preciso que suas vozes sejam promovidas, representadas pelas pessoas não brancas, gordas, LGBTQIAP+, mulheres, pessoas com deficiência. Isso acontece quando nos deparamos com nossas trajetórias, pois possuímos referências, experiência de vida e memórias de quem somos.

Para Anzaldúa (2000, p. 232), “O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino”. Não são meramente um amontoado de pensamentos, mas sim a nossa composição enquanto sujeitos na

condição de andar, sentir, falar, performar, narrar, escrever. Certa de que vários obstáculos obstruem o caminho e é necessário acordo, estratégias e em alguns casos, recusa.

Minha escrita autoetnográfica é, antes de tudo, um gesto de construção identitária. Woodward (2014) enfatiza em seu ensaio que as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Em sua análise, ela evidencia que a identidade é uma construção “relacional” (p.9), definida não apenas pelo que se é, mas pelo que não se é. A identidade sérvia existe em oposição à croata, construída por meio da diferença e da exclusão, ser sérvio é, antes de tudo, não ser croata. Esse processo de construção identitária, sustentado por símbolos e narrativas que reforçam a distinção entre “nós” e “eles”, revela o caráter profundamente relacional da identidade. Esse mesmo princípio se aplica às identidades construídas a partir de marcadores como raça, gênero, classe e corpo.

Ser negro, em uma sociedade racista, não é apenas ter uma cor de pele, mas carregar a marca do não branco, a marca da diferença que define quem pertence e quem é excluído. Da mesma forma, o corpo gordo é lido como não magro, e o feminino, como não masculino, em um jogo constante de binarismos que sustentam hierarquias sociais. Pedagogicamente, essas distinções se manifestam nos discursos, nos olhares, nos silêncios e nas expectativas projetadas sobre os corpos dos estudantes e dos docentes.

O que Woodward (2014) revela na diferença entre sérvios e croatas é o mesmo que marca as relações de poder em sala de aula: uma identidade se constrói pela negação da outra, e as fronteiras entre pertencimento e exclusão são traçadas por símbolos, palavras e olhares que determinam quem é valorizado e quem é silenciado.

Woodward (2014) desperta o desejo de compreender quem somos quando afirma que,

as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (Woodward, 2014, p.40)

Como podemos notar, a autora reforça sobre a marcação da diferença diante da afirmação da identidade nos quais os indivíduos estão inseridos e, em alguns

momentos, são excluídos. Nesse cenário estão as “minorias” (Louro, 2008), pessoas não brancas, gordas, LGBTQIAP+, mulheres, pessoas com deficiência, que são vítimas de uma sociedade machista/racista/gordofóbica/heteronormativa. Posteriormente serão aprofundados os conceitos que envolvem raça e gordofobia.

Nesse sentido, Souza (1983, p.18) esclarece que “o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade” e que durante o processo histórico ele tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “tornar-se gente”.

As concepções da autora evidenciam as observações dentro da bibliografia acadêmica de boa parte das produções, são autores brancos exclusivamente ocidentais, de uma matriz civilizatória.

A linguagem envolve fenômenos subjetivos, ou seja, as pessoas aprendem a linguagem, atribuem entonações e também a utiliza como fenômeno social. Isso pode ser percebido no nosso modo de falar, através dele pode-se revelar valores, posição política na qual nos encontramos e a que categoria social se pertence.

Outra discussão a ser perscrutada é a linguagem performativa (Melo e Rocha, 2015). Rodrigues (2015) contribui com suas colocações, para ela a linguagem constrói sentidos e o faz inscrevendo-os na história, cuja escritura ela opera. O discurso, linguagem em movimento, prática de linguagem na qual se insere o sujeito e a ideologia, torna possível a transformação do homem e da sociedade.

Para a autora, cotidianamente somos bombardeados com informações em diferentes semioses, que circulam nas mais variadas mídias, e chegam até nós materializados por meio de gêneros diversos e que tais discursos exigem, cada vez mais, que desenvolvamos habilidades de compreensão, de julgamento e de resposta a eles, como participantes ativos e críticos do mundo.

As autoras discutiram a visão de linguagem como performance, uma perspectiva que coloca no centro a ideia de que agimos no mundo com nossos discursos mesmo quando imaginamos apenas descrever algo.

Austin (1990) desenvolve uma discussão sobre como usamos as palavras para agir no mundo. Para ele, a linguagem não só descreve, ela traz à existência aquilo sobre o que fala.

quando nossos enunciados fazem coisas não podemos avaliá-los em termos de valor de verdade, ou seja, não são falsos ou verdadeiros em relação a um mundo “real”. Tais enunciados, por ele chamados performativos, são considerados em relação a suas condições de felicidade, ou seja, à sua eficácia em termos de ação no mundo. Um dos exemplos é o batismo: ao

realizá-lo o sacerdote não descreve apenas um fato, ele realiza uma ação. Entretanto, caso o batismo seja feito por alguém não autorizado, ou pelo sacerdote errado, por exemplo, o ato é considerado nulo, não eficaz – mas não sem efeitos (Melo e Rocha, 2015, p.99).

Se as práticas de linguagem são ações que nos constituem, nossos discursos têm papel importante nas performances identitárias:

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva (Baptista, 1999, p. 46).

Se o enunciado é um mecanismo de agirmos com o mundo, estamos agindo por meio da linguagem e de discursos. As mídias sociais são os espaços encontramos vários exemplos de ações que são realizadas e cujos efeitos provocam situações de contestação ou mudança.

1.2 Memória e lembrança

Nesta pesquisa, é importante assumir que a memória não se organiza de forma linear, cronológica. A partir de uma perspectiva decolonial e ancestral (Krenak, 2022), compreendo a memória como movimento recursivo e sensível onde passado, presente e futuro se afetam mutuamente.

Krenak (2022) desestabiliza a lógica do tempo como linha reta e propõe a memória como um território de encontros, não como um repositório de fatos antigos, mas como território de transfiguração, que rompe com a ideia de arquivo fixo e nos conduz à ideia de escuta ativa e de reconstrução contínua, onde lembrar é também criar. Para ele, viver e lembrar são atos conectados ao “aqui”, ao território que carrega o tempo ancestral, como observa ao afirmar que os meninos Yudjá não estão interessados em um futuro distante, mas “do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios” (Krenak, 2022, p. 6). Assim, ao visitar minhas zonas de afeto, mesmo que dolorosas, potencializo círculos afetivos e políticos que me (re)formam como professora negra e gorda em (permanente) formação.

Assim como Krenak (2022), Akotirene (2019, p.14) nos ensina que as interseccionalidades podem ser compreendidas como “avenidas identitárias que se cruzam”, mas não se trata de rotas fixas ou previsíveis, são caminhos afetados por contextos, experiências e historicidades. Nesse sentido, minha trajetória não é uma linha reta entre categorias, mas um emaranhado de vivências que se sobrepõem e se interpelam.

Neste mesmo sentido que Kilomba (2019) aponta que falar é desobedecer. A autora afirma: “Os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas.” (p. 33). Para corpos racializados, silenciados e colonizados, lembrar é insurgir, é rasurar o apagamento imposto por uma história única. É neste viés que a minha escrita se ancora, como forma de desafiar as narrativas hegemônicas e reinscrever vozes que, historicamente, foram excluídas da produção de saber.

Sampaio; Dantas (2020) discutem a memória como um ‘devir’, que confere substrato para a construção de representações, tendo em vista que as nossas memórias, por outro lado, representam o que somos enquanto sujeitos sociais, consolidando nossas identidades construídas no interior das relações sociais.

A memória é um fenômeno construído, há uma relação muito forte entre memória e o sentimento de identidade cultural; identidade vista como a busca por uma imagem pessoal para si e para o grupo, representada por meio de diferentes expressões e manifestações. Assim, podemos afirmar que a memória individual, de acordo com o repertório cultural de cada um, complementa a memória coletiva e constrói a identidade cultural com base em representações elaboradas pelos próprios sujeitos sociais. (Sampaio; Dantas, 2020, p.65)

Os autores destacam a relação entre memória e cultura a partir do viés particular (memória individual) e coletivo (memória coletiva) no espaço e no tempo. A esta ação do tempo, tem-se o “movimento de desenraizamento no espaço das experiências” e “nos processos memorialísticos”.

O tempo tem ação sobre o espaço da experiência destituindo a diferenciação e/ou a integração, resultando em movimentos culturais identitários. Sob a ação do tempo, o espaço da experiência produz possibilidades de sistematizar as lembranças em memórias, o que é possível somente por meio da consciência do momento do presente (Sampaio; Dantas, 2020, p.63)

A partir do entendimento da relação entre memória e lembrança, minha intenção é que minhas leitoras consigam diferenciar os momentos no decorrer do texto e situar-se em relação à escolha do tema e no contexto em que atuo.

A 'memória', diferentemente da lembrança, alicerça-se sobre experiências instituídas por um sujeito ou grupo social e é atualizada ou reelaborada em determinados contextos históricos, podendo ser constituída como fonte histórica. A lembrança, por outro lado, é uma representação produzida pela experiência memorialística (Sampaio; Dantas, 2020, p.64).

Partindo desses pressupostos, observa-se que existem os deslocamentos entre o tempo presente, passado e futuro, esses deslocamentos explicam, muitas vezes, os problemas ligados à transmissão ou representação da memória, afirmam Sampaio e Dantas (2020), visando a um tempo futuro, a memória se conserva no tempo contra o próprio tempo (o esquecimento e o apagamento).

Sendo assim, a representação da memória neste estudo é uma tentativa de a perpetuar, de não apagar, de não a perder, “de reconhecer a memória sob diversos olhares e leituras, em diferentes tempos e espaços, tendo em vista a realidade simbólica construída e desconstruída constantemente pelo homem” (Sampaio; Dantas, 2020, p.64) e que assim como eu, possamos ser lidas, percebidas e desconstruídas.

1.3 Sentipensando Rotas

Nesta seção, assumo o sentipensar como um gesto metodológico de cartografar minhas próprias existências e atravessamentos. Inspirada na perspectiva de que conhecer não é apenas um ato racional, mas também sensível, convoco minha memória, meu corpo e meus afetos como fontes legítimas de produção de conhecimento.

Desde o início, ser professora sempre foi um sonho, busquei dar o meu melhor. Sempre gostei dos meus alunos, e já enfrentei grandes desafios por ser assim. Eu sou afetiva! Ao entrar em sala de aula, transformo-a em um território único, onde todos os alunos se reconhecem como seres humanos, apenas, e como tal, merecedores de respeito.

Não desejo romantizar a sala de aula, pois sei que ela abriga uma diversidade complexa de crianças e adolescentes em um mesmo espaço. Mas o meu DNA profissional é a educação. E, no meu território educacional, a sala de aula, não há espaço para xingamentos, bullying, apelidos pejorativos, misoginia, homofobia ou qualquer outra forma de preconceito. Há respeito.

As perguntas são dirigidas a cada estudante pelo nome, e a abordagem é acolhedora. Eles são a minha motivação, assim como eu sou a deles. São a razão de eu ser a professora que sou. Uns aplaudem os outros e, dessa forma, o conteúdo flui. E como percebo o retorno disso? Através das avaliações externas e das notas regulares, cujos resultados, quase sempre, são favoráveis às disciplinas e turmas com as quais atuo, porque eles entendem que a escola não é inimiga, mas um espaço de aprendizagem e de trocas sociais.

Embora as avaliações externas, conteúdos prontos, sejam imposições do Governo na educação goiana, os resultados positivos só acontecem porque, como professora, entendo que o conteúdo precisa ser trabalhado, mas do meu jeito, de forma criativa, leve e significativa, transformando aquilo que poderia ser um fardo em uma experiência de aprendizagem prazerosa. Diferente do que acontece com muitos colegas, que vivem tais exigências como peso, procuro ressignificar a prática para que ela seja um momento de crescimento conjunto.

Não sou hipócrita de dizer que isso não afeta meu ego, porque ser reconhecida é muito bom. Acredito que esse processo de ensinar e aprender, carregado de afetos e de reflexão, é o que entendo por sentipensar.

Sentipensar, é um termo criado pelo prof. Saturnino de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona (Torre, 2001), indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento, é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, do “sentir-pensar”, associado a outros impulsos básicos como persistir, interagir, atuar, comunicar, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Torre, 2001, p.1). “Sentipensar é olhar o mundo de forma mais integral e menos dicotômica, onde o conhecer é também um exercício ético, estético e afetivo.” (de la Torre; Moraes, 2004, p. 5).

Mas sentipensar tem um preço, por que o modo afetivo de ser professora incomodava/incomoda tanto os colegas de trabalho? Por que uma ampla população docente e discente desmotivada e desencantada com a educação atual?

Sempre fui movida por vínculos, por escuta e por respeito mútuo dentro da sala de aula, e talvez justamente por isso minha postura tenha gerado olhares tortos, julgamentos silenciosos (e nem sempre tão silenciosos) e comentários maldosos. Ser acolhedora com os alunos não era, para mim, uma escolha meramente didática, mas uma posição ética e política diante da educação.

Ainda assim, muitas vezes ouvi: “calma, essa empolgação vai passar. Você está engatinhando ainda na educação”, “como você consegue fazer com que eles te ouçam?”, “se eu fosse você tentaria outra profissão, eu já estou nessa há mais de vinte anos”, “chama a Lili, já que os alunos gostam tanto dela e ela é a queridinha da escola”. Nenhuma dessas verbalizações levava em conta o quanto a afetividade pode ser revolucionária na prática docente, especialmente em contextos onde tantos estudantes são marcados por histórias de exclusão. Com o tempo, entendi que o que para alguns era visto como fraqueza era, na verdade, a força que me mantinha firme na minha missão de uma educação com sentido, com presença e com humanidade.

Ao longo do meu percurso, compreendi que essa forma de estar no mundo e de ensinar é, como nos ensina bell hooks (1994), um “ato de liberdade”, uma recusa a educar com frieza e hierarquia, uma escolha por construir espaços de cuidado e pertencimento. Em consonância com De la Torre e Moraes (2004), educar é um gesto sentipensante, no qual pensar, sentir e agir se entrelaçam como práticas integradas que dão sentido à formação de si e do outro. Assim, meu afeto em sala de aula é um posicionamento político que desafia as lógicas coloniais do controle e da disciplina e inscreve no cotidiano da escola o direito de existir com ternura, com escuta e com coragem.

A desmotivação e o desencanto que marcam amplamente docentes e discentes na contemporaneidade não surgem do nada. Primeiro, são frutos de um sistema educacional que, muitas vezes, adoece, conforme mencionei acima. Um sistema que precariza as condições de trabalho, burocratiza relações pedagógicas, esvazia os sentidos da formação e desvaloriza a potência dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Professores e professoras são sobrecarregados com demandas administrativas, mal remunerados, desrespeitados em sua autoridade pedagógica e expostos a contextos de violência simbólica e institucional.

Segundo os estudantes, sobretudo os que vêm de contextos historicamente marginalizados, enfrentam escolas que não os reconhecem em suas identidades, linguagens e culturas, sendo constantemente silenciados por currículos engessados e

práticas excludentes. Já outros, denominados *screenagers*, que segundo Costa (2022, p.3), “são os adolescentes de hoje, um termo popularizado para descrever o ato de ler na tela.” Eles são os principais personagens da era digital e fazem tudo por meio da tela, tais como: navegam na internet, pesquisam, ouvem músicas, estudam, comunicam, dentre outros.

Como lembra Freire (1996), embora a educação, por si só, não transforme o mundo, ela é essencial porque transforma as pessoas e são as pessoas que operam mudanças sociais. Porém, quando essa educação se torna instrumento de reprodução de desigualdades, em vez de espaço de diálogo, escuta e emancipação, o desânimo se instala. O que está em crise, portanto, não é o desejo de ensinar ou de aprender, mas as estruturas que impedem a escola de ser lugar de sentido, pertencimento e transformação. É preciso, como propõe a educação linguística crítica (Moita Lopes, 2006; Tilio, 2017), olhar para a linguagem como prática social e repensar as relações que estruturam o cotidiano escolar, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade dos saberes e afetos.

Diante desse cenário de desmotivação docente e discente, resistir é verbo que se conjuga em sala de aula. É na entrelinha das faltas, das violências e dos silenciamentos que seguimos ensinando, não como quem repete conteúdos, mas como quem semeia brechas de existência.

Uma educação que se recusa a ser apenas técnica precisa ser afetuosa, insurgente e crítica, precisa sentipensar o mundo junto com aqueles que habitam suas margens. Como afirma Paulo Freire (1996), não é a educação que transforma o mundo, mas as pessoas transformadas pela educação. É nesse gesto ético-político de transformar-se que reconheço a minha potência.

Enquanto houver docentes e discentes que, mesmo exaustos, seguem cultivando sentido, a educação permanecerá como campo fértil de esperança, de desobediência criadora e de (re)existência.

1.4 Corpólitica

O conceito de corpólitica, cunhado por Frank (2019;2024), é um ponto central na análise crítica desta pesquisa. Entendida como uma compreensão político-discursivo-performativa do corpo, a corpólitica articula questões de cor, raça, etnia,

gênero e sexualidade com outras interseccionalidades que marcam a diferença colonial.

Desde o processo diaspórico que nós passamos no Brasil, um corpo quando nasce negro, pobre, mulher, LGBTQIAPN+, ele nasce político. A partir do momento em que eu me torno a primeira mestranda da minha família (em geral), perpassada por questões de gênero, raça e classe, eu estou propagando um ato político.

Para Frank e Lima (2019), a corpolítica se manifesta na forma como os corpos são lidos, percebidos e (re)significados nos espaços sociais e educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a presente pesquisa adota a perspectiva da linguística aplicada crítica e decolonial para compreender como as práticas pedagógicas refletem e reproduzem as marcas corpolíticas, principalmente quando atravessadas por raça, gênero, corpo e classe. Sabota e Frank (2024) apontam que a educação linguística crítica decolonial desafia as narrativas hegemônicas que silenciam vozes marginalizadas e propõe uma ressignificação dos corpos historicamente silenciados.

Para além disso, um conceito teórico, a corpolítica é aqui abordada como prática discursiva que emerge da vivência cotidiana em sala de aula, a cor do corpo é um significado em disputa, se lermos corpoliticamente. A experiência de ser uma professora negra, gorda e em (permanente) formação não pode ser desvinculada das práticas discursivas que operam sobre e através do meu corpo, gerando tanto silenciamentos quanto resistências.

Adotar a corpolítica como metodologia implica reconhecer que os discursos educacionais são atravessados por relações de poder que não apenas constituem identidades, mas também legitimam exclusões e opressões. O corpo não é apenas presença física, mas território político, onde gênero, raça, classe e corporalidade se cruzam, constituindo formas de existir e resistir nos espaços educativos.

Assim, esta pesquisa propõe-se a investigar como os discursos pedagógicos se entrelaçam com minhas próprias experiências corporificadas enquanto professora em (permanente) formação, reconhecendo que a construção de uma formação crítica e decolonial requer práticas que desconstruam narrativas coloniais sobre o corpo e, ao mesmo tempo, promovam o reconhecimento da diversidade e da dignidade em sala de aula.

1.5 Linguística Aplicada Crítica

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) me autoriza ser quem eu sou enquanto pesquisadora perpassando pelos diversos caminhos da minha trajetória. Ela também me ensina que não há neutralidade na produção do conhecimento. Todo questionamento carrega um corpo, uma história, um território e que pesquisar é se posicionar.

Além de me autorizar, me ensinar, ela me faz reconhecer enquanto sujeito da pesquisa, negra, gorda, professora, mulher, filha, neta. A minha fala não é meramente um ruído, mas discurso. Minha trajetória não é exceção, mas epistemologia. Que minhas dores, minhas alegrias e minhas dúvidas também são dados.

A LAC na perspectiva decolonial me permite trazer o corpo para o centro da sala de aula e da escrita, não como detentora ou transmissora do conhecimento, mas como transformadora, é a abertura provocada por uma ciência transgressora que propicia o agir político, intencional, porque assim como o ensinar, escrever também é escutar a mim mesma, às memórias, às ausências, às marcas.

Nosso contexto histórico atual é marcado pelo racismo, patriarcado, pelas demarcações estéticas, cognitivas, religiosas, profissionais, econômicas e políticas. “Estamos imersos na colonialidade e isso nos faz parte dela” (Sabota; Frank, 2024, p.9). Nesse sentido, (Quijano, 1991; Mignolo, 2015; Kilomba, 2019; Sabota; Frank, 2024;) reforçam um (des)fazer de formas de subjetividade colonial e um (re)fazer dos sujeitos como sujeitos descolonizados, através do empenho de esforços que rompam a coerção colonial, sobre nossos corpos, memórias e sentimentos de tal forma que continuemos existindo, pensando e fazendo.

Interromper a lógica colonial do saber me inquieta na tentativa de mostrar que minha pesquisa não separa teoria da prática, através da articulação da minha experiência de vida e docência.

Minha experiência como professora negra e gorda, através da LAC é uma forma de reposicionar o sujeito-*pesquisador*, afirmando que o conhecimento é sempre corporificado, racializado, historicizado e nunca neutro.

A partir da perspectiva da LAC, compreendo que a linguagem não é instrumento neutro, mas prática social situada, marcada por disputas de sentido, poder, identidade e corpo. Seguindo os passos de autores como Frank (2021, 2024), compreendo que educar linguisticamente não é repetir formas gramaticais, mas escutar formas de vida. Quando ele afirma que “narrativas são uma estratégia de luta

e formas de enfrentamento na construção do eu subalterno” (p.300), compreendo que cada escolha de palavra, cada memória narrada, cada silêncio nomeado, é também um modo de fazer política com o corpo e com o texto.

Concluo este capítulo reafirmando que as escolhas teóricas que sustentam esta pesquisa não são utópicas, nem apenas conceituais, mas são escolhas afetivas, discursivas, políticas e epistemológicas que partem do corpo que escreve. Ao recorrer à autoetnografia, à memória, à performatividade, à perspectiva decolonial, à Linguística Aplicada Crítica e às vozes de autores e autoras como Djamila, Krenak, Kilomba, Akotirene e Frank (representando todos os outros/as), posiciono esta dissertação em um lugar que desafia as fronteiras tradicionais hegemônicas do saber.

Não pretendo oferecer respostas universais ou generalizáveis, mas criar brechas, abrir caminhos, narrar minha trajetória e inscrever um modo outro de pensar e praticar a docência e a pesquisa. O tempo aqui não é cronológico, a memória não é linear, eu não sou abstrata. A linguagem também não é neutra. Tudo é atravessado por histórias, sentimentos e resistência.

Este percurso metodológico é, portanto, o chão sobre o qual caminho para, nos próximos capítulos, dar corpo à escrita de mim mesma. Não como quem se isola num relato pessoal, mas como quem grita com o corpo e com a palavra, eu também sou teoria e prática.

CAPÍTULO 2 - MEMÓRIAS: ORIGENS

Ao longo da minha trajetória docente vários episódios tornaram-se marcantes. Essas percepções ganharam relevância especialmente na universidade, particularmente neste período como mestranda.

Quando fui apresentada à obra de Grada Kilomba (2019), autora de *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, lançado no Brasil pela editora Cobogó e traduzido por Jess Oliveira, senti-me profundamente tocada. Kilomba é artista interdisciplinar, escritora e teórica com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa. Na esteira de Frantz Fanon e bell hooks, reflete sobre memória, raça, gênero, pós-colonialismo, feminismo, estendendo sua produção à performance e criando, intencionalmente, um espaço híbrido entre linguagem acadêmica e artística.

Algo muito relevante a ser observado é que Kilomba possibilita diálogos sobre novas práticas a partir de um olhar múltiplo e crítico para o campo acadêmico e científico, contribuindo com o que Fetterman (1998, p.01 citado por Paiva, 2019) define, diante das metodologias, como “a arte de descrever um grupo ou cultura”. Nesse sentido ela reforça que:

Fazer pesquisas entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar a condição de ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática. (Kilomba, 2019, p.83)

Diante do exposto, percebo que a escolha da temática, embora desafiadora, é relevante. Aos nove anos de idade, debaixo de um pé de manga no quintal da minha casa eu “dava” aula para espigas de milho. Retirava as “bonecas de milho” dos pés, enfileirava-as e passava horas ensinando o que aprendia na Escola Bíblica Dominical aos domingos.

A plantação de milho era uma das alternativas que minha mãe adotava para reduzir as despesas, sendo mãe solo com quatro filhos. Recordo-me que escondia as “bonecas de milho” antes que minha mãe chegasse do trabalho. Caso contrário, a bronca era certa.

Hoje percebo que, naquele tempo, a docência já começava a fazer parte da minha vida. O tempo passou, sem grandes expectativas, dada a condição social e o pensamento de que as filhas da Nilza não seriam “ninguém na vida”. Ainda assim,

continuei meus estudos. Sempre fui boa aluna, dedicada, conversadeira, de caligrafia bonita e disposta.

Figura 2 – O quintal



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta imagem estão minha mãe, minha avó e um amigo da família com seu neto. Naquele dia, estávamos felizes, pois, por meio de um mutirão, conseguimos construir a nossa área, esse espaço coberto. Além da área, também foi construído o apoio para o tanque que minha mãe havia ganhado de uma de suas patroas, e instalaram-se as torneiras.

Nossa casa não possuía saneamento básico. À esquerda da imagem havia uma cisterna, tínhamos um banheiro, mas servia apenas para tomar banho. Ao fundo, também à esquerda, havia uma “privada” ou “casinha”, como minha mãe a chamava. Esse quintal era amplo, mas na foto aparece apenas uma parte dele.

Ao buscar instrumentos fotográficos que reforçassem visualmente esta dissertação, fui atravessada por uma ausência que diz muito, a invisibilidade iconográfica. Em minha infância e início da adolescência, o registro fotográfico era escasso, não por falta de histórias, afetos ou conquistas, mas por condição econômica. As câmeras fotográficas, com filmes de 8, 12, 24 ou 36 poses, eram bens inacessíveis a muitas famílias como a minha.

Fotografar, naquela época, era uma atitude rara e cara, e cada clique precisava ser previamente calculado, a foto era cara, o filme era contado, e revelar era

um privilégio para poucos. Por isso, muitas infâncias negras e periféricas não têm álbum, mas têm memória. A ausência de imagens não é silêncio, é marca da desigualdade que também se expressa no campo do visível.

O mais interessante, e que verbalizo até hoje, é que minha mãe é analfabeta. Nunca, em toda a minha trajetória educacional, ela me ensinou uma única atividade escolar. Ainda assim, isso não foi um empecilho ou algo que eu me envergonhasse.

Diante disso, esclareço que não havia motivação para tornar-me professora, o válido era ir à escola e isso eu fazia com muito prazer.

Estudei na Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira, onde minhas referências eram a Professora Palmira e Professora Joaquina. Ficava encantada com a forma como organizavam as turmas para entrar na sala de aula: uma fila de meninas e outra de meninos. A entrada era alternada, ora meninas, ora meninos. Tudo era coordenado de forma calma, pacífica e sempre funcional.

Figura 3 – Primeira foto na Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta imagem, sentada à mesa, com livros à frente e a bandeira nacional ao fundo, registro um tempo em que a educação começava a se inscrever em mim. Foi neste espaço que a educação começou a se enraizar em mim, não como projeto profissional, mas como rotina afetiva, estrutura simbólica e campo de descobertas. Esta imagem integra minhas memórias de origem, porque nela se inscreve não apenas a menina que chegava à escola, mas a mulher que, anos depois, retornaria

como professora. Voltar a esta instituição, agora como educadora, foi como reencontrar a própria infância com novos olhos, olhos de quem persiste, resiste e aprende a se (re)conhecer também através da docência.

Figura 4 – Na sala de aula – Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira



Fonte: Arquivo Luzia Fagundes – eu abraçada à professora Joaquina.

Logo após, fui para o Colégio Estadual de Itapuranga – CEITA. Período da adolescência, um pouco rebelde, ótima nas competições de queimada, boa aluna. Minhas referências docentes naquele tempo eram a Professora Nilva, de Matemática, e a Professora Neide, de Língua Portuguesa.

Cursei o Ensino Médio no Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, atualmente CEPMG – DJAA. Um período leve, curioso, pois sempre gostei de estudar. O Ensino Médio me apresentou professores que até hoje carrego na lembrança, como, Terezinha, Joerme, Neide, Gilvan, Gilcileide, Gilce, Adilson, César.

Encerrei esse período em 2003 e, a partir de então, imaginava que não precisaria mais estudar. Segui um rumo completamente diferente na vida: fui babá, empregada doméstica, atendente de uma copiadora, até que, descobri a gravidez.

Foi um período conturbado, mãe solo, em uma cidade grande e distante da família. Decidi, juntamente com o pai da minha filha, retornar à minha cidade natal – Itapuranga. Tive minha filha, e por incrível que pareça, contei com uma rede de apoio tanto da família paterna (por parte da minha filha), quanto da minha própria família.

Uma peça importantíssima na minha vida chama-se Marilsa, avó paterna. Ela conseguia enxergar em mim oportunidades, desenvolvimento e “alguém na vida”.

O interessante é que ela tinha uma filha acadêmica, estudante de Letras na Universidade Estadual de Goiás – UEG - Itapuranga, mas a filha não gostava de estudar, embora estivesse no último ano para concluir o curso. E assim, ela trancou a faculdade e não prosseguiu.

Dona Marilsa conversou comigo e me orientou: agora eu era mãe, precisava parar e pensar melhor para mim e para ela (Thayná). Eu percebia nela a vontade de se realizar por meio de mim aquilo que ela não teve o prazer de realizar com a filha. Foi assim que prestei vestibular para Letras na UEG de Itapuranga.

Figura 5 – Dona Marilsa e Thayná



Fonte: Arquivo pessoal (2009)

Em 2010/2011, fiz o vestibular e fui aprovada em primeiro lugar para o curso de Letras. Que alegria! Foi uma festa, principalmente para Dona Marilsa. Thayná era pequena, não compreendia muito; minha mãe, por ser analfabeta, também não entendia o que significava um curso superior. Mesmo assim, eu ainda não compreendia a magnitude do que estava por vir.

Nesse período inicial de licenciatura, trabalhava como funcionária doméstica, cuidava da casa e de duas crianças. Sempre ouvia das pessoas que eu era muito inteligente e não deveria trabalhar como “empregada”, diziam que eu tinha que estudar, mesmo já cursando a faculdade.

Minhas referências como docentes eram/são Hélivio, Luciana Vitória, Adriane, Fabrícia e Fabiane. Tive o prazer de ser aluna de todos e sempre admirei a forma como conduziam uma aula, parecia que hipnotizavam os universitários.

Uma amiga que estava com o casamento marcado me convidou para trabalhar em sua loja como vendedora de peças. Assim que ela se casasse eu ficaria em seu lugar. Aceitei a proposta e fui trabalhar na loja.

Foi um período doloroso, pois não conseguia conciliar as aulas da faculdade com o trabalho. Eles me retinham até tarde, e muitas vezes eu chegava atrasada. Os sábados eram uma verdadeira tortura! Cheguei a pensar em desistir da faculdade, mas fui motivada a continuar. Dona Marilsa cuidava da Thayná para que eu pudesse trabalhar e estudar.

Finalizei a graduação e, no mesmo ano, consegui ingressar em uma pós-graduação na mesma instituição. Na segunda pós-graduação, recebi o convite para mudar de trabalho e integrar uma empresa no cargo de assistente administrativa. Eu mal podia acreditar que havia sido convidada a trabalhar naquela empresa, tão renomada em minha cidade.

Em 2019, participei de um processo seletivo e, em maio do mesmo ano, iniciei minha carreira docente, sem sequer imaginar quantas portas se abririam para mim a partir dali.

Em 2022, por iniciativa própria e motivada pelo prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira tentei o mestrado. Fui aprovada na turma de 2023.

Hoje, estou professora, contratada do Estado, na Escola Estadual Joaquim da Silva Moreira, instituição que me traz memórias de infância, pois eu amava estudar lá.

Esta escrita nasce das reflexões autoetnográficas com as quais eu não tinha tanta familiaridade teórica, crítica ou vivencial até então. Assim como Fortes (2024) se considera fruto da profa. Dra. Walkyria Monte Mor, considero-me fruto do prof. Dr. Hélivio Frank, cujos olhos críticos sempre estiveram voltados para mim, reconhecendo que minha trajetória ia além de escrever sobre outras temáticas.

Figura 6 – Momentos com o Prof. Dr. Hélio Frank



Fonte: Arquivo Pessoal (Primeira aula do mestrado; aniversário surpresa; em ação; I CINALC V Colóquio Raça e Interseccionalidades – Rio de Janeiro.

Isso me fez recordar as vezes em que ele dizia que nós seres humanos, estamos em constante mudança, justamente como escreveu Fortes (2024, p.2) “como parte de processos infindáveis já que, uma vez humanos, estaremos sempre em transformação, inacabados e impermanentes”.

Finalizo este capítulo reconhecendo que minha trajetória, marcada por atravessamentos de classe, raça, gênero, estética e resistência, é também um exercício contínuo de (auto)formação e (auto)reconhecimento. As experiências vividas, as redes de apoio e os caminhos percorridos até aqui não apagam as marcas impostas pelo olhar social, mas reafirmam a possibilidade de reinscrever-me a cada passo, a cada palavra, a cada conquista.

Como lembra Grada Kilomba (2019, p. 238), “somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade.” Assim também ocorre com o corpo gordo, atravessado por olhares de julgamento, exclusão e estigmatização. É nesse entrecruzamento de memórias e lutas que se delinea a próxima parte desta escrita: a reflexão sobre as trajetórias gordofóbicas que também marcam e constituem quem estou me tornando.

CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIAS GORDOFÓBICAS

Uma manhã ensolarada, 15/08/2024. Após o “recreio” entro em sala, 9º ano, disciplina de Língua Inglesa. Quem é professora sabe o quanto eles retornam eufóricos e transpirando intensamente. Ligaram o ventilador, embora tenha ar condicionado, que fica acima do quadro, uma máquina grande e barulhenta. Ao se movimentar, a corrente de vento emanava em minha direção já que estava de costas para ele (o ventilador). Quando isso acontecia, alguns fios, rebeldes, do meu cabelo começaram a me incomodar. De uma forma bem lúdica, brinquei com um dos alunos: “desliga este ventilador, por favor, porque ele está apagando a minha beleza”. Imediatamente ele respondeu: “Você só vai ficar bonita quando fizer sua plástica.” Na sala de aula ecoou: “noooo! credo (nome do aluno)! Que isso? (nome do aluno)”. Meu Deus! Em milésimos de segundos, num linguajar informal, meu chão se abriu e a vontade era entrar dentro dele. Porém, subitamente respondi: “você tem razão! Eu acho que vou ficar mesmo. Mas agora fiquei em dúvida, o que é ser bonita para você (nome do aluno)? O que é ser bonita para vocês meninos? Vocês acham que uma mulher bonita precisa ser magra ou ter plástica? Não precisam responder agora, só reflitam sobre esta fala do (nome do aluno). Ahhhhh! E tem mais, as gordinhas também amam e precisam ser amadas, independente do formato de seus corpos”.

Houve um silêncio total, ele muito sem graça, eu com mil borboletas no estômago, segui o percurso da aula, mas com o ventilador desligado.

Primeira vez que me deparei com uma situação explícita, em sala de aula, de preconceito que se desdobra sobre a forma do meu corpo, em que eu tive a oportunidade de problematizar rumo a decolonialidade e a uma transformação reflexiva na aula. Entendo que obtive esta percepção tão rápida devido às desconstruções emergentes nas aulas de mestrado. A inquietação, naquele momento, partiu de como os corpos, femininos ou não, são lidos por adolescentes masculinos que se declaram “machos”?

Gordofobia significa, em linhas gerais, aversão à gordura. Uma aversão que se manifesta, por um lado, no desprezo direcionado às pessoas consideradas gordas; por outro lado, se traduz pelo sentimento de pavor que os sujeitos con temporâneos possuem de engordar ou, se gordos, pela tristeza que experimentam devido à sua condição física (Vaz et al., 2018, p.100).

Recordo-me que posteriormente apresentei minha pesquisa aos alunos desta turma e agradei ao (nome do aluno) pelo comentário. Restitui a ele(s) que a

“corpolítica é uma irradiadora de elementos passíveis de análises discursivas”, (Frank e Sabota, 2024, p.18) e que corpos gordos são capazes de desenvolver inúmeras interações no mundo social.

Dessa forma, identifico-me com a ideia de Frank e Sabota (2024, p.18), ao mencionarem que,

a aceção de repertórios vivos e dinâmicos faz muita diferença sobre os modos como os falares passam a ser selecionados, analisados, disputados, refletidos e estudados por nós, uma vez que isso implica conexão com outros elementos para estabelecer sentidos e efeitos de sentidos das práxis de linguagem.

Diante disso, em processo de (permanente) formação docente de escola pública, permito-me moldar diante da flexibilidade da linguagem decolonial trabalhada em sala de aula, sem negligenciar minha corpolítica, raça e saberes outros.

Além disso, dialogo com as vinhetas de Frank e Sabota (2024), autores que estão para além de meu processo de formação, mas que permitiram/permitem-me identificar com (suas) praxiologias, porém em contexto diferente, escola pública, ensino fundamental anos finais, que

Dessa relação pragmático-crítica, a linguagem produzida por uma pessoa numa situação comunicativa nunca se constituirá “pré-formada”, isto é, pré-existente àquela pessoa que resolveu assumir uma fala (performance). Será, portanto, performada, isto é, posicionada, porque se dará justamente na previsão da relação interlocutória (quem, para quem, onde, quando, com que intenção etc.), acolhendo estratégias perlocutórias, para que sentidos e efeitos de sentidos produzidos se apurem e sejam apreendidos. Quando os docentes em formação compreendem e promovem praxiologias nessa direção, a “aula de português” se torna mais atrativa, porque une linguagem com vida discente de modo concreto (Frank; Sabota, 2024, p.19).

Nos espaços educacionais a que pertenço, observo, a partir das colocações de Frank e Sabota (2024) que as escolhas adequadas de estratégias perlocutórias performadas tornam não só a “aula de português” mais atrativa, também “a aula de educação física, aula de inglês, aula de “artes”, aula de ciências e a aula de estudo orientado de português”.

A escola é o lugar de se formar e trabalhar as diferenças de opiniões, pois o educando baseia-se em argumentos para formar sua própria opinião. Vaz (*et al.*, 2018), comentam sobre os relatos gordofóbicos existentes a partir de dois fortes imperativos morais contemporâneos: “seja magro, seja saudável, seja desejável aos olhos dos outros” *versus* “seja quem você é, seja autêntico, não se importe com a opinião alheia”. O segundo é a forma decolonial que trabalhei/trabalho com meus

alunos desde o início da carreira docente, “aceitar quem sou” ou “aceitar quem você é” parte da premissa da elevação da autoestima, ao invés de adequar-se às regras impostas sobre o corpo perfeito diante da sociedade.

Desde cedo, as pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos são levadas a refletir sobre sua condição de existência na sociedade. O início da vida escolar é um divisor de águas para muitos, assim como foi para Djamila Ribeiro (2019). A autora menciona que no convívio familiar ela não era questionada pela sua cor, se sentia amada e não via nenhum problema consigo. Dessa forma, ser negra e gorda, não só para mim, mas para tantas outras é um problema para a sociedade.

E como são os questionamentos em espaços sociais? Muito simples! “você é faxineira?”; sem tem alguma criança por perto, “você é babá?”; “você trabalha aqui?” (supermercado, loja, bares); “você dança?”; “vai usar essa roupa?”; “nossa, você corre também com elas?”; “você é mãe dele (meu esposo)?”. Por que de pessoas negras e gordas serem vistas sob a lente de determinados estereótipos?

Zanello (2022), discute dois dispositivos em que as mulheres são subjetivadas na nossa cultura, o dispositivo amoroso e o dispositivo materno. Para isso, ela usa o termo “prateleira do amor” (Zanello 2018), como um local de pertencimento em relação ao homem.

O que é uma prateleira? Denotativamente, diz-se, um móvel que pode ser colocado em qualquer parte da casa, como uma estante, para colocar coisas. Para Zanello (2022, p.42), “prateleira do amor” é uma metáfora crítica criada para descrever como a sociedade hierarquiza os corpos e subjetividades em termos de valor amoroso, afetivo e sexual, a partir de critérios normativos baseados em padrões estéticos, de gênero, raça, classe e orientação sexual. “Quanto mais distante desses ideais, maior o impacto sobre a autoestima da mulher e maiores são as chances de se sentir “encalhada” na prateleira, ficando em posições mais desfavoráveis nela.”

Segundo Zanello (2022), esta “prateleira do amor” é construída social e culturalmente, especialmente por uma lógica patriarcal e neoliberal, que define quem é digno de amor, quem merece atenção e quem é relegado à invisibilidade. Essa metáfora escancara como:

- corpos magros, brancos, jovens, heterossexuais e cisgêneros ocupam os lugares superiores da prateleira;

- enquanto corpos gordos, negros, LGBTQIAPN+ e/ou periféricos são empurrados para as últimas posições ou mesmo nem entram na prateleira.

Essa organização simbólica impacta diretamente na autoestima, no sentimento de pertencimento e nas experiências afetivas e sexuais dos sujeitos, especialmente das mulheres. Não é apenas uma questão de aparência, mas de valor social atribuído à existência.

Sobre o ideal estético é importante que se diga, que ele ocupa um lugar central no processo de socialização tanto das *performances*, quanto das emocionalidades das mulheres e, por isso, passa a ser ressentido como algo identitário. Na adolescência, essa vivência é ainda mais exacerbada. O que a cultura ensina às meninas é que o corpo é um capital de prestígio social e matrimonial. Ou seja, que a beleza (dentro do padrão eleito como belo) deve ser buscada.

Na infância, vivi um dos episódios mais marcantes da minha vida, que hoje compreendo como atravessado pelas intersecções entre racismo, classe social, sexismo e gordofobia. Não me lembro exatamente da idade, mas acredito que tinha por volta de 12 anos. Todos os anos havia uma quadrilha, organizada por um grupo do bairro. Eu nunca participava, porque era considerada “feia, preta e gorda” e, na hora da tradicional parte da “onça”, nenhum dos meninos conseguia me levantar. Pra quem desconhece, na dança da quadrilha, uma das partes é a onça: “Olha a onçaaa!” E o rapaz pega a dama no colo. Além disso, minha mãe não tinha condições financeiras para comprar um vestido de quadrilha, laços para o cabelo ou uma sandália.

Lembro-me da Luzia Fagundes, já mencionada anteriormente, uma mulher aguerrida, que interveio junto ao organizador do evento e pediu que a parte da “onça” fosse retirada, explicando os motivos e dizendo que eu queria muito dançar. O pedido foi atendido, e assim pude realizar o sonho de participar da quadrilha. Luzia comprou o tecido, sua mãe, que era costureira, fez o vestido, calcei uma sandália da minha avó e fui arrumada com todo carinho.

Esse episódio, aparentemente simples, carrega o peso simbólico de como a sociedade opera dispositivos de exclusão desde a infância, regulando quem pode ou não ocupar o espaço da festa, da dança, do riso e da alegria, dependendo do local em que se está inserida na prateleira. Estar à margem da festa junina não era só estar fora da dança, era também ser retirada do lugar de pertencimento e humanidade.

A ação de Luzia Fagundes rompeu esse ciclo momentaneamente, não apenas com gestos práticos, mas com um gesto político de cuidado. Como diz Zanello (2022, p.57), “é necessário destacar que qualquer ser humano precisa receber cuidados para sobreviver (mesmo quando adulto) e que a economia do cuidado é pouco discutida e tematizada”, o cuidado com o outro é também um ato de resistência e reconhecimento do valor das existências marginalizadas.

Figura 7 – Caminhos percorridos pelo racismo e gordofobia



Fonte: Arquivo Luzia Fagundes

Grada Kilomba (2019, p.41) nos ensina que “o que é dito e o que é silenciado” constituem lugares de poder. O silêncio sobre minha dor e sobre meu desejo de dançar, ano após ano, foi parte do que Kilomba (2019) chama de “racismo performativo”, que não precisa ser verbal para produzir exclusão: ele se expressa nos

olhares, nos convites que não vêm, nas roupas que não estão, nos corpos que não dançam.

Dançar, para mim, foi um gesto de reexistência, e esse vestido costurado por mãos solidárias passou a ser também um ato de reparação simbólica, uma estrada traçada entre o que fui impedida de viver e o que me foi, por afeto e coragem, restituído.

Posteriormente, já em (permanente) formação docente, pude retribuir a mesma ação, com o apoio da equipe pedagógica e algumas mães, a um grupo de alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, que representaram os povos indígenas¹.

De acordo com Carvalho (2018), o corpo é objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento, tais como a Sociologia, Antropologia entre outros. Para a autora, a história do corpo está ligada à história da civilização (Silva, 2015), portanto, o corpo assume várias nuances tanto em relação à historicidade que o constitui como às perspectivas diversas que o construiu como um objeto de conhecimento.

Nesse sentido, observa-se a representação dos corpos gordos femininos nos diversos sentidos que ele provoca além de suas características, mas também da forma como é aceito pela sociedade e os conhecimentos que são gerados a partir desse corpo.

Borba (2016), reforça a ideia do corpo como objeto de estudo, para ele o corpo tem exercido grande fascinação em certos âmbitos das ciências humanas e sociais, pois ele é o que temos de mais íntimo, e é o que temos de mais público.

Nancy (2015, p. 7), diz que “um corpo expõe uma existência” ao mesmo tempo em que a abriga. Em conformidade com as ideias de Nancy, Borba (2016) menciona a dicotomia corpo/linguagem através da interpenetração radical entre esses dois âmbitos de nossas existências, para ele:

o corpo que fala se produz ao (se) falar, dá-se a ver e ouvir ao falar; faz-se corpo ao fazer linguagem. O corpo é, nesse sentido, o ponto cego do discurso: ao produzi-lo, se faz. A realidade do sujeito que diz, do corpo que fala e age, é performativamente produzida in situ pelo que é dito e feito (Borba, 2016, p.2).

¹ Ver anexo

Tem-se, a partir do exposto, dois polos. De um lado os grupos hegemônicos, pautados na ideologia do corpo padrão, conforme já mencionado, e do outro os grupos minoritários, aqui os corpos gordos femininos que não conseguem ver seus corpos representados na mídia, nos aeroportos, nas lojas de roupas, ou seja, nos lugares simples do cotidiano.

É relevante a partir desse ponto, falar sobre os estereótipos. Para Techio (2011), as atitudes ou condutas intergrupais ocorrem quando as relações estabelecidas entre indivíduos se produzem a partir de suas inserções sociais, e não por suas características individuais. Essas atitudes fundamentam-se em três componentes: cognitivo, afetivo e conativo ou disposicional.

[...] o cognitivo faz referência aos estereótipos, entendidos como crenças acerca das características específicas que possuem determinadas categorias sociais e que podem também referir-se a crenças gerais simbólicas; o afetivo faz referência às sensações e emoções sentidas e expressadas ante uma categoria social; e o componente conativo ou disposicional, que são comportamentos executados ao interagir com os membros das distintas categorias sociais (Techio, 2011, p.22)

Lippmann (1992), foi o primeiro teórico a estruturar uma definição contemporânea dos estereótipos e suas funções psicossociais, ele defende que os estereótipos são “retratos na mente”, representações simplificadas da realidade que dão significado às condutas. Para o autor:

Na maior parte dos casos nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura (Lippmann, 2008, p. 85).

Para Leite (2011), alguns estudos definiram estereótipos como crenças, julgamentos ou sistemas conceituais, ou seja, são sociais quando compartilhados pelo grupo. Alguns denominam o estereótipo compartilhado socialmente de “estereótipos culturais”.

Sendo assim, é possível refletir que estereótipos são conjuntos de crenças e de opiniões que adquirimos durante o nosso processo de socialização e que simplificam a nossa realidade, mas que, distorcem e generalizam características e comportamentos de certos grupos, pessoas e que são vistas, em muitos casos, de forma negativa, como por exemplo os corpos gordos femininos.

A gordofobia consiste no preconceito contra os corpos gordos. Este vocábulo carrega inúmeras representações, em sua maioria negativas, de que as pessoas

gordas “são inferiores”. Falar de gordofobia quando se está inserida na práxis é desafiador.

Enquanto mulher gorda, eu me vi diversas vezes em um cenário preconceituoso ao qual eu não havia me identificado e passei a ter conhecimento durante o meu processo de formação discente e docente. Estar imersa a um ambiente intercultural me proporcionou a autoaceitação. Foram vários episódios em que eu pude, tardiamente, perceber que eu estava submersa a discursos gordofóbicos.

É certo que foram vivências e não virtuais, não tão menos dolorosos, mas vividos. Por exemplo, um grande problema que sempre enfrentei na minha família era a cobrança por vaidade, por ser uma mulher e não ser muito vaidosa, mas o que é ser vaidosa para eles? Aos poucos fui descobrindo através das atitudes de alguns que eles me comparavam com a minha irmã que esteticamente é magra, loira, gosta de usar salto alto. A vaidade pra mim é estar com uma roupa e sapatos confortáveis, estar cheirosa, unhas feitas, cabelos lavados, dentre outros detalhes, daí eu percebi que veladamente eu estava passando por um processo preconceituoso familiar que permeia até hoje.

Para Carvalho (2018), isso demonstra que o processo de autonomia e de ressignificação está ligado a processos mentais e, por isso, predominantemente individuais e o empoderamento é representado por duas subtemáticas: o desejo do outro sobre o corpo e, conseqüentemente, o desejo pelo corpo simétrico, e o desejo da gorda sobre o mundo gordofóbico e sobre si e, conseqüentemente, a ressignificação do desejo do mundo.

Amaral (2014) admite no que ela denomina de “cultura do corpo”. Para a autora,

na cultura do corpo é preciso estar vigilante para todos os sinais que evocam falta de saúde, de beleza ou de magreza e, mais ainda, a falta de cuidado para com o corpo representa tanto a responsabilidade sobre si, quanto o compromisso de não onerar os outros” (Amaral, 2014, p.142).

Com o excerto acima pode-se observar que os julgamentos partem da ideia de que o corpo gordo é errado e doente. Para Carvalho (2018), as temáticas do corpo gordo feminino sobre si e sobre o mundo gordofóbico confronta tais representações, evidenciando a necessidade de se amar e de enfrentar/combater/excluir as atitudes gordofóbicas da sociedade.

Outra discussão a ser perscrutada é a linguagem performativa. Rodrigues (2015) contribui com suas colocações, para ela a linguagem constrói sentidos e o faz

inscrevendo-os na história, cuja escritura ela opera. O discurso, linguagem em movimento, prática de linguagem na qual se insere o sujeito e a ideologia, torna possível a transformação do sujeito e da sociedade.

Para a autora, cotidianamente somos bombardeados de textos em diferentes semioses, que circulam nas mais variadas mídias, e chegam até nós materializados por meio de gêneros diversos e que tais discursos exigem, cada vez mais, que desenvolvamos habilidades de compreensão, de julgamento e de resposta a eles, como participantes ativos e críticos do mundo.

Melo; Rocha (2015), discutiram a visão de linguagem como performance, uma perspectiva que coloca no centro a ideia de que agimos no mundo com nossos discursos mesmo quando imaginamos apenas descrever algo.

Austin (1990), desenvolve uma discussão sobre como usamos as palavras para agir no mundo. Para ele, a linguagem não só descreve, ela traz à existência aquilo sobre o que fala.

quando nossos enunciados fazem coisas não podemos avaliá-los em termos de valor de verdade, ou seja, não são falsos ou verdadeiros em relação a um mundo “real”. Tais enunciados, por ele chamados performativos, são considerados em relação a suas condições de felicidade, ou seja, à sua eficácia em termos de ação no mundo. Um dos exemplos é o batismo: ao realizá-lo o sacerdote não descreve apenas um fato, ele realiza uma ação. Entretanto, caso o batismo seja feito por alguém não autorizado, ou pelo sacerdote errado, por exemplo, o ato é considerado nulo, não eficaz – mas não sem efeitos (Melo; Rocha, 2015, p.99).

Se as práticas de linguagem são ações que nos constituem, nossos discursos têm papel importante nas performances identitárias:

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva (Baptista, 1999, p. 46).

Uma colocação muito habitual está presente no comentário “Seu rosto tá lindo”, esta expressão está aliada a “ela/ele é tão bonita(o) de rosto!” Quando essas expressões são verbalizadas dão a ideia de que somente o rosto é bonito, e o resto do corpo? Dentre essas expressões pode-se citar outras que fazem parte do nosso dia a dia e que inconscientemente, ou não, utilizamos:

“Hoje é dia de gordice!”	Comer comidas gostosas que te fazem feliz não é fazer uma gordice, é viver. É claro que há comidas que não devemos comer sempre por questões de saúde, algo que nada tem a ver com ser ou estar gordo necessariamente.
“Cabeça de gorda(o)”	Pensar em comida não significa pensar como gordo. Pessoas gordas não são seres humanos cujo cérebro foca 100% do dia em comida ou pessoas que passam o dia inteiro comendo.
“Você emagreceu? Tá linda!”	Esta é clássica. Você perde peso e logo vem alguém “elogiar” seu novo corpo associando o seu emagrecimento com beleza.
“Ela (e) não é gorda (o), é gordinha (o)” (ou “é fofinho!”)	Não há motivo para colocar a palavra Gorda no diminutivo. A pessoa gorda não é gordinha, nem fofinha, nem rechonchudinha. Ela é gorda e tudo bem.
“Você não é gorda, você é linda!”	Alguém que é uma pessoa gorda não deixa de ser linda por ser gorda.
“Roupa preta emagrece”	Ela não emagrece, você continua tendo exatamente o mesmo peso e as mesmas medidas com ou sem ela. A única questão é que a roupa preta interage com a luz de uma forma que visualmente parece que o corpo reduziu em medidas.
“Homem gosta de ter onde apertar!”	Mulheres sem corpos magros costumam ouvir isso quando falam que não se sentem bonitas por conta de alguns quilos a mais. O comentário é, além de gordofóbico, heteronormativo e machista: mulheres não têm que ser de um jeito A ou B para agradar homens. Cada um tem que ser como quiser.
“Ela/ele é gorda(o), mas tem um coração bom”	Associa o corpo gordo a algo ruim. A pessoa “é gorda, MAS tem um coração bom”, o que faz dela uma pessoa “menos pior”. O fato de alguém ter um coração generoso, amável, paciente, colaborador não se opõe ao fato dela ser gorda.

Fonte: <https://olhardosul.com.br/gordofobia-e-crime-12-frases-gordofobicas-para-apagar-do-seu-dia-a-dia-2/>

Ressignificar-se enquanto mulher, portanto, significa desconstruir conceitos hegemônicos de padrão de beleza de que o corpo perfeito é o corpo magro, revelando a beleza e salubridade desses corpos que demonstram a necessidade de

autoaceitação. Nesse sentido, apoio-me nas palavras de Eagleton (2005), sobre as “Versões de Cultura”, pois se o termo cultura descreve uma decisiva transição histórica, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Num único termo, os contornos de questões como liberdade e determinismo, atividade e resistência, mudança e identidade, o que é dado e o que é criado, surgem difusamente, indo ao encontro do nosso crescimento natural e social diante do que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz.

CAPÍTULO 4 - EXISTIR E SENTIR-SE NEGRA

Neste espaço, entrego ao texto a tarefa de me ler enquanto escrevo. A cada linha, performo o verbo “tornar-me”, não como algo já cumprido, mas como um processo em curso. Escrever sobre mim é não permitir que apenas os outros me contem, e, com a linguagem, recuperar o direito de existir em voz própria.

Quem guiou minhas trilhas até estas considerações foi Neusa Santos Souza (1983, p.17), que afirma: “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesma”. Nesse sentido, escrever sobre mim é mais do que registrar lembranças, é recusar o silêncio como um gesto de desalienação.

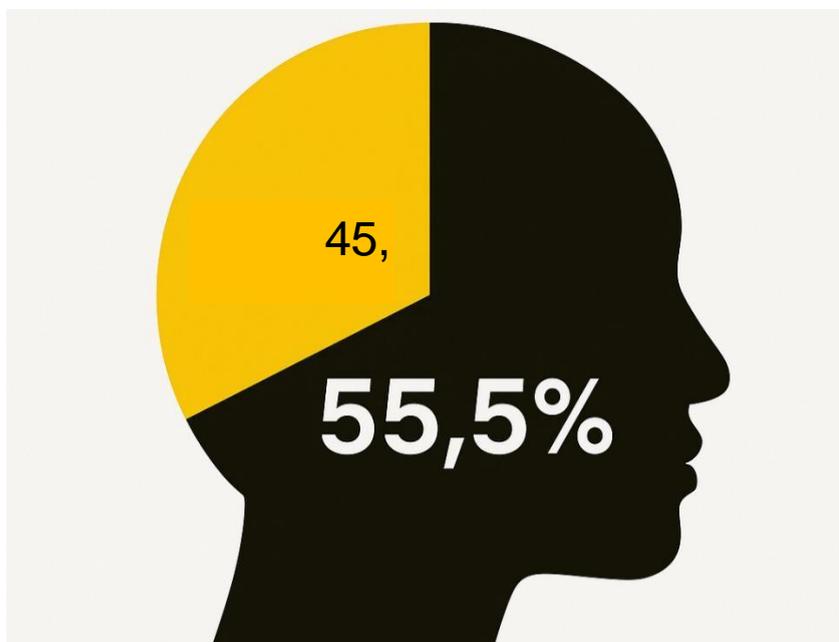
No capítulo VI, Temas Privilegiados, Neusa Santos Souza (1983) apresenta uma reflexão profunda sobre os mecanismos psíquicos que atravessam a construção identitária de pessoas negras em sociedades estruturalmente racistas. A autora evidencia como o sujeito negro, ao longo de sua trajetória, aprende a se ver pelo olhar do outro, e esse outro é, majoritariamente, branco e normativo.

Trata-se de uma representação marcada por violência simbólica, que desloca o sujeito da centralidade de sua própria experiência e o obriga a lidar com uma imagem distorcida, inferiorizada e, muitas vezes, rejeitada. Essa cisão entre o que se é? e o que se espera ser? produz um processo de desidentificação com a própria história, afetando a autoestima, o desejo e a capacidade de falarem.

Escrever sobre mim, portanto, torna-se uma forma de romper com essa representação imposta, de reapropriar-se do discurso e de reconstruir uma identidade negra que não seja reflexo da dor, mas expressão da potência, adquirida com a profissão docente em (permanente) formação. É nessa direção que esta dissertação se alinha, ao narrar minhas memórias, reivindico a possibilidade de me representar com voz própria, de escapar da fala do outro e de me tornar, em palavras, sujeito de mim mesma.

Eu me tornei negra aos 39 anos, porque antes minha identidade era escondida nos termos “morena”, “cor de jambo”, “cor de cuia” e “parda”, como camadas que protegem ou eufemizam o racismo. E há quem diga “você não é preta” ou comprebriga quando eu digo que sou negra. São coisas que me atravessavam, por não ter uma consciência racial, assim como pessoas próximas a mim.

Figura 8 – Composição racial da população brasileira



Fonte: Censo 2022 – IBGE

A figura acima apresenta a distribuição percentual da população brasileira por autodeclaração racial, conforme dados do Censo Demográfico 2022, divulgado pelo IBGE. A população negra, pessoas que se identificam como pretas ou pardas, representa 55,5% do total da população, enquanto as demais categorias 44,5%.

Majoritariamente, a presença de pessoas negras no Brasil contrasta com sua sub-representação nos espaços de poder, saber e visibilidade. Ainda que constituam mais da metade da população, as vozes negras seguem enfrentando práticas sistemáticas de exclusão, apagamento e desigualdade. Este dado reforça a importância de pesquisas que partam de experiências negras, como a minha, que atuem como forma de denúncia e resistência frente à colonialidade do saber. Ao encontro desta reflexão, a passagem de objeto para sujeito (hooks, 1989) marca a fala ou a escrita de si como um ato político e de descolonização (Kilomba 2019).

Certa vez, recebi uma proposta de trabalho em uma escola de inglês particular, bastante renomada em minha cidade. Nossa! Eu, sendo convidada pra trabalhar nessa escola? Foi uma oportunidade que elevou o meu ego, enquanto docente. Na minha cabeça, parecia uma ideia superinteressante, dar aula para os filhos dos “ricos” da minha cidade, ser reconhecida por eles, ter a aprovação deles nos espaços que eu frequentava.

A gestora e proprietária da escola me ligou e marcou uma reunião. No dia e horário combinados, eu estava lá. Durante a conversa, ela disse que havia pensado em mim para trabalhar na escola, pois estava pensando em investir em outro ramo, mas não queria abrir mão do projeto educacional. Afirmou que eu seria uma pessoa muito importante para ajudá-la, uma vez que ela precisava que as pessoas tivessem um olhar diferente sobre a escola, um olhar que superasse o rótulo de que ali “só estudava quem tinha dinheiro” ou “filho de rico”.

Disse também que já me conhecia há muito tempo, sabia do meu potencial e que eu seria uma “ótima oportunidade” para que as pessoas entendessem que “pessoas comuns” podem frequentar uma escola de inglês particular.

Para aceitar a proposta de trabalho, eu deveria abrir mão do meu vínculo como professora contratada na rede pública estadual. Pedi um tempo para analisar a proposta. Passado algum tempo, retornei com a decisão de não aceitar o trabalho, por alguns motivos.

Primeiro, ao problematizar a situação, mesmo diante de afirmações elogiosas: “sei que você é uma mulher trabalhadora, dedicada e competente”; “você tem uma história de vida muito bonita”; “você é comunicativa e as pessoas gostam de você”; “você é uma ótima mãe”, entendi com mais clareza o que Davis (2024, p. 88) quis dizer ao afirmar que “havia uma expectativa de perfeccionismo, mas sem considerar nosso bem-estar emocional”.

No meu caso, percebi que por trás do convite, que não era para atuar em sala de aula, mas na recepção, havia, talvez de forma implícita, um preconceito velado. O convite não levava em consideração meu bem-estar emocional, mas sim a lógica da lucratividade, fazer com que outras pessoas vissem “uma pessoa comum”, ou seja, uma mulher negra, gorda, fora dos padrões visuais e estéticos, na recepção de uma escola de inglês tão renomada. Logo percebi que a lógica era: se uma pessoa com essas características (como as minhas) pode trabalhar num espaço padronizado, outras pessoas que se identificam comigo também poderiam se sentir pertencentes a esse ambiente.

Segundo, por muitos anos, minha filha foi bolsista nessa escola. Como eu não tinha condições financeiras de arcar com as mensalidades, os livros e o pai se recusava a ajudar, uma amiga que trabalhava lá intercedeu junto à própria pessoa que me fez a proposta, e ela autorizou que minha filha estudasse em troca dos meus “favores”.

Esses favores incluíam buscar o que fosse necessário, auxiliar nas atividades pedagógicas como recortes, montagem e preparação de materiais, além de trabalhar na organização e limpeza do espaço nos eventos externos, tanto antes quanto depois. Durante muito tempo, minha filha cursou inglês enquanto eu prestava esses serviços à escola. Com o passar dos anos, tive o privilégio — graças à docência — de conquistar um salário melhor e, assim, pude começar a pagar as mensalidades.

Os livros que ela utilizava vinham da filha de uma amiga que estava um ano à frente no curso. Todo ano, ela nos repassava o livro usado, nós apagávamos tudo e minha filha o reutilizava durante o ano letivo.

No dia 27 de dezembro de 2023, minha filha concluiu o curso de inglês nessa escola. Foram onze anos de jornada. Nesse cenário, eu deixei de ser a mulher “trabalhadora, dedicada, competente e comunicativa” e me tornei uma servente, o que Kilomba (2019, p.97-98) conceitua como “racismo genderizado”, em que raça e gênero se entrelaçam na experiência de mulheres negras. É possível perceber que o racismo não é vivido da mesma forma por todas as pessoas negras, mas, ser mulher, negra e gorda, implica um tipo específico de opressão que articula simultaneamente as categorias de raça e gênero em sistemas se interseccionam de forma indissociável, gerando experiências de silenciamento, hipersexualização, subalternização e exclusão.

Conhecer narrativas docentes é algo muito importante, pois, por meio desse dizer sobre as experiências, podemos conhecer mais sobre o existir e o sentir-se em meio à realidade que se constrói, no caso, a de um contexto de ensino superior em que o profissional convidado para este estudo se insere, a fim de se problematizar medos, anseios e tudo o que ele já passou para estar onde está. Nesse percurso narrativo que buscamos, concordamos com Fanon (2008, p. 33) que “falar é existir absolutamente para o outro”.

De acordo com Gomes (2003), o conceito raça incorpora um misto de construções produzidas política e culturalmente nas relações sociais ao longo da história sob as quais se emana poder. Longe de ser algo próprio da natureza ou essencialista, a raça é algo discursiva, política e socialmente produzido. Nas palavras da autora, “[é] no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (Gomes, 2010, p. 49), e continua:

Assim como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e

efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (Gomes, 2010, p. 74)

Gomes (2010, p. 75) aponta que o processo de identidade racial do negro brasileiro se inicia na “família”, depois com “os amigos” e com a sociedade, na medida em que há o contato com outras pessoas, sejam elas vizinhas, colegas de trabalho etc. Toda essa construção interferirá na formação do sujeito negro. Dessa perspectiva, acrescentando a de Moita Lopes (2003), podemos salientar que sobre o conceito de raça perpassa a noção de discurso e de identidades, afinal toda a produção de sentidos interpelados por uma pessoa negra, por exemplo, direciona-se a materialidades verbais que historicamente presumem vínculos de sentidos com um passado colonial e escravocrata, responsável por todas as desigualdades econômicas e culturais ocasionadas e designadas a essa população.

O que aconteceu discursivamente na forma europeia de invasão ao Brasil, e ainda acontece ao longo de mais de quinhentos anos, é a demarcação da diferença nas práticas sociais. Segundo Hall (2009, p. 110), “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela; por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, o seu interior constitutivo”.

Até hoje é isso que vemos de colonialidade acontecer em nossas práticas: vivemos a experiência alheia, tentando nos apropriar ou nos aproximar de narrativas hegemônicas, que nunca legitimaram a maior parcela desta sociedade – a de pessoas não brancas. Mais ainda, confundimo-nos com as narrativas que escolheram para o nosso povo negro: as de subalternidade, mascaradas da falsa impressão de que não podemos pensar em diferenças, já que não teríamos raça, a não ser a humana.

Quando fala-se em experiência racial, a primeira palavra que vem à tona, além da designação à negritude, é a inexistência e, para falar de (não) existências negras em ambientes educacionais, não é preciso ir muito além, basta olharmos os contextos escolares e universitários pelos quais passamos e apontarmos alguns questionamentos, como: quantos colegas negros tivemos? Quantos professores universitários negros conhecemos? Qual a cor das pessoas que trabalham na limpeza e na cantina de escolas e universidades?

Por vários momentos da minha trajetória de vida, vivenciei episódios racistas. Foram situações que eu não identifiquei no momento em que aconteceram, porque não tinha consciência/formação teórica e crítica do que é o preconceito. Sou mãe de

filha negra de pele clara (Rodrigues, 2022). Antes me apresentava como negra e mãe de filha branca, mas durante uma das minhas praxiologias, apresentação oral no evento I CINALC e V Colóquio Raça e Interseccionalidades, consegui compreender (em partes) o processo de confusão racial em que estava embricada. É um processo que levei mais de 39 anos para entender as nuances do racismo velado que nos marca, nos subjetiva. Nesse sentido já me confundiram como babá em dois ambientes distintos, um hospital e num posto de vacinação.

De uma perspectiva escurecida, viver e/ou vivenciar a experiência racial proposta pela branquitude (Bento, 2022), é sofrer na pele o peso histórico da colonização e da escravização sobre corpos tidos como não brancos cotidianamente e, mais ainda, viver sobre a interferência branca legitimada e posta, procurando espaços para resistir em existência. Isso ocorre porque questões raciais interferem e tornam-se desafios frequentes em vidas não brancas, especialmente quando a cor da pele produz sentidos e marcas na socialização estruturada em processos colonizantes. Quando isso acontece, há uma ferida colonial que sangra, fazendo pessoas negras passarem por situações de depreciação, rejeição, baixa autoestima, *bullying* e outras formas de agressões.

Nos dias sombrios porque estamos passando, faz-se necessário adentrar e refletir acerca dessa problemática que, muitas vezes, não quer ser vista e muito menos tratada pedagogicamente pela hegemonia por razões óbvias. Não obstante, torna-se cada vez mais urgente falar sobre experiências raciais, na tentativa de se reconsiderarem tabus e de amenizar sofrimento humano provocado por episódios diários de preconceito, discriminação, opressão, intolerância, insatisfação. Narrar o negro, diante destes contextos, é provocar rasuras no sistema moderno-colonial educacional que, apesar das cotas, ainda ameaça identidades e culturas outras, diferentes da branca.

Promover narrativas negras é, portanto, uma forma de dar vazão a dificuldades e desafios enfrentados devido à cor da pele, entre outras interseccionalidades (Akotirene, 2019) que operam na dinâmica racial brasileira desde a colonização, mas é, ao mesmo tempo, formas de promover outros conhecimentos.

O ambiente educacional, a escola principalmente, e depois a universidade, sabemos, é um lócus de produção subjetiva por meio de atos objetivos, e essa confabulação social se dá sempre de uma perspectiva branca de saber e de ser, aquilo que respectivamente Lander (2005) e Maldonado-Torres (2022) nomearam como

colonialidades. É exatamente por conta dessa capacidade discursiva de produção de sentidos sociais que buscamos visitar outras identidades, a fim de promover rasuras paradigmáticas que foram incentivadas durante séculos pela cosmovisão eurocentrada, a qual, por sua vez, nunca precisou ser nomeada como branca, por se partir sempre do pressuposto de que ela é universal. Afinal, nas palavras de Fanon (2008, p. 27), “o branco incita-se a assumir a condição de ser humano”, acreditando-se ser superior, ser o único exemplo a ser seguido e o único destino, relegando ao negro o não lugar e o não pertencimento.

Se, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE², 2022), mais da metade da população brasileira não se considera branca, é relevante que identidades, práticas, culturas, existências e conhecimentos não brancos formem parte do que entendemos como conhecimento escolar e universitário. Para isso, mais do que haver pessoas negras nestes espaços, é importante que discursivamente sejam promovidas epistemes negras, e a narrativa pode ser esse caminho que vai “demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento [negro], a potência respeitável do seu espírito [negro]” (Fanon, 2008, p. 27).

Uma vez que o racismo se classifica como um dos piores tipos de preconceito existentes, um crime sem precedentes, ele se caracteriza, pela existência de um grupo racial que se concebe como superior e que segrega e domina um outro segmento racial considerado inferior, com a meta de subjugar. Por isso, precisamos promover as nomeações, as existências e as experiências negras que têm muito a dizer. Contemplar outras narrativas, que implica em retirar de cena o que é hegemônico, é ato performativo. É a única forma de a branquitude experimentar a dívida histórica, sair do privilégio, reparar o silêncio e mudar o curso de desigualdade histórica.

² Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Outros%2088%2C2%20milh%C3%B5es%20\(43,0%2C4%25\)%2C%20amarelas.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Outros%2088%2C2%20milh%C3%B5es%20(43,0%2C4%25)%2C%20amarelas.)

CAPÍTULO 5 - INTERSECCIONALIDADES ENVOLVENDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA (AUTO)FORMAÇÃO E NA PROFISSÃO DOCENTE

Iniciar este capítulo pela classe é reconhecer que a materialidade das desigualdades atravessa e marca o corpo, a memória, a estética e os caminhos de quem escreve, por isso classe percorre a minha história de maneira muito marcada. A interseccionalidade que permeia esta escrita não é apenas teórica, ela é vivida, sentida e refletida a partir de um corpo negro, gordo, feminino, que carrega as marcas da pobreza, do não pertencimento e da constante negação de acesso, através de “avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019)”.

O que é “ser alguém na vida?” Por que me tornei babá e empregada doméstica? Por que eu não via perspectiva de futuro no estudo? Por que minha mãe teve as condições de vida que teve? São questionamentos que me fazem revisitar uma história que não começou comigo, mas que me atravessa a partir das mulheres que vieram antes de mim, como minha avó e minha mãe. Elas tiveram histórias muito parecidas, como a pobreza, a não alfabetização, a traição, a violência doméstica, o abandono com filhos pequenos.

Nasci marcada por uma estrutura que determina, com base em classe, cor, gênero e território, quem pode sonhar e quem precisa apenas sobreviver. Por algum tempo, reproduzi a mesma história que elas, mas soube aproveitar as oportunidades e tracei um novo caminho. Djamilia Ribeiro (2019, p.6), nos alerta que o racismo no Brasil se manifesta de “forma estrutural” e se entrelaça ao classismo e à misoginia, criando cercas simbólicas e materiais que limitam a mobilidade social e subjetiva de mulheres negras. Portanto, quando ouvi “quero que você seja alguém na vida”, “ser alguém na vida” é ascender socioeconomicamente, é ter prestígio ou status, mas para além disso, é resistir à tentativa de nos reduzirem ao lugar da servidão e do silêncio. O apagamento de não tornar alguém da vida silencia e aliena as crianças negras e gordas, assim como as máscaras silenciavam as pessoas escravizadas (Kilomba, 2019).

Fui babá e empregada doméstica não por escolha vocacional, mas porque esse foi o espaço permitido, legitimado e esperado para corpos como o meu, em um processo que atribui e forja às mulheres negras a figura da dona de casa. São

construções culturais, que segundo Zanello (2022), mantém as mulheres amarradas por dispositivos em uma hierarquia inferior ao âmbito público, dos negócios e do trabalho reconhecido como tal.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), pessoas pretas ou pardas ocupam a grande maioria dos postos de trabalho em atividades com menores rendimentos médios, 66,4%³ nos serviços domésticos, por exemplo. Nesse sentido, a casa dos outros foi, muitas vezes, o único lugar que nos restava quando a escola parecia distante demais e os diplomas não nos eram acessíveis. Inclusive, me deparei com a menina que um dia cuidei, agora aluna do 7º ano, em uma das escolas onde lecionei. Foi um reencontro que atravessou o tempo, de babá a professora. Algumas aulas depois, de forma educada, ela se aproximou e disse: “Você sabia que já foi minha babá?” Respondi que sim, mas optei por não comentar antes, por receio de que ela pudesse se sentir constrangida diante dos colegas.

Não enxergar o estudo como perspectiva de futuro é sintoma de um país que nega, desde cedo, às crianças negras, gordas, com deficiência, filhas de mãe solo, homossexuais, o direito de sonhar. Não é porque eu não dava conta das disciplinas, era por causa do dinheiro, quem precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo?

Enquanto docente, percebo que a educação, quando existe, muitas vezes é opressora, colonizada e desvinculada das realidades e narrativas das periferias. Fanon (2008) nos lembra que a colonização não apenas oprime materialmente, mas convence o oprimido de que ele não deve desejar mais do que lhe foi dado. E aí de você professor, tentar provar o contrário em uma escola com um gestor colonizador e homofóbico.

Minha mãe, analfabeta, teve as condições que teve não por falta de esforço, mas porque o Estado brasileiro falhou em garantir-lhe políticas de equidade, dignidade e justiça. Meu avô trouxe toda a família de Minas Gerais, sem oferecer aos dez filhos qualquer possibilidade de escolha e os instalou no meio rural. Minha mãe relata que, nos dias de prova, ele (meu avô) não permitia que os filhos fossem à escola, pois

³ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/12/06/pessoas-negras-sao-maioria-em-postos-de-trabalho-informais-e-ganham-61-menos-que-pessoas-brancas-aponta-ibge/#:~:text=Ainda%20segundo%20o%20IBGE%2C%20pessoas,%2C%20na%20agropecu%C3%A1ria%2C%2062%25>. Acesso em abril de 2025.

precisavam colher arroz, e ele não tinha condições financeiras de contratar alguém para ajudar. A trajetória da minha mãe é atravessada por um patriarcado opressor, colonizador e é reflexo de um sistema que naturaliza a ausência de direitos básicos, como água tratada, moradia digna e acesso à educação de qualidade.

Ao realizar a análise sob a perspectiva da prática discursiva e performativa, com base na leitura de Zanello (2022), percebo que a linguagem, os discursos e os comportamentos cotidianos (piadas, olhares, julgamentos) operam como dispositivos de controle. A autora mostra como essas práticas performativas moldam a identidade desde a infância, internalizando violências simbólicas que limitam os espaços de atuação das mulheres fora do padrão heteronormativo (negra e gorda). A fala comum “você tem um rosto bonito, se emagrecesse...” é um exemplo de discurso violento que mascara a exclusão com a aparência de cuidado.

A academia contemporânea parece inundada pelo termo crítica. Nela novas teorias sociais visam deixar suas marcas criticando e tentando derrubar suas predecessoras mais convencionais. Em contextos, acadêmicos ideias teóricas quase nunca são inerentes e progressistas ou conservadoras para sempre. Tais ideias ao contrário são repetidamente reinterpretadas em respostas a contextos sociais em constante mudança (Collins, 2022).

Muitas pessoas que praticam a interseccionalidade se orgulham de serem defensoras da análise crítica associando sua crítica e sua aparente rejeição do discurso dominante com o significado de serem críticas. No entanto, quão crítica é a interseccionalidade? Sem dúvida, sua genealogia oferece mais oportunidades para desenvolver uma compreensão abrangente da investigação crítica e da praxis.

A interseccionalidade está situada em uma encruzilhada intelectual em que vários projetos de conhecimento se encontram com perspectivas críticas igualmente diversas sobre o conhecimento estabelecido. A interseccionalidade tem um pé em dois mundos inter-relacionados.

Por um lado, sua inserção em contextos acadêmicos fornece acesso à rica história das tradições de teorização das ciências sociais e humanas. Contudo, por outro lado, como a interseccionalidade também inclui ativistas, artistas, profissionais e intelectuais cujos trabalhos cruzam as fronteiras acadêmicas, seu contexto político e intelectual é muito mais amplo que a própria academia. O alcance da interseccionalidade é intencionalmente amplo e inclusivo com pouco consenso sobre o que significa ser crítica (Collins, 2022).

Collins (2022, p.101), menciona o envolvimento de Stuart Hall, na teoria social crítica e a interseccionalidade, para ela, “Stuart hall é um teórico social crítico de primeira linha, porém seu posicionamento em um campo que era crítico do conhecimento tradicional, bem como seu perfil demográfico como pessoa negra e migrante, promoveu o apagamento de suas ideias”. Além disso, Hall utilizou e adaptou concepções pós-estruturalistas de descentramento, desconstrução e diferença para seus próprios projetos específicos, aponta a autora.

Collins (2022), menciona que quando se trata da questão da natureza das relações de poder que se interseccionam, Hall identifica como ideias distintas se articulam na categoria de raça para dar-lhe um significado instável, mas reconhecível. Ele então reconhece uma semelhança familiar entre sua compreensão de articulação e a ideia central de relacionalidade da interseccionalidade. Esta é uma articulação dupla: articulação de raça, couro e classe cor e classe na categoria de raça; e raça como uma categoria. Hall apresenta uma análise relacional de como uma entidade passa a representar a outra, tornando a representação fundamental para a forma como as relações de poder que se interseccionam operam:

Raça/cor de fato funciona como o princípio de articulação na sociedade de modo geral: Como meio pelo qual múltiplas formas de opressão se interconectam e ganham significado. A raça, seja o que for possa significar, não pode ser vista exceto por meio de suas aparências, pois a cor da pele é demasiado visível. Por isso, é tentador ocupar o lugar - *representar* – (do) outro (Collins, 2022, p.104).

Ao ler as palavras de Collins (2022), sobre opressão na sociedade de um modo geral e o peso que tem a aprovação do outro sobre nós, entendo o que Anzaldúa(1980) em seu artigo “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro”, nos disse há 44 anos:

Minhas queridas *hermanas*, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

Ressalto, que aos poucos, tentamos alcançar patamares mais altos, posições de destaque, prestígio social e escuta. Ser mulher é muito desafiador. Isto me faz recordar de um período de (auto)formação, fora do campo docente. Em 2015, eu trabalhava em uma empresa da minha cidade, fui a primeira mulher a ingressar neste

local, depois da esposa do gestor. Imagine só, uma mulher negra, gorda, cabelo amarrado de “rabo de cavalo”, sapatilha/ “rasteirinha”, cheirosa, sem maquiagem, brinco, colar, pulseira, anel, vestida com uma camisa azul-clara masculina e calça jeans. O porquê da camisa azul-clara masculina? A empresa é(ela ainda existe) majoritariamente masculina.

Na época em que fui contratada, não como faxineira, me inquietou saber por que não contratavam mulheres, se a empresa era tão ampla. Ouvi do gerente, que o gestor não contratava mulheres, porque elas “são complicadas, conversam muito e por incrível que pareça, menstruam e sentem cólicas”.

A surpresa maior ainda estava por vir, descobri que fui contratada pelo meu aspecto masculino, voz aguda, “jeito de brava”, aspectos estes que um dia, no corredor da UEG – Cora Coralina, no intervalo de uma aula, narrei para dois colegas este episódio e eles me disseram que era verdade (risos), então pude compreender também os vários motivos “dos outros” acharem que eu era/sou lésbica, ao mesmo tempo, recordo-me das palavras de Vaz (*et al.*, 2018, p.101), “o que os outros pensam de mim não deveria afetar a forma como eu me sinto sobre mim mesma” e não afeta, pois existe “uma atitude de autenticidade sobretudo em relação ao juízo do outro”.

Retomando ao assunto da empresa, eu achando que estava “abafando” por ser a primeira mulher a trabalhar lá, descubro também que pela minha aparência fenotípica, os “machos” que faziam parte do quadro de funcionários (na época 41 homens) não despertariam interesse por mim.

Já com uma visão docente crítica, adquirida através da Linguística Aplicada, hoje, entendo perfeitamente os olhares de fúria, o sentimento de repulsa por parte de alguns, as faltas de educação por parte de outros e a reprovação explícita de um deles, (1,80m, corpo mediano, barbudo), a ponto de solicitar intervenção burocrática por ouvir: “QUEM VOCÊ PENSA QUE É?” e eu responder: “sou Liliane Tavares, funcionária igual a você e estou fazendo o meu trabalho”. E o resultado foi, “é melhor ser chata, do que ser incompetente”, por parte do gestor.

No mundo misógino em que vivemos, Anzaldúa me faz refletir sobre a condição da mulher “de cor” e gorda nos espaços sociais e profissionais.

O homem, como os outros animais, tem medo e é repellido pelo que ele não entende, e uma simples diferença é capaz de conotar algo maligno.” Penso, sim, talvez se formos à universidade. Talvez se nos tornarmos mulheres-homens ou tão classe média quanto pudermos (Anzaldúa, 2000, p.230).

Em consonância com Anzaldúa (2000), Grande e Reis (2022), também admitem que a misoginia contemporânea está diretamente atrelada ao desenvolvimento de um regime opressor que criou uma base forte o suficiente para a aurora do capitalismo, no final do período feudal e início da Era Industrial. O final do século XVI foi marcado pela perseguição às mulheres que ousavam enfrentar a sociedade machista, a fim de ocuparem lugar de destaque no campo educacional e profissional. De pro-criadoras, cuidadoras do lar, das crianças e dos trabalhadores homens.

As mulheres foram relegadas a papéis bastante distintos – pro-criadoras, cuidadoras do lar, das crianças e dos trabalhadores homens. Esse controle feminino era feito por diversas vias e era chancelado pela igreja e pelos governantes que faziam “vistas grossas” à misoginia que se instaurava, particularmente na França e na Itália, onde o estupro de mulheres pobres tinha o consentimento estatal (Federici, 2017).

No início do meu relacionamento sofri duramente por ser uma mulher que ganha mais que o “homem da casa”. Ao ser aprovada no mestrado, chorei de alegria e um pouco de desespero, porque precisaria da aprovação do esposo para frequentar as aulas, o que se passa na mente de um machista é desafiador. Decolonizar essa situação gerou algum tempo, mas, ainda há resquícios da postura opressora e da não aceitação social de uma mulher ter mais poder aquisitivo que o homem, ou seja, não podemos ser bem sucedidas e quando almejamos isto somos taxadas de “mulher que manda/banca no/o homem”.

Nesse sentido, refletem criticamente Furyama; Anzolim; Barroso; Gutierrez (2023), sobre como foram e ainda são construídas e mantidas as relações de gênero, o patriarcado, machismo e a própria afirmação da masculinidade de forma opressora. Inicialmente salientam que nosso sistema social é organizado de forma hierárquica, favorece uns e submete outros aos seus domínios. Isso é perceptível a todo momento pela dualidade e sobreposição dos termos: branco/preto, homem/mulher, gordo/magro, maioria/mioria, efetivo/contrato, bonito/feio, dentre tantos outros.

Para Tiburi (2018), no patriarcado não há espaço para alguns grupos terem voz, afinal de contas, como todo sistema de privilégios, há aqueles privilegiados, que buscam, consciente ou inconscientemente, a manutenção desse lugar, e aqueles oprimidos e silenciados pelo primeiro grupo. Aqui abro um parêntese para expressar minha condição profissional enquanto contrato temporário a partir da sobreposição efetivo/contrato. O que se ouve é “os contratos trabalham mais, porque têm medo de

perder o emprego”, certa vez alguém me disse “fica quietinha Lili, você é um contrato, não pode falar é melhor não falar”. Realmente, os contratos trabalham mais, porque pertencem inconscientemente à decolonialidade e eu, mais uma vez reforço, que adquiri essa concepção durante um processo de formação continuada, o mestrado. Entendo também, que durante esses 6 anos estando docente, me acomodei pelo meu ego de envolvimento com os alunos, ser reconhecida e vista como “uma excelente professora”, a que consegue “dominar” uma sala de aula e os alunos aprenderem, mas, não podia/posso ser ouvida, porque os “contratos não falam”. Mesmo assim, eu falava/falo! Embora seja cercada por olhares e expressões de reprovação daqueles que estão na educação há 20, 25, 30 anos.

Retomando às reflexões críticas de Furyama; Anzolim; Barroso; Gutierrez (2023), ao mencionarem que a articulação entre patriarcado e racismo produz efeitos violentos de diferentes formas sobre mulheres negras,

Sendo assim, machismo, racismo e sexismo emergem e se alimentam nessa cultura patriarcal, que inviabiliza modos de ser e sentir e que contribui para o menosprezo e subjugação de algumas características, como as femininas e aquelas relacionadas ao ser negra. Isso contribui com a ideologia do branqueamento e para que homens busquem afastar seu próprio corpo e seus próprios comportamentos de qualquer similaridade com o corpo da mulher e com os comportamentos ditos femininos Furyama; Anzolim; Barroso; Gutierrez (2023, p.2).

Ao considerarmos a relação midiática, mencionada pelos autores a partir de Chaves (2015), de que a mídia enfatiza a objetificação do corpo das mulheres por meio de propagandas de cerveja, filmes infantis nos quais a felicidade da mulher só é alcançada quando do encontro com o príncipe encantado, e as músicas naturalizam a violência e o descaso com os corpos das mulheres. Esse é um problema grave, e ele precisa ser discutido. A sala de aula é o lugar propício para esta discussão, ao meu ver, porém não precisa ser discutido apenas no ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, mas na educação básica, porque não me recordo, assim como já mencionei ao longo do estudo, de termos essas discussões na graduação.

O ciclo familiar patriarcal é mencionado por Furyama; Anzolim; Barroso; Gutierrez (2023), como modelo de reprodução e propagação de discursos e ações violentas, no processo de educação dos filhos, o que conseqüentemente dará origem a um adulto que reproduzirá a mesma condição.

Isso me faz lembrar de um aluno do 8º ano, escola pública, 13 anos. Quando entrei na escola me deparei com um adolescente extremamente machista, homofóbico

e misógino. O interessante é que nessa turma esses termos eram desconhecidos. Certa vez em um de seus episódios preconceituosos, na sala de aula, ele disse que “mulher tem que pilotar fogão ou estar com uma vassora na mão”. Parei a aula na mesma hora, esqueci o conteúdo e problematizei a fala dele. Cito o exemplo deste aluno, porque ao mencionar a situação com a coordenação soube que ele é a reprodução do pai, o pai e um jogador de futebol são figuras sagradas para ele (o aluno), inclusive, o pai o registrou com o nome do jogador.

Diante desse cenário, (des)construir essa relação cristã-colonial, que organiza a família a partir de um conceito de família nuclear, onde o “macho” é o centro, é um desafio de ser educação, pois é algo que é cultivado, o “macho” não acha que pode fazer, ele tem certeza que pode, isso é construído, a representação explícita do machismo a ponto de uma mãe não poder escolher o nome do filho, porque o “macho” idolatra um jogador de futebol.

Foram muitos absurdos ouvidos durante algum tempo, até o dia em que eu disse que ele não gostava de mulher, que ele odiava mulher, e que mulher serviria na vida dele para ser empregada, satisfazer seus desejos sexuais e dar a ele filhos, e nada mais. O melhor seria ele optar ficar sozinho. Eu já sabia que a sementinha da reflexão estava plantada, bastava cultivar.

Todos me olharam, inclusive ele que me disse “assim a senhora me quebra, não é assim não” e eu insisti que a mulher não significava nada pra ele. Ao final da aula, ele quis falar comigo e pediu desculpas pela forma como havia falado, que ele queria se casar e ter uma mulher carinhosa e não uma empregada. As mulheres não foram mais difamadas naquela sala, muito menos comentários machistas, homofóbicos e misóginos houveram por lá.

O laço afetivo com esse aluno se fortaleceu, embora eu pensasse que havia comprado uma briga muito grande se ele chegasse em casa e contasse ao pai sobre a “tia Liliane”.

Ao relembrar essa situação, sinto uma sensação de dever cumprido, de fazer sentido ao verdadeiro significado da docência decolonial compreendida do lado crítico e transformador.

Além do machismo, misoginia, patriarcado, temos o idadeísmo, racismo, racismo estético, a gordofobia, o classismo, um conjunto de “ismo, ia” que representam identidades sufocadas pelo julgamento e não aceitação do outro.

As palavras de Larissa Engelmann (UFG), no evento organizado pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, UnU Itapuranga, com o tema “Decolonialidade: o ser, o saber e o poder das vozes subalternizadas”, leva-nos a refletir a sobre a importância da alteridade e do retrato das desigualdades sociais/gênero/raça nos espaços sociais, no meio acadêmico.

Larissa nesse evento, problematizou o Brasil impregnado pelo “preconceito racial a partir da marca”, em que no processo de supressão de si, pessoa negra, brasileira, na contemporaneidade, que possui um branco dentro de si, não se vê a si mesmo, é dominado pela cultura do branco - fé, gostos, estética – e diante destes comportamentos as pessoas não brancas fogem de suas marcas, porque o preconceito é a partir da marca, diminuindo então as marcas da negritude, através do cabelo, nos traços fenotípicos, isso é o poder da branquitude colonial que subtrai das identidades negras os valores, os fundamentos, as suas histórias e sua memória.

Ao desenvolver a consciência autobiográfica, observo que sou levada aos caminhos de identificação das minhas versões enquanto mulher negra, gorda, com a idade já no grupo dos “enta” e classe social média pelo fato da titulação acadêmica e curricular.

CAPÍTULO 6 - LER SE LENDO: A (AUTO)CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE

Sou filha de uma mulher e homem pretos, embora minha mãe acredite ser branca, ou conforme Fanon (2008), que veste uma máscara branca, embora sua pele seja preta. Por várias vezes, me sentia revoltada pela atitude da minha mãe, das palavras, da não aceitação e isso gerava muitas brigas. Com o passar do tempo, os conhecimentos engessados passaram a ser revisitados, problematizados e colocados em cheque em diversos contextos. Dentro de mim emanava o desejo de (des)construção e aceitação de ser filha de uma mãe tão preconceituosa.

Este processo de (des)construção foi possível “por meio das interações com o outro, dentro da sociedade, que pude refletir sobre as outras partes que compõem o meu processo de construções identitárias (Reis, 2022, p.136). Moita Lopes (2002, p. 32), afirma que “nossas identidades sociais são construídas por meio das nossas práticas discursivas com o outro”, em processos dialéticos constantes”.

Nesse sentido, Grande e Reis (2022), em “*A construção de quem somos: processos de des(re)construções das identidades*”, mencionam os estudos de Stuart Hall através de um mapeamento histórico sobre as transformações no pensamento ocidental moderno e a reflexão sobre as diferenças entre as relações no espaço-tempo sendo reconstruídas.

A modernidade, iniciada por volta do final do século XVI, especialmente com a Revolução Industrial, trouxe um rompimento inédito e mais duradouro, “deslocando-nos” assim da ‘sociedade tradicional’. Tal deslocamento afetou também as formas de pensar o indivíduo e os seus processos de produzir identidades culturais. Anteriormente, os sujeitos e as suas identidades eram vistos a partir do ser humano unificado, modular e minimamente estável (Grande e Reis, 2022).

Outro descentramento elencado por Hall, foi desencadeado pelo trabalho do estruturalista Ferdinand de Saussure, ao formular que a língua é um sistema social preexistente ao ser humano e que só se pode produzir significados no interior de suas regras. Assim, passamos a compreender a língua como não-fixa e suas significações são produzidas nas relações de similaridade e diferença. Dessa forma, e ainda conforme Hall (2005, p. 41), “o significado é inerentemente instável: ele procura o

fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (Grande e Reis, 2022).

Estas discussões sobre identidade me permitem compreender os processos de construções a partir do contexto em que estou inserida, as narrativas vão moldando identidades e histórias, as quais, ao serem contadas e repassadas de geração a geração, se legitimam.

6.1 A sala de aula

Junto às minhas inquietações, acredito que “todo mundo ama ser um vencedor” (Davis 2024, p.112), ser vista e reconhecida pela minha performatividade em sala de aula aumenta ainda mais o desejo, realização pessoal e profissional sendo parte da minoria.

Então de Liliane Tavares me tornei “tia Lili”, “tia Liliane” e para alguns “professora”. O “tia” me aproxima dos meus alunos, é uma relação afetiva intrínseca entre ser e estar docente. Essas percepções surgiram/surgem ao longo do meu processo de (permanente) formação. Diante disso, percebo que sou notada por “indivíduos completamente desconhecidos” (Davis, 2024, p.111) que me veem e me julgam digna de fazer parte da educação.

Na sala de aula tenho a oportunidade de compartilhar além do conhecimento, uma variedade de sentimentos e emoções com os quais aproximam o trabalho e o relacionamento com os discentes.

Para docentes negras e gordas, como eu, a pressão estética, racial e social atravessa a sala de aula. A legitimação do saber, a autoridade no espaço escolar e o reconhecimento acadêmico são desafiados por preconceitos historicamente construídos. A docência se torna, assim, um espaço de constante resistência e (re)construção de si. Por isso é importante, compartilhar com os alunos aulas que, além do conhecimento seja trabalhado o pertencimento.

Ao pensar em acesso e pertencimento, a exclusão de corpos não hegemônicos vai além do plano simbólico, ela se institucionaliza na forma como essas pessoas acessam ou não determinadas oportunidades, como concursos públicos, cargos de destaque ou relações afetivas. Zanello (2022), propõe pensar o corpo como território político, cuja aparência determina se o sujeito “pertence” ou é “tolerado” em determinados espaços.

Diante disso, me sustento sob as ideias de Fortes (2024, p.2-3). A autora menciona Monte Mor, Ifa e Ono (2022), que dizem “somos as nossas histórias, e para contar e ouvir histórias não podemos nos furtar das histórias que nos constituem, e nem tampouco, daquelas que constituem nossos interlocutores – no caso da sala de aula, nossos/nossas estudantes”. Assim,

Quando eu olho para um aluno, tenho que lembrar que ele está trazendo uma história com ele, e essa história é que vai ajudá-lo a reconstruir algumas dessas teorizações. Não necessariamente eu disse algumas coisas, mas ele as ouviu. É aquilo que os alunos falam: que garantia você pode ter de que o aluno vai entender? Nenhuma. Eu tenho que começar a aprender a lidar com as não garantias. Não tem como eu dar garantia de que o aluno vai entender exatamente aquilo que eu estou dizendo. Eu disse uma coisa, mas entre o que eu disse, às vezes, e o que a pessoa entende tem uma diferença porque ela vai entender também de acordo com as suas histórias, com as suas percepções de mundo, com a sua visão de mundo e de sociedade (Monte Mor; Ifa; Ono, 2022, p. 573).

Diante deste excerto, abro um parêntese para expor meu ponto de vista, partindo da práxis construída na sala de aula. Ao lembrar que enquanto docente preciso estabelecer uma relação social com meu aluno para ajudá-lo no processo de socialização, eu preciso conhecer a sua história. Ao conhecer a singularidade das histórias discentes diversas, consigo criar um ambiente acolhedor para que no meio das não garantias ele entenda aquilo que estou compartilhando. Como por exemplo, em uma discussão sobre paternidade e configuração familiar, eu dizer que não fui criada pelo meu pai, porque sou filha de mãe solo. Logo surgem os olhares de inquietações e os questionamentos surgem: “uai tia Lili, a senhora não tem pai?”; “tia Lili eu também não convivo com meu pai”; “tia Lili eu moro com meu pai, minha mãe mora aqui, mas eu prefiro o meu pai”.

Quando isso acontece, tenho a certeza de que algumas aulas da especialização e principalmente as discussões nas disciplinas do mestrado fazem sentido no processo de “descolonizando o eu” (Kilomba, 2019, p.213) no que se refere aos traumas que esses alunos carregam e que não fazem ideia de que a professora já viveu algo semelhante.

O termo trauma é originalmente derivado da palavra grega para “ferida” ou “lesão”. O conceito de trauma refere-se a qualquer dano em que a pele rompida como consequência de violência externa. Analiticamente, o trauma é caracterizado por um evento violento na vida do *sujeito* “definido por sua intensidade, pela incapacidade do *sujeito* de responder adequadamente a ele e pelos efeitos perturbadores e duradouros que ele traz a organização psíquica” (Laplanche; Pontalis, 1988, p.465)

Rememorar os vários traumas é uma realidade que constitui minhas memórias, e isto não me desqualifica enquanto mulher, cidadã, mãe, esposa, provedora e docente. Da mesma forma, alguns alunos carregam seus traumas, seja na cor da sua pele, no formato do seu corpo, no seu cheiro, na separação dos pais, no não reconhecimento familiar, na sua fome, no abandono, na violência doméstica, no seu jeito de falar, de comer.

Para além disso, observo que o trauma raramente é discutido dentro dos contextos de uma sala de aula, do racismo, da gordofobia, das questões de gênero, do etarismo. Essa ausência indica como o pensamento colonial permanece cristalizado, quando se refere à construção de sentidos.

Davis (2024, p.85-91), capítulo 8, em “vergonha silenciosa e secreta” narra um período doloroso da sua vida em que foram submetidas (ela e as irmãs) a diversos traumas. Este capítulo me leva à reflexões cotidianas da sala de aula.

A escola era a nossa salvação. Amávamos aprender e não queríamos acabar na mesma situação que nossos pais, sem saber como conseguiríamos a próxima refeição. A escola também era o nosso Paraíso ficávamos até tarde participando de atividades esportivas, musicais, teatrais e de reforço. Minhas irmãs e eu nos tornamos pessoas que superavam as expectativas. Mesmo em áreas que não nos interessavam. [...] Por muitos anos, nunca dormia a noite toda. No máximo, dormia por curtos intervalos, já cansada, porque era no meio da madrugada que muitas das brigas dos meus pais aconteciam. Éramos acordados por um grito, um berro. Mas às vezes os conflitos persistiam a noite inteira ou noite seguidas, por dias. Se durasse a noite toda, não dormíamos. Imagine seu pai espancando sua mãe com um pedaço de madeira, batendo com força nas costas dela, os pedidos de ajuda, os gritos de raiva e fúria. Aquele trauma me mantinha acordada à noite e me fazia adormecer durante as aulas (Davis, 2024, p.86).

Inicialmente, tem-se o contexto escolar idealizado como refúgio, para fugir da fome, da pobreza, percebendo, desde criança, que a educação seria a oportunidade de uma vida melhor, mas que ao mesmo tempo as punia por serem pessoas não brancas.

Em seguida, considera-se o trauma da violência doméstica, quantas Davis são submetidas ao cenário desolador deste contexto? Quantas Davis são impedidas de contarem o que se passa em suas casas?

Além disso fiz xixi na cama até os 14 anos. Geralmente ia para a escola com aquele cheiro. Não ter água quente em casa certamente não ajudava. Experimente tomar banho com água gelada e, excepcionalmente, algum sabão no auge do inverno. Tínhamos que escolher entre comprar sabão para as roupas, sabonete ou detergente (Viola, 2024, p.86).

No decorrer da leitura do capítulo, me deparo com esta situação e problematizo a minha reação quando me deparo com alguns dos meus alunos com problemas de higiene. Então percebo um cenário de vulnerabilidade socioeconômica a ponto de eles não terem condições financeiras para adquirir produtos higiênicos ou tê-los que substituir por algo prioritário, como a comida, por exemplo. Além disso, percebe-se que Viola até os 14 (quatorze) anos fez xixi na cama e ia para a escola com “aquele” cheiro. Logo, a fome, o cheiro, os traumas “têm gênero, classe e cor” (Abreu, 2024).

Mais adiante, Viola (2024, p.87) relata a indiferença e o afastamento da professora que ela amava, devido “aquele” cheiro. “ Precisa dizer à sua mãe para pegar água e sabão e dar um banho em você! seu cheiro está horrível! Ela então me enxotou como se eu tivesse acabado de vomitar em cima dela. Fiquei sem reação”.

Algumas questões tidas como “tabus” são invisibilizadas pelo fato do constrangimento de comunicar a um responsável sobre questões higiênicas. O docente tem a oportunidade de apresentar ou tornar a aula mais dinâmica ao levantar temas transversais, como a saúde do corpo.

Entendo perfeitamente, que um assunto como este requer cuidados criteriosos devido aos riscos iminentes das interpretações que serão feitas diante de tal situação. Nesse sentido, me apoio nas palavras de Fortes (2024, p.3),

Na verdade, o risco é diário: a cada passo, a cada decisão, a cada exercício, a cada leitura, a cada aula planejada, a cada discussão ou conversa... estamos sempre correndo o risco de sermos bem ou mal aceitos, mais ou menos compreendidos, pelo outro e por nós mesmos. Assumir o risco implica também assumirmos a responsabilidade que vem com ele e com as formas com as quais lemos e interpretamos nossas ações e ideias, pelo nosso olhar e pelo olhar do outro, como interpretamos nosso fazer e refazer, ação e reflexão, aprendizagens e desaprendizagens, teoria e prática. Assim, junto com Menezes de Souza (2011), resgato a necessidade de assumirmos a responsabilidade por nossas leituras e por nossas práticas de linguagem, pois elas geram consequências sociais, e, a partir dessa responsabilidade ética, vamos aprendendo a lidar com a complexidade assumindo também nossa responsabilidade pelo diálogo com o outro.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a dinâmica que reconstituem a teoria e a prática como autorreflexivas, na busca por novas compreensões e sentidos para o cotidiano, culminando em algum tipo de transformação, afirma Fortes (2024).

Posteriormente, ainda no campo reflexivo da sala de aula, cito a relação do *bullying* sofrido pelos alunos não brancos, gordos, afeminados, com algum tipo de

deficiência, por usufruírem conquistas, como notas mais altas do que aquele aluno que se considera o melhor da turma.

[...] e ela me contou suas lembranças. Disse que tinha feito a prova de ciências e tirado dez. Estava muito animada e levou a prova de volta para a mesa. Ela vinha sofrendo bullying de uma garota implacável chamada Maxine. Maxine **olhou** para a prova da minha irmã, foi até a professora e disse: “Professora, a Deloris colou.” Sem hesitar a professora chamou Deloris à mesa, pegou a prova e colocou um grande zero vermelho. Deloris ficou arrasada! Mas disse que essa professora não gostava dela por sempre tirar dez (Davis, 2024, p.88).

Ao ler as palavras de Davis (2024), trago à memória algumas situações cotidianas no que dizem respeito à dinâmica da sala de aula. À frente estão os alunos com as melhores notas, ao meio os medianos e ao fundo os alunos desinteressados e pessoa com deficiência acompanhada do profissional de apoio.

Com o passar do tempo surgiu “o mapa de sala”. Reunem-se os professores com mais disciplinas nas turmas e fazem “o mapa”, intercalam os alunos conforme “acham” que vai funcionar. Pouco tempo depois, estão alí refazendo “o mapa de sala”, porém os alunos com mais dificuldade e pessoas com deficiência, permanecem ao fundo da sala de aula acompanhadas do profissional de apoio.

Desde que iniciei a docência nunca concordei com essa dinâmica, porque acredito que se os alunos conhecem o regimento escolar, eles precisam aprender a respeitar as regras e a diversidade, incluindo o grau de dificuldade de cada um. Não concordo, porque existe uma segregação preconceituosa nessa atitude de organização espacial, em que os melhores sempre são os melhores, os que são convidados à leitura, aos questionamentos, às falas nas apresentações extraclasse, são premiados, recebem certificados. Enquanto os demais colegas parecem invisíveis na sala de aula, recebem notas baixas, possuem dificuldade na leitura, nunca recebem questionamentos, porque está cristalizado dentro de determinado professor que o aluno não é suficientemente inteligente para responder.

Recordo-me também de enfrentar conflitos por não obedecer “o mapa de sala” e conseguir dar aula, ou por exemplo, por combinar com os alunos o lugar que cada um gostaria de se sentar, desde que, não atrapalhassem as aulas. Quando iniciava-se algum ato de indisciplina, eu os lembrava de que escolha do lugar havia sido deles, portanto, deveriam cumprir com o combinado, ou seja, conscientizar o aluno a respeitar do turno de fala do colega e do professor é uma abordagem positiva para trabalhar a equidade na sala de aula, independente se ele é não branco, gordo, afeminado ou com algum tipo de deficiência.

O processo de tornar-se docente é permanente, a formação continuada é relevante, porque foi somente no mestrado que minhas percepções sobre gênero e raça se expandiram. Assim como Grande; Reis (2022, p.152), “a minha forma de ser professora (e de ser no mundo) transformou-se”.

Diante das contribuições de Grande; Reis (2022), minha identificação com uma das versões de “Milenas” enquanto “professora e conectada” se dá no processo de transformação das minhas percepções em sala de aula,

Nesse processo de renegociação do meu eu e da mudança paradigmática de minhas percepções, desenvolvi uma perspectiva mais crítica em relação ao meu entorno e ao mundo, compreendendo que ensinar não poderia ser somente uma prática neutra de transmissão de conhecimento, sob uma concepção instrumental, mas precisaria estar atrelada a reflexões em relação às questões sociais, políticas e culturais. Afinal, ensinar é um ato político (Freire, 1980). Dessa forma, é significativo pensar as questões identitárias de um professor não por meios do passado, mas também do futuro: o que esses pensamentos farão aos meus futuros alunos? como eles serão afetados pela forma como expressei minhas identidades como professora? como esse afeto, de mão dupla, poderia transformar os modos de pensar ou ser no mundo? (Grande e Reis, 2022, p.153).

O educador ao entender que é parte dos processos construtivos de identidade dos alunos, adentra-se ao universo do outro ser ele mesmo no ambiente em que é respeitado, sem opressão, julgamentos, ou seja, ser livre.

6.2 O professor mediador no processo de ensino-aprendizagem

Nesta discussão aponto abordagens teóricas sobre a importância do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, de forma que este venha assumir-se como mediador e trabalhador social na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual os educandos desenvolvam a criticidade e possam lutar pelos seus interesses no meio da sociedade.

O professor, além de educador e portador de conhecimento, precisa atuar como mediador, ou seja, ele é a ponte entre o aluno e o conhecimento. É responsável para que o aluno aprenda a ‘pensar’ e a questionar por si mesmo. Percebo, na educação, quanto o desempenho do professor tem um papel fundamental, pois tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e levar para os educandos o conhecimento acumulado ao longo da história, permitindo-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.

De acordo com Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. O processo ensino-aprendizagem é o alicerce para que haja cidadãos capazes de saber opinar e para que isso aconteça, o professor precisa assumir seu verdadeiro compromisso, ou seja, encarar o caminho do aprender a ensinar.

A formação docente é um fator importante, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida, um educador não pode se prender apenas ao que estudou na graduação, precisa sempre e a cada dia, renovar sua prática pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, de uma forma continuada, assumindo o seu papel e se interessando em realmente aprender a ensinar.

Importante ressaltar no processo ensino-aprendizagem o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos em sala de aula, nesse sentido Saviani (2003), aponta que o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos, mas da prática social comum ao professor e aos alunos, considerando que do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial em que professor de um lado e os alunos de outro encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social.

Ainda de acordo com este autor, há a defesa de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos na qual professor e alunos se encontram numa relação social específica que é a relação de ensino, com o objetivo de estudar os conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento. Já Fontana (2000) afirma que é preciso que o adulto assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), levando em consideração a condição de ambos os lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso mesmo, parceiros na relação contraditória do conhecimento.

Ao pensar no ensino como prática social, o docente deve ter em mente que ensinar apenas os conteúdos atuais presentes nos livros didáticos não é o suficiente, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social, por intermédio da interdisciplinaridade, por exemplo.

De acordo com Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. Vale frisar que a prática pedagógica é uma prática social e uma prática política, pois não se pode conceber a educação sem um vínculo sócio-histórico.

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. “A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional” (Luckesi, 1994, p. 21).

Com base nas teses do materialismo histórico, Vygotsky destacou que as “origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática”.

Meier; Garcia (2007, p.53) acentuam que para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso “libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem”.

Assim, buscamos na contribuição de Vygotsky (1987), uma reflexão quanto à natureza do conhecimento. Para este pesquisador, a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual o aprendiz penetra na vida intelectual dos que o cercam, isto é, a formação e o desenvolvimento das funções e faculdades psíquicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência dos indivíduos generalizando e fixando nos produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais, sob a forma verbal, o processo de conhecimento.

6.3 A compreensão dos desafios da educação nos dias atuais

É muito importante analisar o processo de formação hoje dos profissionais da educação, e com isso compreender os desafios presentes na prática pedagógica da atualidade. Um dos grandes desafios a serem refletidos é a formação dos futuros docentes com relação à prática pedagógica.

Além de reagir a situações críticas que emergiam em sala de aula, como no episódio em que um aluno reproduziu um discurso machista, meu planejamento

sempre buscou promover uma Educação Linguística Crítica de maneira sistemática. Para isso, eu procurava selecionar textos e gêneros discursivos que dialogassem com a realidade social dos meus alunos, valorizando temas como identidade, diversidade, desigualdade e cidadania.

Nas atividades, proponho práticas de leitura e escrita que vão além da forma, incentivando a análise dos discursos e das ideologias neles presentes. Em lugar de apenas treinar estruturas gramaticais ou gêneros normativos, busco criar condições para que os alunos percebam a língua como prática social, situada em contextos de poder, exclusão e resistência.

Do ponto de vista metodológico, sempre recebi elogios dos meus planejamentos, pela coordenação da escola, procuro organizar rodas de conversa, debates orientados e produções coletivas de texto que favorecessem a problematização de questões sociais. Desta forma, ainda que nem sempre haja acontecimentos críticos explícitos em sala, meu planejamento didático já traz intencionalmente a perspectiva crítica, garantindo que a Educação Linguística Crítica seja um eixo permanente e não apenas uma reação a episódios isolados.

Durante a graduação somos apresentados a conteúdos e muita teoria, ao longo do curso temos contato com diversos autores que regem um contexto que quando chegamos na prática vemos que são diversas vezes contrários ao que aprendemos em sala de aula.

Outro desafio a ser mencionado é a formação continuada e acabar com a ideia de um modelo único de ensino, como aponta Araújo e Yoshida (2010, p. 01). As autoras afirmam “que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão e da compreensão prática”. Isso se dá através das mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação e principalmente estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área.

Quando nos dispomos a aprender e aprimorar nossa área de formação estamos fortalecendo a profissão, pois o educador necessita de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem colocando-se na posição de eterno aprendiz que busca uma formação contínua. Para Carvalho e Perez (2001, p. 111) “um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa”.

Araújo e Yoshida (2010, p.02) salientam que a educação está num processo de constante mudanças, mudanças essas que tentam acompanhar o ritmo do novo cenário tecnológico. Nesse sentido, para as autoras “o educador vem exercendo um papel insubstituível no processo de transformação social, pois a formação de sua identidade ultrapassa o profissional, constituindo fundamentalmente a sua atenção profissional na prática social”.

Nesse cenário surgem as novas tecnologias tanto de informação quanto de comunicação que permite aos educandos acesso instantâneo, todos os dias tem acesso à novidades, seja na TV ou na internet, mais um desafio que a escola deve estar atenta, acompanhar estes novos conhecimentos, contextualizando a realidade da escola com a realidade vivenciada pelos educandos.

Vale ressaltar que nem toda escola possui esse acesso, algumas escolas da do meio rural ou invizibilizadas, ou escolas de cidades interioranas, fruto da desigualdade social, estão distantes e não condizem com a realidade de muitos, não tem acesso imediato, não possuem infraestrutura e muito menos um ensino de qualidade, porém, são conduzidos por educadores que acreditam num mundo melhor, mesmo que haja dificuldades, levam a esses alunos conteúdos e criticidade, motivando-os a se tornarem profissionais no mercado de trabalho.

Diante desse cenário pode-se observar que os desafios vão além da parte física, do prédio e do material didático e material permanente, mas também na preparação de profissionais que saibam lidar com as novas tecnologias, numa época de profundas e rápidas transformações.

Ainda sobre os apontamentos de Araújo e Yoshida (2010), observam que “uma formação de qualidade é aquela que contribui para o desenvolvimento das potencialidades e formação do indivíduo, preparado para o mercado de trabalho”, ou seja, para elas a formação dos educadores está baseada no cidadão com competência e habilidade na capacidade de decidir, e muitos veem a educação como válvula de escape para essa realidade. Para que isso aconteça o professor deve assumir o seu papel em sala de aula, algo que será proposto a seguir.

Diante das constantes mudanças ocorridas na sociedade o educador, como profissional da educação, precisa estar apto para elaborar com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos levando para dentro da sala de aula, e fora dela, assuntos que retratam a realidade do contexto histórico atual, seja ele político, econômico ou social, centrando-se numa prática pedagógica com êxito, ou seja, com

uma aprendizagem satisfatória e significativa. Sei que a chegada da pandemia transformou completamente a vida de todos os seres humanos, e a educação passou a ser um dos grandes desafios a serem enfrentados, pois a sala de aula, é imprescindível na vida do educando.

Kenski (2001, p.103) vem afirmar que o “papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido” vem dizer que o educador é quem faz a aproximação do aprendiz com as novidades das informações, notícias e outros conhecimentos através da efetivação da aprendizagem.

Vale frisar que a prática pedagógica é uma prática social, uma prática política, pois não se pode conceber a educação sem um vínculo sócio-histórico. De acordo com Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

Nesta perspectiva, cabe ao professor, como adulto que supostamente elabora ‘conceitos verdadeiros’, facilitar os processos de elaboração daquele que aprende e acompanhar o curso do seu desenvolvimento, ouvindo suas elaborações e situando-as em termos das possibilidades lógicas da representação.

Nesse sentido, o professor precisa fazer uso de metodologias que favoreçam o processo de aprender, desenvolvendo a autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação as suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução diferenciados. Barbosa (2006, p.13) contribui para o estudo ao afirmar que “o aprendiz é, portanto, um ser inteiro e ao mesmo tempo em que possui aspectos comuns a todos os aprendizes, tem uma particularidade que está ligada às interações”.

Ao fazer uma análise no que diz Araújo e Yoshida (2010) ao afirmarem que “o papel do educador é de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído” acreditamos que as discussões acerca dessa relação é muito relevante, pois o professor deve conceber estratégias de ensino que visam ensinar a aprender, bem como persistir no empenho de auxiliar os alunos a pensarem de forma crítica e aprender novamente a aprender como ensinar, onde através da parceria de experiências cria-se um espaço de formação mútua.

Nota-se que as palavras “facilitador, incentivador e motivador” carregam um significado dotado de responsabilidades, que em sala de aula devem ser observadas

pelos alunos e pelo próprio professor, o que determina uma aula boa ou não. O educando que não se identifica com o professor dificilmente gostará da disciplina aplicada por ele, já o educador que conquista a simpatia dos alunos terá mais facilidade em ter autonomia na sala de aula.

Uma sala de aula é heterogênea faz-se necessário que o educador desenvolva capacidades, reconheça as transformações tecnológicas de informação em sala de aula, atenda as diversidades culturais, respeitando as diferenças, bem como desenvolver comportamento ético a fim de orientar ao alunos em valores e atitudes. Agindo assim, o professor estará em constante aprendizado acompanhando o desenvolvimento da sociedade e aprimorando o exercício da sua profissão, o que torna as aulas mais atrativas e significativas.

Todos sabem que manter uma sala de aula não é uma tarefa fácil, articular as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão requer uma atividade de cunho intelectual enquanto prática social, levando em consideração não apenas técnicas e ferramentas práticas, mas a compreensão de suas relações com o contexto social no qual se realiza e os propósitos transformadores de que deve se revestir em relação aos sujeitos do processo educativo e à realidade social. Dessa forma, Moura (2001, p, 155) diz “fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e se constrói significados”.

Portanto, de acordo com Libâneo (1990, p.66) em uma sociedade cujas relações se dão entre classes sociais antagônicas a educação “só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações”. Sendo assim, pode-se entender que a educação constitui uma prática social que tem por objetivo a humanização plena em que a sua realização envolve compromisso ético do educador ao relativizar em sala de aula novas relações que promovam emancipação de cada educando em todas as dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esta dissertação foi um ato de coragem. Coragem para remexer memórias, para escutar silêncios antigos, para dizer com palavras o que o corpo já gritava há anos, mas estava subentendido. Ao narrar minha trajetória como mulher negra, gorda, filha de mãe analfabeta, mãe solo, professora em (permanete) formação, fui (re)conhecendo as marcas que atravessam minha identidade e as violências simbólicas que tentei calar. Através da escrita autoetnográfica, encontrei uma forma de existir em voz própria, de assumir meu lugar de fala como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Não busquei oferecer respostas prontas, tampouco universalizar uma experiência. Pelo contrário, trata-se de um mapeamento entre o pessoal e o político, entre as vivências singulares e as estruturas sociais que as moldam. Ao articular conceitos como memória, interseccionalidade, corpolítica, performatividade e linguística aplicada crítica como ato de resistência, a pesquisa revelou que não é possível falar de formação docente sem considerar os corpos que ensinam e as histórias que esses corpos carregam.

Em tempos de apagamento, opressão e adoecimento docente e discente, esta autoetnografia também é um gesto de denúncia e de esperança. Denúncia, porque evidencia as múltiplas formas de exclusão que atravessam a escola, a docência e a vida das mulheres negras e gordas. Esperança, porque aponta para outras possibilidades de ser, saber e ensinar, possibilidades que emergem da escuta sensível, da educação sentipensante e do compromisso com a transformação social. A realização desta pesquisa nos permite, enquanto profissionais em (permanente) formação, a refletir sobre o processo formativo que exige de nós, orientandas de iniciação científica, um constante enfrentamento às complexidades epistemológicas e sociais que atravessam nossa condição de mulheres. Diante dos inúmeros preconceitos vividos cotidianamente, não nos colocamos no lugar de vítimas, mas buscamos ressignificar experiências e ocupar, com firmeza e sensibilidade, os espaços de fala que historicamente nos foram negados em uma sociedade ainda estruturada por lógicas machistas e misóginas.

Fortes (2024, p.4), reforça como a pesquisa e a escrita autoetnográfica se amparam no conceito de práxis, sendo ela própria, a autoetnografia, um exercício praxiológico, uma vez que nela ação e reflexão se sustentam e se retroalimentam.

A escrita, nesta dissertação, não é mero instrumento acadêmico, mas território de sobrevivência e enunciação. Inspirada por Anzaldúa (2000), compreendo que escrever é um gesto que permite adentrar os mistérios da existência e, ao mesmo tempo, proteger-se deles. A escrita nos dá o necessário distanciamento para olhar as feridas sem que elas nos engulam, funcionando como um abrigo simbólico que transforma dor em linguagem.

Ao colocar no papel as marcas de minha trajetória como mulher negra, gorda e docente em (permanente) formação, encontro uma forma de (re)existir, como objeto de estudo e sujeito que performa saberes a partir de sua própria experiência. Trata-se de um exercício de autonomia discursiva, como diria Neusa Santos Souza (1983), um modo de existir em voz própria, assumindo a palavra como prática de descolonização de si.

A produção de textos acadêmicos nos remete à aplicação prática. Prática esta que contribui de forma efetiva ao desenvolvimento do letramento científico que nos possibilita fazer parte de um grupo de intelectuais pertencentes a uma abordagem pedagógica voltada para os gêneros discursivos e para a produção textual no contexto acadêmico.

É de extrema importância que conheçamos mais profundamente sobre as teorias, as perspectivas, as contribuições dos autores para o desenvolvimento intelectual e para os discentes em processo de formação.

A educação vem ganhando uma nova roupagem no processo de ensino-aprendizagem, as discussões sobre melhoria desse processo garantem que os futuros profissionais, ou até mesmo, nós mesmos busquemos formas de (re)pensar, autoavaliar e (re)inventarmos no que tange ao olhar para o futuro.

Noto que se trata de uma discussão complexa falar de questões raciais, pois é um assunto que traz inquietação quando se é observada a realidade da construção da identidade negra em nosso país. Ao mesmo tempo, percebe-se que essas reflexões têm aumentando nos últimos anos e isso é consequência de uma rompimento de barreiras, de ousadia, de vozes que precisam ser ouvidas e não caladas brutalmente.

Observo que a autopercepção e o sentimento de si enquanto professora negra/gorda em (permanente) formação, e na sociedade brasileira não é diferente, requer da pessoa coragem para enfrentar os desafios e as rejeições sociais. Estar na

condição de professor não é uma tarefa fácil. Imagine-a sob a condição de negritude e gorda.

Sendo assim, retomamos os dizeres de Nascimento e Castro (2021), para quem é crucial que educadores, cotidianamente, nos interstícios das relações de poder, busquem romper com o racismo epistemológico e institucional, e tracem trajetos decoloniais autônomos, às margens do que a orientação curricular hegemônica pressupõe.

O professor não deve ser autoritário diante dos seus alunos ao tentar apresentar um conhecimento crítico e sim ter a autoridade de transmitir a seus alunos que existe uma hierarquia que deve ser respeitada por eles, deve considerar o aluno como parte do processo histórico em que está inserido como sujeito que aprende, como alguém que conhece e que é capaz de reconstruções que o levam não só a apropriação do conhecimento, mas à sua transformação diante da sociedade.

A interação entre professor-aluno é primordial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se considera o professor como mediador e agente de transformação nesse processo. Para que o aluno construa seu conhecimento é necessário que o professor o auxilie, enquanto professores, precisamos nos reorientarmos na tarefa de ensinar, aprender o melhor caminho para compartilhar o conhecimento dos conteúdos já aprendidos por nós no período de formação.

Grandes são os desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais, a começar pela análise da importância em se pesquisar nosso próprio processo de formação, além dos baixos salários, temos que estar preparados para a nova configuração tecnológica, buscar novos conhecimentos, tecendo uma aprendizagem de qualidade e significativa.

A respeito do processo de formação dos professores, afirmo que não temos uma base universitária preparada para formar por completo profissionais. Professores, como no caso das demais profissões, mesmo com os avanços, tais como: professores como especialistas, mestre, doutores, a LBD, PCN, temas transversais, ainda há muito que se construir. Ou seja, a formação docente não deve ser simplificada em apenas 4 anos, mas mediar-se uma formação continuada na perspectiva de conciliar o projeto proposto com o currículo mínimo em cada etapa do processo de formação discente.

A partir dos pontos destacados durante o estudo percebi a necessidade de inovações serem acrescentadas à prática docente. O professor precisa estar inteirado

das novas propostas que surgem, com a expansão das novas tecnologias os educadores devem ser encarados e considerados como parceiros, autores na transformação da qualidade social da escola, sendo este portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar os obstáculos, instigando a capacidade de pensar e questionar do aluno, para a efetivação de seu objetivo primeiro que deve ser a formação de cidadãos para exercício pleno de sua cidadania.

O professor precisa mediar a aprendizagem e as interações com outros colegas. Não basta apenas estar à frente, na sala de aula, falando e fazendo com que os alunos “engulam” as informações e não possam debater e expor as suas opiniões, ansiedades e dúvidas. O verdadeiro professor é aquele em que motiva o aluno a procurar informações e ser pesquisador em constante aprendizagem. É preciso refletir nossa postura crítica e avaliar nossa prática dentro de sala de aula, procurando sempre nos qualificar.

Ao chegar ao fim desta escrita me emociono pelo caminho percorrido até aqui. Filha de mãe solo, que ouviu diversas vezes que não seria nada, porque ser filha de mãe solteira não dá em nada ou é bandido ou é puta. Talvez isso possa até fazer sentido para quem verbalizava, porque perdi meu irmão de 33 anos de idade, com um tiro nas costas, por ter escolhido a vida do crime e nem por isso eu e minhas outras duas irmãs seguimos o mesmo caminho.

De toda minha família coletiva, eu sou a que possuí o maior grau de escolaridade, filha de mãe analfabeta. Não quero que me leiam como vítima ou que meu estudo seja lido como autoajuda. Quero ser lida, entendida e ouvida como uma mulher negra, gorda, mãe solo, esposa, amiga, dona de casa e pesquisadora.

Quero poder, ao longo da minha trajetória enquanto ser humana e docente, contribuir com educação igualitária, nem que seja dentro da minha sala de aula, em que os alunos se respeitem e se acolham, independente da cor da sua pele, formato de seus corpos, políticas dos seus cabelos, seus gêneros, porque “o que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros (Anzaldúa, 2000, p.233).

Como escreveu Krenak (2020), o tempo não é uma linha reta, mas recursivo e assim também é a nossa formação, um vai e vem de afetos, dores, rupturas e reinvenções. Esta dissertação é, portanto, uma travessia. E se em algum momento você, leitora ou leitor, sentiu-se atravessado por estas palavras, é porque estamos vivas, pensantes e sentipensantes, ousando existir para além das prateleiras, dos

silenciamentos e das normas. Vamos continuar escrevendo o mundo com o corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro: coleção *Feminismos Plurais*, 2019.

AMARAL, Marcela. Culto ao corpo e estilo de vida: práticas estéticas e magreza entre mulheres. In: *Perspectivas e articulações de uma pesquisa feminista. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*, 2014.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*. 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Paulyanne Leal de. YOSHIDA, Sônica Maria Pinheiro Ferro. *Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade*. Curso de pedagogia das Faculdades Integradas Mato Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. Cuiabá-MT, 2010.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. de MARCONDES, D. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. *Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação*. Curitiba: Bolsa Educacional do Livro, 2006.

BORBA, Rodrigo. Posfácio O corpo distópico. In: BONFANTE, Gerson. *A erótica dos signos*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

CAPPARELI, Camila dos Passos Araújo; HOELZLE, Maria José. Queerizando contextos de educação linguística por meio da desestabilização de padrões identitários hegemônicos. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *et al. Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão à Rosane Rocha Pessoa*. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 117- 136.

CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. *Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais: tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas*. Viçosa, MG, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. *Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, D. (2023). Screenagers. [e-book] Flórida. In *o Future Minds: How the Digital Age is Changing Our Minds, Why this Matters, and What We Can Do About It*, publicado em 2010 por Nicholas Brealey. Atualizado em 2022.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo, UNESP, 2005.

DAVIS, Viola. *Em busca de mim*. 12ª ed. Tradução: Karine Ribeiro. BestSeller, Rio de Janeiro, 2024.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981).

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Sede: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA, Salvador, 2008.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-61.

GRANDE, Gabriela Claudino. REIS, Milena Oliveira. A construção de quem somos: processos de des(n)re)construções das identidades. In: TAKAKI, Nara Hiroko. GRANDE, Gabriela Claudino. *Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

hooks, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. Tradução Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

BELANDI, Caio. GOMES, Irena. *Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda* Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> Acesso em: 20 abr. 2025.

FRANK, HÉLVIO; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica de autoria de textos literários no livro didático “Se liga nas linguagens: Português”. *Revelli*, Inhumas, v. 15, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v15i0.14326>

KENSKI, Vani Moreira. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

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

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEITE, Cândida Mara Britto. *Estereótipos sociais e suas implicações para os estudos sociolinguísticos*. *Estudos da Língua (gem)*, 2011, v. 9, p. 71-90.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; CAETANO, Érica Amâncio. *Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas*. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá. v.15, n.2, 2013.

MIRANDA, Camila Fontenele de. *A autoetnografia como prática contra-hegemônica*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v.17 n.3 dezembro. 2022

MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

MOITA LOPES, L. P. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 57-81.

MORAN, José Manuel. *Como utilizar as tecnologias na escola*. <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm> Acesso em dez. 2024

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. Dossiê. *Trab. linguist. apl.* 60 Jan-Apr 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139578611520210313> Acesso em maio 2025.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do.; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. *Revista HISTEDBR*, v. 21, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 43, p. 296-308, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1.ed – São Paulo: Parábola: 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Luciana. Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 2022.

RODRIGUES, Marília Giselda. *Discurso: sentidos e ação* / Marília Giselda Rodrigues et al., organizadoras. Franca, SP: Universidade de Franca, 2015

SAMPAIO, Débora Adriano. DANTAS, Esdras, Renan Faria. Memória e representações: entre lembrança e esquecimento. *Revista Fontes Documentais*. Aracaju. v. 03, n. 03, p. 62-75, set./dez., 2020

SABOTA, Barbra. FRANK, Hévio. Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 62, n. 72, p. 1-24, e-35917, abr./jun. 2024

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Kleber. *Inteligência Artificial, Translinguagem e Decolonialidade Combativa na Educação de Prof. de Línguas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdpoRwXydaw> Acesso em maio 2025.

SILVA, Maria Aparecida de M. *A cultura na esteira do tempo*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 102-112, 2001.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: M.M. Marcondes, L. Pinheiro, C. Queiroz, A.C. Querino & D. Valverde (org) *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea. 2013.

SOUZA, Leidijane Vieira Chaves. *Memórias da graduação: episódios de vivências de uma mulher- mãe-universitária em sua trajetória de formação docente*. Universidade Estadual de Goiás - Anápolis, 2021.

DE SOUSA, Lynn Mario T.M. *Educação Linguística antirracista e branquitude*. XVIII Enfope, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LXGIOxMBv-s>
Acesso em maio de 2025.

SOUZA, Neusa do Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983

TECHIO, Elza Maria. Estereótipos Sociais como Preditores das Relações intergrupais. Brasília: *Technopolitik*, 2011, v., p. 21-75.

TIBURI, M. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. In: FURYAMA, Luani Akemi; ANZOLIN, Bárbara; BARROSO, Fabíola Ferreira Buck; GUTIERREZ, Melissa Jhully. A naturalização de discursos machistas: reflexões sobre o cotidiano e o enfrentamento da opressão. *Revista Feminismos*. Vol 11, N1 - jan – jun/2023

VAZ, Paulo; *et al.* “Gorda, sim! Maravilhosa, também!”: corpo, desejo e autenticidade em testemunhos de vítimas de gordofobia no YouTube. *Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF*. v. 12, n. 2, p. 99-117, mai./ago. 2018

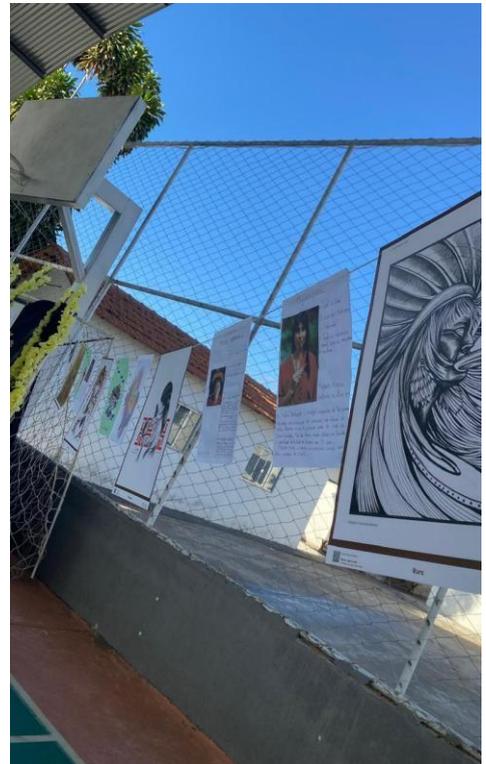
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZANELLO, Valeska. *A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações*. Curitiba: Appris, 2022.

ANEXOS

Culminância das Eletivas – Cultura indígena das escolas – Povos indígenas no Cerrado (2024)
Professora responsável: Liliane Tavares





Território Docente

Encontro da Rede
Cerrado –
Praxiologias
Cerradeiras

IV Concurso
Cênico- Literário
Reconhecendo
Nossas
Goianidades:
Povos Indígenas
no Cerrado

Primeiro
Congresso de
Pesquisadores
Afro- Latino-
Americanos e
Caribenhos!
CINALC 2024



Lynn Mario



Alexandre Cadilhe

obgg amo ser sua aluna



Kanavillil Rajagopalan