

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MONITHELLI APARECIDA ESTEVÃO DE MOURA

**AQUILOMBAR-SE: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PRETA DE
FRANCÊS E DE ESTUDANTES PRETAS(OS) E PARDAS(OS) NO PROJETO
LINGUAFRO**

UBERLÂNDIA
2024

MONITHELLI APARECIDA ESTEVÃO DE MOURA

**AQUILOMBAR-SE: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PRETA DE
FRANCÊS E DE ESTUDANTES PRETAS(OS) E PARDAS(OS) NO PROJETO
LINGUAFRO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso Mestrado – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza

UBERLÂNDIA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M929a 2024 Moura, Monithelli Aparecida Estevão de, 1990-
Aquilombar-se [recurso eletrônico] : experiências de uma professora preta de francês e de estudantes pretas(os) e pardas(os) no Projeto Linguafro / Monithelli Aparecida Estevão de Moura. - 2024.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5036>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

**AQUILOMBAR-SE: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PRETA DE
FRANCÊS E DE ESTUDANTES PRETAS(OS) E PARDAS(OS) NO PROJETO
LINGUAFRO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos – Curso Mestrado – como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e
sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia
Soares Souza

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2024

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientadora e Presidente

Prof^a. Dr^a Viviane Cabral Bengezen
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro titular externo

Prof^a. Dr^a. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Membro titular interno

Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Membro suplente interno

Prof^a Dr^a Elaine Maria Santos (UFS)
Membro suplente externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sempre à Deus e à minha Ancestralidade, que me permitiram experienciar essa jornada do mestrado.

À minha família, aos meus pais, Marli Estevão de Moura e José Luiz de Moura por apoiarem a pesquisa e pesquisarem indiretamente; e aos meus irmãos, Renato Estevão de Moura e Gustavo Estevão de Moura, pela força; e aos meus cachorros, Bob e Hanna, que eu tanto amo e estiveram comigo.

Aos meus familiares tanto do lado paterno quanto do materno pelos bons votos de perseverança em relação aos meus objetivos de estudos e carreira profissional.

Aos poucos amigos irmãos de vida, aos meus muitos colegas e poucos amigos da UFU (graduação, pós-graduação e outros), aos muitos colegas e poucos amigos estudantes internacionais tanto da UFU quanto aos que estão e estiveram em Uberlândia.

Ao pessoal todo do Triathlon, esporte que pode me proporcionar saúde (mental, espiritual e corporal) durante o mestrado e aos amigos que ele me proporcionou e que me apoiaram.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza, pela paciência e zelo comigo e com a minha pesquisa porque juntas fizemos o que havia de melhor.

Às Professoras Doutoradas Camila Soares López, Nicéa Quintino Amauro e Cíntia Camargo Viana, que me oportunizaram fazer parte do projeto de extensão LINGUAFRO e ao NEAB em parceria com o projeto.

Aos participantes de pesquisa e alunos do curso de francês afrocentrado do LINGUAFRO – Idiomas Afirmativos, edições 2022 e 2023, pelo envolvimento, as trocas de saberes e vivências e apreciação do trabalho desenvolvido.

Ao NEAB e aos membros dele que conheci, Lisneide Santos Costa, Antônio Machado, Juliana Sankofa, Kaio César Lacerda e outros que me acolheram impecavelmente bem.

Às Professoras Doutoras Viviane Cabral Bengezen e Cristiane Carvalho de Paula Brito, e à Professora Mestre Ana Carolina Parolini Borges Durante, pelas leituras atenciosas e afetuosas contribuições em minha banca de qualificação. Em especial à Prof^ª. Dr^ª. Viviane Cabral Bengezen, por eu ter sido participante de sua pesquisa de mestrado e agora ela avaliou a minha pesquisa de mestrado.

À Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello, líder do grupo responsivo de pesquisa GPNEP, por “acreditar mais em mim do que eu em mim mesma”, e a todos os membros desse grupo, pelas críticas construtivas e sem eles eu não poderia ter vencido alguns obstáculos da minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, que ministraram disciplinas das quais cursei, e aos professores do Instituto de Letras e Linguística da UFU – ILEEL, por todos eles terem os seus saberes e conhecimentos compartilhados com amor à profissão e que me serviram de evolução nas áreas: profissional, acadêmica e pessoal.

Ao Prof. Dr. Gilmar Martins de Freitas Fernandes, pela leitura atenciosa do meu trabalho e afetuosas contribuições na minha apresentação no XXI Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – SEPELLA, e ao longo da pesquisa.

Meu muito obrigada!

Gratidão!

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo compreender as experiências vividas por mim enquanto professora preta de francês, assim como pelas(os) estudantes participantes da pesquisa, pretas(os) e pardas(os), visando a construção do espaço de ensino e aprendizagem do francês decolonial, afrocentrado e afirmativo no curso de extensão Linguafro online. Além disso, busquei discutir as possíveis tensões desse processo dentro desse contexto, assim como compreender a experiência de pertencimento a esse espaço de ensino e aprendizagem de idiomas afirmativos pelas(os) participantes. A pesquisa, exploratória e qualitativa, seguiu o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, conforme proposto por Clandinin e Connelly (2000, 2015), reconhecendo a importância de investigar as experiências vividas narrativamente para uma melhor compreensão do fenômeno. Foram discutidos conceitos como racismo, colonialismo, decolonialidade, ações afirmativas, afrocentricidade, práticas pedagógicas no contexto da Lei 10.639, desestrangeirização do material didático e letramento crítico racial para identidade e consciência raciais e relações étnico-raciais. Os participantes foram eu, Cristina, Oliveira e Laurindo, todos nós nos autodeclarámos negros. Os encontros foram realizados online em grupo ou individual, tanto de forma síncrona através do Google Meet, quanto de forma assíncrona pelo WhatsApp. Durante as conversas, foram discutidas as histórias narradas, experiências na sala de aula e vivências além dela. As análises foram realizadas narrativamente na perspectiva de composição de sentidos de Clandinin e Connelly (2015), buscando compreender as tensões que emergiram, considerando os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). Ao final, observei que o mote de narrativas iniciais contribuiu para o meu deslocamento pessoal, acadêmico e profissional, enquanto professora, pesquisadora e mulher preta, além de despertar a minha identidade e consciência racial e questionar a minha ancestralidade e as minhas escolhas ao longo do percurso acadêmico e profissional. Ao abordar tanto as minhas narrativas quanto as das (os) participantes, pude escapar do perigo da história única, valorizando e reconhecendo suas vozes e experiências. Percebi que há múltiplas histórias de racismo nos permeando, e o espaço da sala de aula propiciou o movimento na direção de uma abordagem de ensino e currículo decoloniais, assim como a desestrangeirização do material didático da língua, com foco no acesso a uma Educação antirracista para as relações étnico-raciais. Por último, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais para o público negro, no contexto do Linguafro, possibilita combater as desigualdades raciais, promover a inclusão e a construção de um espaço de discussão em um ambiente de escuta ativa e atenta, sensível e inclusiva para o empoderamento e construção das identidades das(os) estudantes negras(os).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; professora preta de francês; francês afrocentrado, afirmativo e decolonial; Pesquisa Narrativa;

RÉSUMÉ

La présente dissertation avait pour objectif de comprendre les expériences vécues en tant que professeure de français noire, ainsi que celles des étudiant.e.s participant.e.s à la recherche, noir.e.s et métis.se.s, en vue de la construction d'un espace d'enseignement et d'apprentissage du français décolonial, afrocentré et affirmatif dans le cadre du cours d'extension en ligne Linguafro. En outre, j'ai cherché à discuter des possibles tensions venues de ce processus dans ce contexte, ainsi qu'à comprendre l'expérience des participants au niveau de leur appartenance à cet espace d'enseignement et d'apprentissage affirmatif des langues. Cette recherche exploratoire et qualitative a suivi la théorie et méthodologie de la Recherche Narrative, telle que proposée par Clandinin et Connelly (2000, 2015), qui reconnaissent l'importance d'enquêter de manière narrative sur les expériences vécues pour une meilleure compréhension du phénomène. Des concepts tels que le racisme, le colonialisme, la décolonialité, les actions affirmatives, l'afrocentricité, les pratiques pédagogiques dans le contexte de la Loi 10.639, la dé-étrangéisation du matériel didactique et l'alphabétisation raciale critique pour l'identité et la conscience raciales et les relations ethno-raciales ont été discutés. Les participants étaient Cristina, Oliveira, Laurindo et moi-même, qui nous déclarons être tous, des personnes noires et métisses. Les réunions se sont déroulées en ligne, en groupe ou individuellement, de manière synchrone via Google Meet et de manière asynchrone via WhatsApp. Au cours des conversations, nous avons discuté des histoires racontées, des expériences vécues en classe et des expériences vécues en dehors de la classe. Les analyses ont été effectuées de manière narrative dans la perspective de composition des sens de Clandinin et Connelly (2015), en cherchant à comprendre les tensions qui ont émergé, en tenant compte des hypothèses théoriques d'Ely, Vinz, Downing et Anzul (2005). En somme, j'ai observé que le principe des narratives initiales a contribué à mon développement personnel, académique et professionnel en tant qu'enseignante, chercheuse et femme noire, ainsi qu'à l'éveil de mon identité et de ma conscience raciale et à la remise en question de mon ascendance et de mes choix tout au long de mon parcours académique et professionnel. En abordant à la fois mes récits et ceux des participants, j'ai pu échapper au danger de l'histoire unique par la valorisation et la reconnaissance de leurs voix et leurs expériences. J'ai réalisé que des multiples histoires de racisme nous imprègnent, et l'espace de la classe permet d'évoluer vers une approche et un programme d'enseignement décoloniaux, ainsi que vers la dé-étrangéisation du matériel didactique de la langue, en mettant l'accent sur l'accès à une éducation antiraciste pour les relations ethno-raciales. Enfin, l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères pour les personnes noires, dans le contexte de Linguafro, permet de lutter contre les inégalités raciales, de promouvoir l'inclusion et de construire un espace de discussion dans un environnement d'écoute active et attentive, sensible et inclusif pour l'autonomisation et la construction des identités des étudiant.e.s noir.e.s.

MOTS CLÉS : Formation des enseignants ; professeure de français noire ; français afrocentré, affirmatif et décolonial ; Recherche Narrative ;

RESUMEN

Esta disertación tuvo como objetivo comprender las experiencias de mí misma como profesora negra de francés, así como de las(os) estudiantes negras(os) y pardas(os) que participaron en la investigación, con vistas a construir un espacio de enseñanza y aprendizaje del francés decolonial, afrocentrado y afirmativo en el curso de extensión en línea Linguaafro. Además, busqué discutir las posibles tensiones de este proceso dentro de este contexto, así como comprender la experiencia de los participantes de pertenecer a este espacio afirmativo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, siguió el camino teórico-metodológico de la Investigación Narrativa, propuesto por Clandinin y Connelly (2000, 2015), reconociendo la importancia de investigar las experiencias vividas narrativamente para una mejor comprensión del fenómeno. Se discutieron conceptos como racismo, colonialismo, decolonialidad, acción afirmativa, afrocentricidad, prácticas pedagógicas en el contexto de la Ley 10.639 de Brasil, des-extranjerización de materiales didácticos y letramiento crítico-racial para la identidad y conciencia racial y las relaciones étnico-raciales. Participamos Cristina, Oliveira, Laurindo y yo, todos autodeclarados negros. Las reuniones se celebraron en línea, en grupos o individualmente, tanto de forma sincrónica, a través de Google Meet, como asincrónica, a través de WhatsApp. Durante las conversaciones se discutieron las historias narradas, las experiencias en el aula y las vivencias más allá del aula. Los análisis se realizaron narrativamente desde la perspectiva de la composición de significados de Clandinin y Connelly (2015) y se buscó comprender las tensiones que emergieron, considerando los presupuestos teóricos de Ely, Vinz, Downing y Anzul (2005). Al final, observé que el lema narrativo inicial contribuyó a mi desarrollo personal, académico y profesional como docente, investigadora y mujer negra, además de despertar mi identidad y conciencia racial y cuestionar mi ancestralidad y mis elecciones a lo largo de mi trayectoria académica y profesional. Al abordar tanto mis relatos como los de las(os) participantes, pude escapar del peligro del relato único, valorando y reconociendo sus voces y experiencias. Me di cuenta de que existen múltiples historias de racismo que nos impregnan, y el aula permitió avanzar hacia un enfoque pedagógico y un plan de estudios decoloniales, así como la des-extranjerización de los materiales de enseñanza de idiomas, centrándose en el acceso a una educación antirracista para las relaciones étnico-raciales. Por último, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales para el público negro, en el contexto de Linguaafro, permite combatir las desigualdades raciales, promover la inclusión y construir un espacio de discusión en un ambiente de escucha activa y atenta, sensible e inclusiva para el empoderamiento y la construcción de las identidades de las(os) estudiantes negras(os).

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; profesora negra de francés; francés afrocentrado, afirmativo y decolonial; Investigación Narrativa;

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to understand the experiences lived by me as a black French teacher, as well as by the students participating in the research, black and brown, aiming at the construction of teaching and learning space of the decolonial, Afro-centered and affirmative French in the online *Linguafro* extension course. Furthermore, I sought to discuss the possible tensions of this process within this context, as well as understand the experience of belonging to this space of teaching and learning affirmative languages by the participants. The research, exploratory and qualitative, followed the theoretical-methodological path of Narrative Research, as proposed by Clandinin and Connelly (2000, 2015), recognizing the importance of investigating lived experiences narratively for a better understanding of the phenomenon. Concepts such as racism, colonialism, decoloniality, affirmative actions, Afrocentricity, pedagogical practices in the context of Law 10,639, deforeignization de-alienation of teaching material and critical racial literacy for racial identity and awareness and ethnic-racial relations were discussed. The participants were Cristina, Oliveira and Laurindo and me, all of us self-declared black. The meetings were held online in groups or individually, both synchronously via Google Meet and asynchronously via WhatsApp. During the conversations, the stories told, experiences in the classroom and experiences beyond it were discussed. The analyzes were carried out narratively from the perspective of the composition of meanings of Clandinin and Connelly (2015), seeking to understand the tensions that emerged, considering the theoretical assumptions of Ely, Vinz, Downing and Anzul (2005). In the end, I observed that the motto of the initial narratives contributed to my personal, academic and professional displacement, as a teacher, researcher and black woman, in addition to awakening my identity and racial awareness and questioning my ancestry and my choices throughout my life. academic and professional career. By addressing both my narratives and those of the participants, I was able to escape the danger of the single story, valuing and recognizing their voices and experiences. I realized that there are multiple histories of racism permeating us, and the classroom space enabled the movement towards a decolonial teaching approach and curriculum, as well as the deforeignization de-alienation of language teaching material, with a focus on access to anti-racist Education for ethnic-racial relations. Finally, the teaching and learning of additional languages for black audiences, in the context of *Linguafro*, makes it possible to combat racial inequalities, promote inclusion and the construction of a space for discussion in an environment of active and attentive listening, sensitive and inclusive for the empowerment and construction of identities of black students.

KEY WORDS: Teacher education; black French teacher; Afrocentric, affirmative and decolonial French; Narrative Inquiry;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 – Imagem palavra referente ao chat da aula do youtube.....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2 – Slides produzidos pela professora no CANVA para a aula</i>	<i>66</i>
<i>Figura 3– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard durante a aula</i>	<i>69</i>
<i>Figura 4– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula ...</i>	<i>90</i>
<i>Figura 5– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula ...</i>	<i>92</i>
<i>Figura 6– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard durante a aula</i>	<i>93</i>
<i>Figura 7– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula ...</i>	<i>94</i>
<i>Figura 8– Imagem do poema "A mon frère blanc" de Léopold Sédar Senghor.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 9– Excerto das respostas dos alunos referente a prova obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.</i>	<i>105</i>
<i>Figura 10– Excerto do material didático reproduzido pela professora para a aula... </i>	<i>105</i>
<i>Figura 11– Excerto de um slide escrito pela professora no Google apresentações durante a aula</i>	<i>106</i>
<i>Figura 12– Quadro com duas imagens retiradas da internet de comidas da República do Congo e do Brasil.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 13– Imagens de pessoas negras e brancas se cumprimentando retiradas da internet pela professora.....</i>	<i>115</i>
<i>Figura 14– Fotos referentes a aula presencial das duas turmas de francês (Linguafro) + Café Littéraire.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 15– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard para a apresentação em sala de aula sobre Personalidades Negras.....</i>	<i>122</i>
<i>Figura 16– O conto "Portrait de famille" faz parte da obra "Le cœur à rire et à pleurer", escrita pela autora guadalupense Maryse Condé</i>	<i>128</i>
<i>Figura 17- Nuvem de palavras em forma de cabelo criada pela professora referente a termos do Letramento Racial</i>	<i>135</i>
<i>Figura 18– Gráfico de satisfação do curso de francês do Linguafro 2023, respondido pelos estudantes.</i>	<i>144</i>
<i>Figura 19– Gráfico de recomendação do curso de francês do Linguafro 2023, respondido pelos estudantes.</i>	<i>145</i>
<i>Figura 20– Excerto das respostas dos alunos referente à pergunta sobre o curso de francês do Linguafro 2023: “Por que você deu essa nota de satisfação?”, que foi obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.</i>	<i>146</i>
<i>Figura 21– Excerto das respostas dos alunos referente à pergunta sobre o curso de francês do Linguafro 2023: “Por que você deu essa nota de recomendação?”, que foi obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.</i>	<i>147</i>

SUMÁRIO

NARRATIVAS INICIAIS	14
O DIA EM QUE SOFRI RACISMO.....	14
FALTOU UM(A) PROFESSOR(A) DE FRANCÊS	17
DO DESCONFORTO À TRANSFORMAÇÃO PARA ALÉM DA FRANÇA.....	18
QUE NÃO SOMENTE O R DA GARGANTA	20
PALESTRA DE LITERATURA FRANCESA PRETA NO MUSEU MUNA	23
NAS TRILHAS DA PESQUISA NARRATIVA: LEITURA DA TESE DE BOSIRE NA PÓS-GRADUAÇÃO	28
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS ATÉ O QUILOMBO.....	41
1.1. A pesquisa narrativa.....	41
1.2. O contexto de pesquisa	44
1.3. Os participantes da pesquisa	46
1.3.1. E agora, quem são os participantes e seus perfis descritos por eles mesmos?	48
1.3.1.1. Cristina, presente!	48
1.3.1.2. Oliveira, presente!	49
1.3.1.3. Laurindo, presente!	50
1.3.2. Quem são os participantes e seus perfis sob minha perspectiva?	51
1.3.2.1. Quem é Cristina?	51
1.3.2.2. Quem é Oliveira?.....	52
1.3.2.3. Quem é Laurindo?	52
1.3.3. Quem são os participantes da pesquisa, de acordo com as inscrições para o Linguafro?.....	53
1.4. Os instrumentos de pesquisa.....	53
1.5. A composição de sentidos.....	55
CAPÍTULO 2 – ENTRANDO NO QUILOMBO	57
I. PLANO DE CURSO	57
II. AS TECNOLOGIAS PARA PREPARAÇÃO DO CURSO.....	59
III. ORGANIZAÇÃO DAS AULAS.....	60
DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE I.....	61
IV. LINGUAFRO – FRANCÊS AFIRMATIVO	64
V. AUTODECLARAÇÃO: SOU PRETA(O) OU PARDA(O)	66
VI. “FRANCÊS” O QUE VEM À MENTE?	68
DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE II.....	69
VII. MINHA NARRATIVA LIDA EM SALA DE AULA.....	71
VIII. O DIA EM QUE ELA TAMBÉM SOFREU RACISMO	73
DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE III	74
DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELO COLONIALISMO E PELO RACISMO	75
CAPÍTULO 3 - VIVENDO NO QUILOMBO	89
IX. OS NÚMEROS E O ALFABETO.....	89
X. <i>MARTINIQUE – AIMÉ CÉSAIRE</i>	92
DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE I.....	95
XI. CANTORES FRANCÓFONOS	96
XII. NO DIA DOS CANTORES FRANCÓFONOS	97
DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE II.....	97
XIII. A MON FRÈRE BLANC	99
XIV. DIA DO POEMA “A MON FRÈRE BLANC”	99
XV. NO DIA DO POEMA.....	100

XVI. POEMA EM FRANCÊS	100
DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE III.....	101
XVII. PREPARAÇÃO DA PROVA.....	102
XVIII. CORREÇÃO DA PROVA: A FRANCOFONIA	103
XIX. CORREÇÃO DA PROVA	107
XX. NO DIA DA CORREÇÃO DA PROVA.....	108
DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE IV.....	108
DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELA DESESTRANGEIRIZAÇÃO DO MATERIAL.....	109
CAPÍTULO 4 – DESPEDINDO DO QUILOMBO	113
XXI. DIÁLOGOS PRETOS	113
XXII. DIA EM QUE DISCUTIMOS AS IMAGENS DOS PERSONAGENS QUE DIALOGAVAM.....	115
XXIII. NO DIA EM QUE DISCUTIMOS AS IMAGENS DOS PERSONAGENS DAQUELES DIÁLOGOS.....	116
DESEMPACOTANDO A DESPEDIDA DO QUILOMBO – PARTE I.....	116
XXIV. LINGUAFRO + CAFÉ LITTÉRAIRE	119
XXV. RAÇA NEGRA.....	120
XXVI. PERSONALIDADES NEGRAS NO JAMBOARD.....	122
XXVII. PERSONALIDADES NEGRAS	123
XXVIII. PERSONALIDADES NEGRAS	123
XXIX. O CONTO: “PORTRAIT DE FAMILLE”	124
XXX. NO DIA FINAL EM QUE LEMOS O CONTO JUNTOS – “PORTRAIT DE FAMILLE”.....	129
DESEMPACOTANDO A DESPEDIDA DO QUILOMBO – PARTE II	130
DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELA AFROCENTRICIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS DE NOS AQUILOMBAMOS: CRISTINA, OLIVEIRA, LAURINDO E EU	148
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	161

NARRATIVAS INICIAIS

Começo compartilhando cinco narrativas iniciais que descrevem minhas experiências, situando-as dentro do contexto da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2000, 2015). As cinco narrativas são narrativas de memória e cada uma delas foi produzida em momentos referenciados entre parênteses. As narrativas são intituladas e apresentadas nesta sequência: “O dia em que sofri racismo” (setembro de 2022), “Faltou um(a) professor(a) de francês” (agosto de 2022), “Do desconforto à transformação para além da França” (julho de 2022), “Que não somente o R da garganta” (maio de 2022) e por último, “Palestra de literatura francesa preta no museu Muna” (dezembro, 2022).

Com isto em mente, apresento a primeira narrativa desta pesquisa. Minha história começa antes mesmo de iniciar meu mestrado, quando eu já era uma professora preta de francês. Naquele ano de 2019, eu estava concluindo minha especialização e ministrava aulas particulares de francês, inclusive em domicílio.

O DIA EM QUE SOFRI RACISMO

Em um sábado de manhã no ano de 2019, ocorreu uma situação em que sofri racismo e essa experiência teve um impacto significativo em mim. Como de costume, eu me arrumei e me dirigi até o condomínio de minha aluna. Ao chegar na guarita, cumprimentei o funcionário com um bom dia e um sorriso, informando que gostaria de subir até o apartamento da pessoa em questão. Ele pediu meu documento e eu o entreguei, como era de praxe. No entanto, a partir desse momento, ocorreu um silêncio constrangedor e uma espera prolongada. Foi nesse momento que o funcionário me perguntou se eu era a empregada.

Naquele momento, fiquei extremamente desconfortável, e várias reflexões surgiram em minha mente. Primeiramente, decidi que não mencionaria ser a professora de francês, pois tal informação se mostrava desnecessária e, além disso, eu não apreciava essa situação. Em segundo lugar, havia outro porteiro que já me conhecia. Ele sempre estava presente quando eu chegava e raramente precisava de mais do que um cumprimento e um sorriso. Ele já estava ciente de que eu era esperada pela aluna e costumava ligar para o apartamento da mãe dela para informar sobre minha chegada. No entanto, naquele sábado de manhã, algo diferente ocorreu.

Demorei um pouco para responder, mas finalmente disse apenas "não". Logo em seguida, meus olhos começaram a se encher de lágrimas. Saí rapidamente da guarita, abandonando meu documento de identidade enquanto ele ainda estava ao telefone, fazendo uma ligação.

Imediatamente, meu primeiro pensamento foi ligar para a mãe da minha aluna, e assim o fiz. Chorando e tentando respirar, tentei explicar o que havia acontecido. Disse a ela que não poderia dar aula para minha aluna, pois não estava me sentindo bem e não queria que ela me visse naquele estado. Entre lágrimas e sem compreender por que aquilo estava acontecendo, senti-me culpada pelo ocorrido.

Após finalizar a ligação com a mãe, respirei fundo e enxuguei as lágrimas. Voltei para a guarita e percebi que havia mais alguém lá presente. Peguei minha identidade e parti sem dar mais explicações a ninguém.

Em outro dia e horário, o porteiro tentou se justificar dizendo que aquele era um momento em que as empregadas estavam presentes no condomínio. No entanto, minha indignação, misturada com o pensamento de “isso não pode estar acontecendo”, não conseguiu ser expressa, pois não gosto de criar confusões e muito menos de agir de forma arrogante ao revelar minha profissão. Simplesmente me senti ofendida, mas não ofendi.

Na semana seguinte, fui dar aula para minha aluna e, ao passar pela portaria, notei que o porteiro era diferente. Ao chegar ao apartamento, tirei os sapatos como de costume e nos sentamos na sala de estar: minha aluna, seu padrasto e eu. Nós três discutimos o assunto e ele expressou ser meu admirador, afirmando que, em meu lugar, teria chamado a polícia.

Após a família reportar o incidente à síndica, esta tentou se justificar dizendo que o porteiro era inexperiente e necessitava de conhecimento. Suspirei. O próprio porteiro também tentou se justificar um pouco mais, dizendo: "Olha, eu já tive até uma namorada morena também".

(Narrativa inicial, minha autoria, de setembro de 2022.)

Ao narrar essa história pessoal em vários espaços como no GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, grupo responsivo da pesquisa narrativa; no 13º CBLA, Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada; no XX Sepella, Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, evento acadêmico da Letras, e para os(as) aprendizes do

Linguafró – ensino de idiomas afirmativos¹, pude pensar sobre a forma como a contei, como a compartilhei com outras pessoas, e ouvi relatos semelhantes, o que me fez compreender melhor a questão do racismo. Essa minha história, ao ser compartilhada, recebeu reações de vários ângulos de repouso² (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005), opiniões, desabafos e histórias entrecruzadas.

Dois anos mais tarde, em 2021, entre os meses de abril e julho, tive a oportunidade de participar da primeira edição do curso de formação do projeto Linguafró, intitulado: I Linguafró – formação de professores de idiomas. Ela aconteceu na universidade federal de minha cidade. Esse curso de formação teve um impacto significativo na minha compreensão das questões raciais e identitária. O propósito principal do curso era permitir que professores de Línguas Estrangeiras em formação e em exercício pudessem debater temas relacionados a raça e gênero, buscando incentivar uma abordagem desestrangeirizada dos materiais didáticos, tal como mencionada por Almeida Filho (1993) e Anjos (2019), bem como uma perspectiva racial, em suas práticas futuras.

Durante esse curso, fui exposta a reflexões profundas sobre questões raciais e de gênero, ao ouvir relatos e experiências de professores negros, brancos e afro-brasileiros/afrodescendentes. O curso era dividido em cinco módulos: questões raciais no ensino de línguas; educação para as relações étnico-raciais/a mulher afro-brasileira no Brasil; formação de professores de línguas estrangeiras/afro-empendedorismo e linguagens; literatura Afro-Latino-Americanas e o ensino de línguas estrangeiras; e preparação de material didático de línguas estrangeiras racializado.

A formação de professores incluiu discussões sobre a implementação obrigatória da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, que é um dos principais incentivos para abordar questões de raça e gênero no ambiente escolar. No entanto, as várias histórias relatadas pelos participantes que eram professores, revelaram que a aplicação dessa lei enfrenta dificuldades de implementação. Além disso, foi abordada a questão do racismo dentro do ambiente escolar, que representa um obstáculo significativo para o acesso à educação por parte de pessoas pretas e pardas.

¹ É um projeto que foi criado em 2018. “LINGUAFRO – ensino de idiomas afirmativo”, idealizado no âmbito do NEAB/UFU (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro) e do YALODÊ - GEPLAFRO (Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afro-Latino-Americanas e Educação para as relações Étnico-Raciais). Originado a fim de proporcionar aos estudantes pretas(os) e pardas(os) e em situação de vulnerabilidade (atendidos por políticas de permanência estudantil), acesso ao aprendizado de Língua Inglesa e Língua Espanhola, a fim de potencializar a participação desses estudantes em atividades de pesquisa, programas de mobilidade internacional e Programas de Pós-graduação.

² “São aqueles que influenciam como e o que vemos e as interpretações por escrito que surgem dessa visão” (Ely, Vinz, Downing, Anzul, 2005, p. 32, tradução nossa).

O curso de formação proporcionou um espaço de acolhimento para as(os) professoras(es), uma experiência de currículo afrocentrado para o ensino de línguas, desafiando as noções culturais arraigadas do que é considerado certo e questionando o pensamento colonial predominante. Essa abordagem subversiva iluminou diversos acontecimentos durante minha formação acadêmica como mulher preta e professora de francês preta. Mostrou-me a importância de uma educação inclusiva e resistente. Identifiquei-me profundamente com essa luta e causa, pois pude relacionar a esse contexto minha identidade e minhas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Mais tarde, em 2022, iniciei minha experiência enquanto professora de francês voluntária na extensão da primeira edição do Linguafro: formação de professores, no formato de projeto de extensão de ensino de idiomas na mesma universidade federal. O projeto de extensão de ensino é intitulado Linguafro – ensino de idiomas afirmativo, e meu interesse em participar dele surgiu a partir do curso de formação para professores de idiomas mencionado anteriormente. Ambos, a formação e o curso, foram idealizados no âmbito do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e do YALODÊ - GEPLAFRO (Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afro-Latino-Americanas e Educação para as relações étnico-raciais).

Tornei-me membro do corpo docente do Linguafro, mais especificamente do núcleo de francês. A seguir, socializo minha segunda narrativa, na qual descrevo minha experiência antes do início das aulas do curso de francês afrocentrado.

FALTOU UM(A) PROFESSOR(A) DE FRANCÊS

Em 2022, entrei para o projeto Linguafro, que oferecia aulas de francês para diferentes níveis escolares no ensino público brasileiro. Fiquei responsável pela turma de francês para estudantes do ensino superior, enquanto a turma para estudantes do ensino médio deveria ser atendida por um(a) outro(a) professor(a) negro(a). Poderia ser uma pessoa preta ou parda. No entanto, faltou alguém com esse perfil; enfrentamos a falta de um(a) professor(a) para essa turma. A turma, então, fechou naquele semestre e alguns desses alunos(as) já matriculados migraram para a minha turma do ensino superior. Em um momento, durante uma conversa, questioneei a possibilidade de um(a) aluno(a) do curso de Letras assumir as aulas com bolsa, enquanto eu participaria como voluntária, achando que esse era o problema, o financeiro. Embora eu pudesse contribuir apenas para o ensino superior, percebi que não havia um(a)

professor(a) negro(a) para a outra turma. Isto me fez refletir sobre a falta de representatividade negra em diferentes contextos da minha vida, incluindo a sala de aula. Lembrei-me de situações em que éramos poucas(os) negras(os) entre as/os estudantes e as/os professores, sentindo uma mistura de tristeza e motivação, ao pensar em ensinar aqueles que precisavam aprender o idioma.

(Narrativa inicial, minha autoria, de agosto de 2022.)

Um dos requisitos do *Linguafrô* é o de que os professores sejam negros ou pardos, o que justifica, em partes, a ausência de um professor negro para projeto naquele momento, e deixando flagrar a questão da baixa representatividade negra no campo da Educação. Essa questão racial, relacionada ao ensino afrocentrado direcionado a pessoas negras, despertou em mim uma reflexão profunda sobre as experiências do meu passado, desde a infância até o período da escolar regular, em relação à minha identidade racial. Infelizmente, essa realidade persistia no ensino superior, dentro da universidade, onde a presença de pessoas brancas era predominante em comparação com as negras. Essa disparidade era algo que eu frequentemente discutia em minhas conversas quase diárias com minha mãe.

Mais adiante, tive a experiência de planejar a primeira aula do curso de francês. Portanto, socializo minha terceira narrativa, que descreve minha experiência anterior ao ingresso na sala de aula e minhas reflexões sobre o curso.

DO DESCONFORTO À TRANSFORMAÇÃO PARA ALÉM DA FRANÇA

Após fazer o curso de formação de professores, coloquei mãos à obra na preparação do plano de ensino e nos planos de aula. Para o plano de ensino, pensei no ensino da língua, da cultura francófona e de literatura com autores negros. Eu não sabia trabalhar a literatura em sala de aula, então, isto me causou um certo frio na barriga. No que se refere ao plano de aula, enquanto eu preparava a primeira aula, me perguntava como deveria ser um material didático voltado para o ensino afrocentrado. Seria colocar figuras e imagens de pessoas negras? Então, fui tentando relembrar de alguma referência de quando eu aprendi francês na faculdade e o que me veio à mente foi a francofonia e músicas de cantores francófonos que eu gostava de ouvir.

E quanto à literatura? O que trabalhar? Além de falar sobre os países que foram colonizados pela França e falantes de francês, eu queria me lembrar de algo literário. Então, pensei nas aulas de graduação, de literatura mais precisamente, e me lembrei de uma peça de teatro, “*En attendant Godot*”, de Samuel Beckett, de que eu gostei bastante, mas era uma obra de autor branco. Lembrei-me da professora que trabalhou essa literatura conosco em sala de aula e recordei que ela viajava muito para os países africanos e contava algumas histórias, mas não me lembrava de nada que eu pudesse aproveitar para a preparação. Lembrei-me de um poema intitulado “*À mon frère blanc*”, de Léopold Sédar Senghor, que utilizei para trabalhar as cores com meus alunos iniciantes.

Em relação a músicas e as expressões artísticas, eu mesma ouvia muita música de cantores que não eram franceses da metrópole. Era o que eu fazia na graduação porque eu queria sair do óbvio do que todo mundo consumia.

Tudo decidido, assim o fiz. Montei a aula, mas sem que eu percebesse, logo de cara, na sequência didática, eu trouxe a França e, só depois, a francofonia. Ou seja, eu iria apresentar a França, primeiramente, a partir de um quiz básico com perguntas como: Qual é o atual presidente da França?; Quais são as cores da bandeira da França?; e por aí vai. Ao invés de eu fazer o movimento contrário e trazer a francofonia em primeiro plano, não! Eu trouxe a França e sua cultura.

Enxergar aquilo acontecendo de maneira automática me deixou mal. Por que eu trouxe para o plano de aula a França em primeiro? A França? Isso não é o movimento decolonial ou afrocentrado. Definitivamente não! Mas o que veio à minha mente foi: “Nossa! É o que eu sempre trabalhei com meus alunos. Sempre trouxe a França em todas as minhas aulas iniciais, como, por exemplo, apresentando imagens da França, de sua metrópole, da torre Eiffel, do Arco do Triunfo, enquanto os momentos relativos à francofonia ficavam restritos a apresentações de jogos. Assim, continuei me questionando várias vezes, sem fim, o porquê de eu colocar a França em primeiro lugar. Veio a decepção, indignação, vergonha, dúvidas e outros sentimentos ruins. Eu havia ido por outro caminho, caminho esse conhecido por dez anos.

Como se não bastasse, vieram outros questionamentos como: Será que estou ensinando um francês colonial?; Será que sou uma farsa?. Meus pensamentos pesaram e me perdi naquele sofrimento e naquela dor. Como eu, professora preta, iria ensinar no Linguafrô um francês de uma perspectiva colonizadora? E como eu ensinei a vida toda assim?

As reflexões não acabaram por ali; eu as aprofundei sem me dar conta disso. Continuei me perguntando: Qual será a razão de eu ensinar mais brancos, ou tão poucos negros, ou, talvez, somente brancos?; Será que era porque eu não queria?; Ou será que simplesmente quem me

procurava e procurava as escolas eram pessoas brancas em sua maioria?. Ficava incomodada com a pouca quantidade de pessoas negras que estavam nos mesmos espaços que eu.

Pois bem, após esse baque, desconstruí a aula. Tudo ruiu. Consegui, antes da aula de fato, fazer o movimento contrário. Falei sobre a francofonia e mais tarde, em outro momento trouxe a França. Não como protagonista, mas inserida em uma atividade de soletrar em que os(as) aprendizes conhecem os monumentos dos países estudados e soletram seu nome com os sons do alfabeto em francês. Preparar material afrocentrado demandou muita elaboração e zelo.

(Narrativa inicial, minha autoria, de julho de 2022)

Essa trajetória de experiências, que inclui a ausência de um(a) professor(a) negro(a) para o projeto e a preparação de aulas com enfoque afrocentrado e perspectiva decolonial, despertou em mim diversas reflexões. Foi uma narrativa permeada por dúvidas, questionamentos, dificuldades, dores e superação.

Posteriormente, tive mais duas experiências diretamente relacionadas à língua e à literatura francesas. A quarta narrativa trata de um dia em que navegando pelo *youtube*, pensei ter encontrado novas perspectivas de ensino do francês no formato videoaula síncrona. A seguir, compartilho essa experiência.

QUE NÃO SOMENTE O R DA GARGANTA

Após quase 3 anos de pandemia e aulas online, ainda navegando pelo *youtube*, me esbarro com uma aula de francês. A professora era parisiense, branca, de olhos claros, traços finos e cabelo liso. A aula tinha hora marcada e milhares de inscritos no seu canal esperando para acontecer. A aula era de francês para iniciantes e ela ia expondo o conteúdo enquanto os alunos faziam comentários no chat, o que me chamou atenção, pois era diferente das minhas práticas em contexto de aulas on-line e síncronas. O formato de aula pelo *youtube* mesmo sendo síncrona, a limitava na interação dinâmica entre professor e alunos.

Eis que, no chat da plataforma, ou seja, no meio da aula, um aluno indaga a professora perguntando-lhe se existia outro R em francês. Nesse momento a aula ficou interessante. Visivelmente, para mim, o aluno buscava conforto na pronúncia porque arrastar o “R” na

garganta causa incômodo. A professora viu o comentário no chat e respondeu dizendo que não, não havia outro R em francês que não fosse o “R” da garganta. Aquele arranhado, muito famoso entre aprendizes do francês, que nos obriga a forçar a garganta. Tanto a pergunta quanto a resposta me deixaram intrigada. Na hora achei a pergunta interessante e a resposta um pouco frustrante. Eu fiquei sem entender o porquê daquela resposta e vários sentimentos ruins vieram à tona, inclusive o de tristeza e injustiça.

Rapidamente eu fui ao chat e escrevi um comentário, direto, sucinto e exclamativo: Existe para os francófonos!!!!

A aula prosseguiu e a professora começou a explicar a pronúncia de algumas palavras que tinham o R no meio. A cada fala sua eu imaginava que seria uma brecha para ela enxergar o meu comentário ou incluir as variantes do francês falado a fim de democratizar o ensino e mostrar a realidade, já que a língua é viva. Um pouco mais de comentários no chat e uma aluna escreveu: o “R” enrolado existe em francês, sim! E eu disse em seguida, mais uma vez de maneira limitada para chamar a atenção: - Existe para os francófonos!!!! Nossos comentários pareciam gritos, um pouco mais de comentários acontecendo e a professora foi indiferente, continuamos sem ser enxergadas. Saí incomodada e descontente da aula.

Um outro dia, ainda com aquele incômodo, estava em uma festa dançando e me divertindo com amigos. Chegou até mim um moço, ele percebendo que eu estava um pouco evasiva, me perguntou se não poderíamos nos sentar à mesa juntos e conversar melhor. Eu olhei para ele e disse que tudo bem, que poderia ser. Conheci, então, um beninense, preto, de olhos escuros, nariz largo, lábios grandes e cabelos afro.

Começamos a dialogar. Posto várias vezes insistindo saber o motivo pelo qual eu estava tão evasiva, vi uma oportunidade de colocar aquele meu incômodo e descontentamento em discussão. Conteí toda a história para ele, sobre a aula da professora e os comentários, e ele me indagou: mas o que você queria dizer com aquele seu comentário? Eu disse que primeiro queria chamar a atenção em meio a muitos comentários, por isso fui sucinta, visto a rapidez e fluidez dos comentários e segundo, eu gostaria que a professora contemplasse em sua fala sobre as variantes da pronúncia do R nos países falantes de francês, os países francófonos.

Ele conversou comigo, exemplificando sobre alguns países que tinham o sotaque do R diferente. E não somente o sotaque do R, mas outras letras do alfabeto francês. Naquele momento eu fui surpreendida por um francófono, beninense, me mostrar exemplos tão vívidos dos sotaques de países francófonos. Ele compartilhou um vídeo em que um humorista imitava sotaques do Senegal, Congo e Camarões e isso me fez contar-lhe que eu era professora de

PALESTRA DE LITERATURA FRANCESA PRETA NO MUSEU MUNA

Recebi um convite para participar de um projeto chamado *Café Littéraire* no museu Muna - Museu Universitário de Arte de minha cidade. Foi um convite muito especial e de pronto, aceitei. A ideia era apresentar uma literatura de países falantes de francês, países francófonos. Outras colegas professoras mulheres também participaram, e a ideia que tivemos em conjunto foi a de trabalhar um poema do escritor francês da Guiana Francesa, Léon-Gontran Damas. Selecionamos o poema e dividimos o trabalho em três partes: a primeira seria apresentar o país, a Guiana Francesa; a segunda, apresentar o autor e falar das questões étnico-raciais, parte pela qual eu fiquei responsável; e a terceira, ler o poema em francês e em português e, logo em seguida, trabalhar a interpretação junto aos alunos.

Antes de chegar o dia, preparei-me, pesquisando sobre o autor. Logo de início, já gostei da história e dos colegas/amigos do autor principal: Frantz Fanon, Aime Césaire, René Maran e Léopold Sédar Senghor. Saber que eles eram amigos e criadores do *Négritude* me deixou em êxtase de orgulho. *Négritude* é uma corrente literária composta por escritores negros de países colonizados pela França e que buscam valorizar a cultura negra em países africanos ou em países cuja população afrodescendente é expressiva e vítima da opressão colonialista.

O dia da palestra chegou. Aos poucos o espaço reservado com auditório foi se enchendo de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de minha cidade. Fui observando um a um, uns chegaram a pé, outros chegaram de ônibus, com os próprios professores, ou sozinhos. Eles iam se sentando, sozinhos, em trios, grupos. Uns ansiosos, outros cansados, outros ainda empolgados para o momento.

Os slides que havia preparado continham mais imagens dos autores do que texto, continham algumas frases chaves para eu me lembrar do assunto. Justamente por não conhecermos os rostos dos escritores e suas feições, os coloquei. Planejei minha apresentação cuidadosamente, o slide com o rosto de Léon Damas ficou enorme e linda na tela sobre a parede do museu, vi a oportunidade, única, de fazer as seguintes perguntas aos alunos que participavam daquela atividade: O que vocês sentem ao ver esta foto?; O que vem à mente de vocês quando olham a foto?; Quem é ele? As(os) alunas(os) responderam: “Escritor!”; “Um homem político”; “Uma personalidade importante!”. E eu complementei, aos prantos, como forma de inspirar as(os) alunas(os) a falarem mais, que eu via meus avôs, meu pai, meu tio, via um rosto familiar e intelectual. Não pude não chorar, e os alunos se comoveram também. Discursi sobre a representatividade e sobre dar valor à epistemologia, à cultura e à história dos povos pretos.

Foi realmente um momento único! Havia muitas(os) estudantes brancas(os), pretas(os) e pardas(os), todas(os) reunidas(os). Foi emocionante! Especialmente por eu ver que havia mais de seis negros. Cheguei a comentar este fato em microfone e, a partir de então, ali, surgiram histórias parecidas de que, sempre, em lugares que ocupamos, havia poucos dos nossos, ou seja, um ou dois apenas; poucos. Além disso, os alunos se sentiram em um espaço confortável e seguro para partilhar suas narrativas de dificuldades e de dores, enquanto pessoas negras.

Ao final, o coletivo chamado Enegre-se fez uma entrevista comigo e tiramos muitas fotos para registrar aquele momento.

(Narrativa inicial, minha autoria, dezembro, 2022)

Essas experiências iniciais me conduziram ao meu contexto de pesquisa: o curso de extensão *Linguafrô* – ensino de idiomas afirmativo, no qual os idiomas: espanhol, francês e inglês são ensinados, a partir de uma perspectiva afrocentrada, decolonial e com materiais didáticos desestrangeirizados. Minhas vivências relacionadas à formação docente e identitária como professora preta de francês como língua estrangeira (FLE), juntamente com as experiências das/dos estudantes pretas(os) e pardas(os) do ensino superior brasileiro em um ambiente virtual através do *Google Meet* e *Classroom*, como aprendizes de francês, poderão contribuir para uma Educação para as relações étnico-raciais. Busco, nesse contexto, compreender como é fazer parte desse espaço de ensino e aprendizagem.

Das ações do *Linguafrô*, percebo esse contexto como um espaço que vai além do ensino e da educação étnico-racial destinados a pessoas pretas e pardas, assim como eu, no Brasil. No Brasil porque o racismo no Brasil é diferente do racismo nos EUA, na África, por exemplo, tornando algumas abordagens de ensino dessas relações étnico-raciais particulares. Especificamente, na sala de aula de idiomas, esse ambiente se torna um local que também inquire e impacta a sociedade afro-brasileira como um todo (Jesus, 2021). As experiências compartilhadas e aprendidas nessa sala de aula transcendem as relações individuais dos(as) alunos(as) e têm um efeito transformador fora do ambiente escolar.

Percebo o *Linguafrô* como um espaço de aquilombar-se, fortalecendo os laços da comunidade negra de estudantes e que proporciona uma educação que aborda, de maneira inclusiva, as realidades e vivências das pessoas pretas e pardas no contexto do ensino de francês. No ambiente da sala de aula de francês, as discussões, trocas e reflexões reverberam nas interações dos(as) alunos(as) com suas redes sociais, com familiares e com diferentes

comunidades. O conhecimento adquirido e as narrativas compartilhadas contribuem para a conscientização coletiva, fortalecimento e reafirmação da identidade, e fornece uma visão mais crítica e engajada na luta contra o racismo.

No ensino de línguas, a língua, a cultura e a identidade estão intrinsecamente atreladas, sendo impossível separá-las. É nesse contexto que o *Linguafrô* valoriza não apenas o ensino da língua e da cultura francesas, mas também incorpora a literatura nesse contexto, reconhecendo-a como uma valiosa ferramenta pedagógica que oferece inúmeras vantagens e benefícios para as/os estudantes na formação de suas identidades e aprendizagem do idioma adicional.

Nesse contexto, reconheço que a cultura é um espaço de “embates, negociações e deslocamentos, território de disputas simbólicas no qual são elaboradas epistemes diversas” (Souto, 2020, p. 141) e que a língua possui um poder significativo. Portanto, ao ingressar na Pós-graduação, minha experiência pessoal de ter vivenciado o racismo abriu caminhos para um tema de grande relevância e valor humano para o pesquisador: a decolonialidade no ensino do francês.

A partir desta contextualização e dos breves comentários estabelecidos anteriormente, discuto o meu processo de vivenciar, contar e recontar a narrativa sobre o racismo, juntamente com as outras quatro narrativas que compõem as narrativas iniciais. Elas me levaram a meu *puzzle* (Clandinin; Connelly, 2000; 2015), que são “(...)várias indagações, desempenhando um genuíno de "não saber" (Clandinin, 2013, p.42).

No que se refere à primeira narrativa sobre o racismo, questiono: Quantas vezes tive que interromper minhas práticas docentes diante de situações racistas?; Por que a vítima do racismo é sempre culpabilizada?; Por que o porteiro agiu de forma racista?; Ou será que ele simplesmente reproduziu o racismo?

As outras quatro narrativas, que compartilham histórias sobre minha relação com o ensino do francês afrocentrado, me levaram a outras questões: Por que eu ensinava francês, principalmente para pessoas brancas?; Por que não ensinava para pessoas negras?; Será que, como professora preta, estou ensinando francês de uma perspectiva colonizadora?; Como posso criar materiais que promovam um currículo e um ensino afrocentrados e decoloniais?; Como os alunos se sentem nesse ambiente de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo?

Durante a produção do material, por exemplo, cheguei a refletir sobre como criar materiais direcionados ao público negro e, assim, outras questões foram levantadas: Descolonizar significa incluir imagens de pessoas pretas? Desestrangeirizar um material didático é colocar imagens de pessoas negras?

Todas essas questões me levaram para o desenvolvimento de discussões, reflexões e compreensões contínuas ao longo das experiências, a partir das seguintes indagações: Por que ensinar a partir de uma perspectiva da França, da Europa, quando o francês é falado em outros cinco continentes ao redor do mundo?; Por que nos limitamos apenas à perspectiva do Norte mundial?.

Em vez de estabelecer questões de pesquisa ou hipóteses, os pesquisadores narrativos elaboram esse conjunto de indagações genuínas de “não saber” que os acompanha ao longo da investigação, e elas podem ou não ser respondidas. Portanto, elas representam as questões ou o problema que impulsiona a busca por compreensão e significado, em outras palavras, é a curiosidade que impulsiona a ação do pesquisador narrativo.

Clandinin e Connelly (2000) explicam que o puzzle de pesquisa nos convida a adentrar o mundo da experiência e a desvendar suas camadas mais profundas, em busca de um entendimento mais amplo e enriquecedor.

Ao considerar os puzzles desta pesquisa narrativa, passa a ser possível definir os objetivos desta dissertação. Assim, meu objetivo geral com esta pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa, é compreender narrativamente as experiências, tanto minha quanto dos(as) alunos(as) para a construção do espaço de ensino e aprendizagem do francês no curso de extensão Linguafro.

Os objetivos específicos são: 1) Narrar e compreender minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas enquanto professora preta de francês. 2) Discutir possíveis tensões desse processo de ensino e aprendizagem vivenciadas no curso de francês afrocentrado. 3) Analisar e compreender como é pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem para as(os) participantes de pesquisa.

Apresento as justificativas que fundamentam a importância e a relevância da pesquisa narrada nesta dissertação. Minha pesquisa se justifica de maneira pessoal, prática e teórico-social. A justificativa pessoal, primeiramente, repousa em mim mesma enquanto mulher preta e em minhas vivências como professora de francês. Ela desloca muito a minha identidade afro-brasileira e inquire sobre minha ancestralidade e minhas escolhas em meu percurso acadêmico e profissional.

A justificativa prática para esta investigação reside na necessidade de explorar e compreender as nuances e os desafios enfrentados por professores e alunos negros em um ambiente educacional com ação afirmativa, afrocentrada e decolonial, e suas perspectivas individuais que emergem das experiências vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do francês. Reside em contribuir para a construção de um espaço mais inclusivo de ensino e

aprendizagem, culturalmente sensível e empoderador para os(as) aprendizes pretos(as) e pardos(as). Reside também na possibilidade de compreender as vivências e histórias das(os) alunas(os) negras(os) no curso *Linguaafro* que são valiosas para formar práticas pedagógicas mais eficazes, bem como auxiliar na identificação de estratégias que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e o alcance de resultados significativos para essas/esses estudantes.

A justificativa teórico-social não está situada somente no contexto teórico da *Linguística Aplicada Crítica*; as minhas contribuições transbordam, ressoam em diversas áreas como: *Perspectivas críticas de educação linguística*; *Estudos do Letramento Racial Crítico*; *Linguística Aplicada Indisciplinar*; *Estudos Queer*; *Estudos Decoloniais*; e *Estudos do Currículo Afrocentrado*. Todos esses campos dão respaldo para as discussões sobre o ensino de idiomas adicionais e o contexto socialmente relevante que versa sobre o combate às desigualdades raciais, a promoção da inclusão e a construção de um espaço mais justo e empoderador de ensino e aprendizagem para os(as) aprendizes negros(as). Essas discussões podem contribuir também para a agenda de pesquisas que pretendam fortalecer a identidade desses(as) alunos(as), na promoção de uma educação que reflita sobre a diversidade e a pluralidade da sociedade brasileira.

Então, compreendo que seja pertinente buscar entender quem sou e quem são os participantes e, ainda, em quem eles estão se tornando, a partir da composição dos textos de campo: minhas histórias de ensinar e aprender; as paisagens do *Linguaafro*; as histórias vividas e contadas por mim, a professora; as histórias das(os) alunas(os); as histórias de familiares; entre outras, na área de *Formação de Professores de Línguas no Brasil*. Indago retoricamente: quais seriam as tensões vividas, ao vivenciar as experiências na paisagem da universidade depois de dez anos da *Lei de Cotas*, tendo outro público acessando o *Ensino Superior no Brasil*, como alunas(os) afro-brasileiras(os), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência?

Após apresentar as justificativas pessoal, prática e teórico-social desta dissertação, é essencial, através do estado da arte de uma pesquisa, dentro do contexto da metodologia de pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015) e das pesquisas científicas catalogadas em bancos de dados específicos, reconhecer e valorizar as pesquisas já desenvolvidas até o presente momento. Esse trabalho investigativo e zeloso de busca por pesquisas já desenvolvidas sobre o tema em questão é uma forma de honrá-las.

Como pesquisadora narrativa, inspirar-me nas pesquisas narrativas que já foram feitas, conhecer o gênero de pesquisa e nutrir-me enaltecendo pesquisadoras(es) científicas(os), assim como eu, é uma maneira de honrá-las(os) e valorizá-las(os), e valorizar suas pesquisas. A disciplina sobre *Pesquisa Narrativa* ministrada pela Professora Doutora Dilma Maria de Mello

no início de 2023 proporcionou-me o prazer de me sentir inserida em seu currículo da melhor maneira possível. Aprofundarei a compreensão através da seguinte narrativa.

NAS TRILHAS DA PESQUISA NARRATIVA: LEITURA DA TESE DE BOSIRE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nas primeiras aulas da disciplina, a professora postou no *moodle* várias teses de mestrado e doutorado para nós alunas(os) escolhermos qual gostaríamos de apresentar para o Trabalho em Desenvolvimento – TED. Como previsto no seu currículo construído com diálogos entre alunas(os) e professora, estava incluída essa atividade de apresentação, TED. A professora postou 14 trabalhos desenvolvidos no Brasil e no Canadá, orientados por ela mesma, professora da disciplina, e os professores canadenses Jean Clandinin e Shaun Murphy.

No grupo de *WhatsApp* todos as(os) colegas foram selecionando qual tese iriam ler e apresentar. No grupo, eu até brinquei dizendo que eu estava sem tempo porque eu estava em um momento bem cheio na academia, eu precisava terminar com esta disciplina e escrever o meu relatório de qualificação. Eu estava muito tensa por esses dois motivos. Eu sabia que eu precisava me dedicar à disciplina, pois levo meus estudos a sério, mas também precisava me dedicar à escrita do meu relatório de mestrado prestes a ser qualificado.

Diante dessa paisagem turbulenta, decidi escolher um trabalho que fosse traduzido para o português, pois isso facilitaria um pouco nesse momento, uma vez que a minha leitura em inglês é mais demorada, mas não impossível, e os trabalhos canadenses são de difícil tradução em programas que nos auxiliam. Além disso, os trabalhos que me restaram para escolher, os canadenses, apresentavam uma grande quantidade de páginas. Pensar em números de páginas na academia? Parece até piada, mas eu me conhecendo mais do que ninguém, sabia que naquele momento eu teria que despender mais energias do que eu havia naquele momento caótico e dificultoso instaurado. Então, dentro das minhas circunstâncias, me facilitaria e amenizaria o caos.

Demorei tanto para me decidir que os colegas escolheram primeiro, então, em sala de aula, eu decidi perguntar para a professora se não tinha outros trabalhos em português para que eu pudesse ler. Já em sala de aula, houve algumas discussões corriqueiras da disciplina e aproveitei para indagar a professora: será que não teria uma tese em francês? Um colega ao lado me questionou de imediato: você consegue ler teses em francês? E respondi de pronto: nunca

li, mas eu aceito o desafio! Então, a professora disse que iria procurar e que eu a procurasse no *WhastApp* em outro momento.

Fiquei extremamente empolgada em saber que eu iria ler uma pesquisa narrativa em francês. Naquele momento, me senti muito incluída em questões da língua. Achei o máximo!

Em outro momento, conversando com a professora, ela me informou que não teria a tese em francês, eu fiquei desanimada e, ao mesmo tempo, pensei que poderia ter trabalhos de pesquisa narrativa escritos em francês. Logo em seguida, a professora me disse que teria a tese do Bosire. Lendo esse nome imaginei: Oba! Ela achou em francês. E me enviou a tese, a abri e o resumo era em inglês e francês, me animei. Era também relacionada à AIDS e eu pensei: o que a professora quer com essa tese? Só pensei, chequei o número de páginas, 296, era em inglês, teria de ler mesmo, segui lendo e ansiosa para a minha apresentação. Fiquei curiosa.

No dia da minha apresentação, coloquei aquela minha indagação na introdução “O que a professora quer com essa tese?” e coloquei que depois de ter lido, eu havia entendido o meu porquê. Uma tese que achei muito bem construída, relativamente fácil de entender as estruturas da pesquisa e fora a temática de empoderamento o que me levou a pensar que era o motivo da escolha da professora.

(Narrativa, autora, agosto de 2023)

A tese de doutorado lida era de um queniano sobre “Uma investigação narrativa sobre as experiências de um professor e oito alunos aprendendo sobre HIV/AIDS mediante uma abordagem curricular de criança para criança.”³. Ou seja, a tese continha experiências da pesquisa narrativa na África, no Quênia.

Ao longo da minha pesquisa e estudos, saber da Lei 10.639 de 2003, me letrar racialmente, e juntamente com o desejo de honrar pesquisadores narrativos para o meu estado da arte, me levaram a um estado da arte diferente de muitos que já havia lido. Acredito que devemos honrar as nossas origens e as nossas e os nossos ancestrais negras e negros, os que vieram antes de nós. Através dessa minha experiência de chegar até a tese do Bosire, pude mostrar como iniciei o estado desta arte para honrar pesquisadores negros, que também vieram anteriormente a mim. A partir disso, fiz um levantamento de 9 trabalhos de Pesquisa Narrativa

³ A Narrative Inquiry into the Experiences of A Teacher and Eight Students Learning About HIV/AIDS through a Child-to-Child Curriculum Approach.

de pessoas que se autodeclararam negras, dentre eles, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses de doutorado. Os trabalhos brasileiros são oito, que foram desenvolvidos por membros e junto do/ao Grupos de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP, e um é canadense.

Primeiro, apresento a tese de doutorado canadense de Bosire Monari MWEBI (2005), que fez sua pesquisa no seu país de origem, no Quênia. Ele descreveu a experiência de um professor em um programa de treinamento de professores, onde ele aprendeu a ensinar usando várias metodologias, incluindo discussões e questionamentos. Ele descreveu o processo de criação de um currículo e como ele usou um espaço tridimensional de narrativa para entender as experiências dos alunos e professores. O objetivo foi suscitar o máximo de fatos, habilidades e valores possíveis nas crianças, enfatizando a sua compreensão do conteúdo, o que favoreceu a criação de um ambiente de aprendizado mais seguro e aberto. Em seu texto, Bosire mencionou que as crianças se sentiram empoderadas quando ensinaram e quiseram compartilhar as informações que aprenderam com os alunos mais velhos. A abordagem "criança para criança", literalmente, visou desenvolver as habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico das crianças, capacitando-as a responder a desafios e questões em suas comunidades, no caso em questão abordado o HIV/AIDS. Nessa abordagem, as crianças tiveram o direito de tomar suas próprias decisões e o professor foi um facilitador do processo de aprendizagem numa disposição de carteiras em salas de aula em formato de roda, o que propiciou as discussões e os questionamentos.

Em seguida parto para os trabalhos brasileiros, teses de doutorado, dissertações e trabalho de conclusão de curso. O primeiro é de Angela Márcia da SILVA (2013), com o título “Histórias de laboratórios, laboratoristas e ensino de língua portuguesa”. Angela relatou em sua pesquisa o seu trabalho em um laboratório de informática educativa em uma escola pública, com foco no ensino de língua portuguesa. Seu objetivo foi investigar as concepções de ensino presentes nas atividades de língua portuguesa e o papel do professor de informática educativa nesse contexto. Esse laboratório era chamado de LIE – Laboratório de Informática Educativa, um espaço dentro de escolas públicas que objetivou promover o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Esse espaço foi destinado aos alunos da escola nos turnos da manhã (1º ao 9º ano), tarde (1º ao 5º ano e Ensino Alternativo), noite (Educação de Jovens e Adultos - EJA) e Ensino Compacto (do 6º ao 9º ano). Além disso, nos finais de semana, o laboratório era frequentado pela comunidade que participava de cursos profissionalizantes. Em uma das atividades em que a professora desenvolveu, ela usou a estratégia de uma leitura antecipada à próxima atividade, para que os alunos pudessem avançar, se envolver mais com o conteúdo e

se preparar para as próximas atividades. Diante de todo seu trabalho, Angela conclui que era necessária uma formação docente técnica para que os professores tivessem mais confiança ao desenvolver um trabalho em laboratório, pois, segundo ela, as tecnologias digitais não eram difíceis de serem utilizadas.

O segundo é de Ana Cristina Borges FIUZA (2013), com o título “Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais”. Ana Cristina relatou sua experiência enquanto professora de língua espanhola em sua participação em um curso de formação de professores. Ana conta como se preparava para as aulas, buscando antecipar as possíveis dúvidas dos alunos e estudando muito sobre o assunto. Ela também falou sobre sua experiência como orientadora de trabalhos de conclusão de curso e como isso a ajudou a melhorar sua escrita. Seu texto discutiu o uso do livro didático e como ele pode limitar o ensino de língua espanhola. A autora também destacou a importância de discutir o aspecto político do ensino de línguas e reconhece algumas limitações em sua pesquisa. Ana Cristina nos apresenta algumas conclusões com o seu processo de estudos de suas experiências na sua pesquisa narrativa como: primeiro, o processo de formação de cada indivíduo é contínuo e não há considerações finais quando se trata de histórias de vida; segundo, a pesquisa narrativa pode trazer contribuições importantes para as reflexões sobre a formação docente de professores de língua estrangeira em geral, e mais particularmente de espanhol; terceiro, é importante ter foco nos objetivos de uma pesquisa para seguir adiante e é preciso ter criticidade na discussão dos temas; quarto, durante as aulas de monitoria, foi importante ser sincera com o aluno e assumir que não sabia a resposta, mais ainda foi se disponibilizar a procurar a resposta e trazê-la em outra oportunidade; quinto, a escolha da maioria dos professores pelo espanhol europeu em detrimento do americano pode ser uma possibilidade a ser discutida, e pode estar relacionada a aspectos políticos, ideológicos ou culturais; sexto, foi importante manter uma postura de humildade e disposição para aprender junto com os alunos durante as aulas de monitoria; por último, durante sua pesquisa, ela identificou diversas perguntas que surgiram, tanto para futuras pesquisas quanto para sua prática atual, o que suscitou nela, a vontade de pesquisar sua prática docente observando como os aspectos híbridos de sua formação estão presentes em sua atuação docente.

O terceiro é de Irene Izilda da SILVA (2006), com o título “Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual”. Em sua dissertação foi abordada a aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Irene apresentou estratégias de leitura como *skimming* e *scanning* para melhorar a compreensão dos alunos e destacou a importância de considerar o nível de desenvolvimento deles em relação à

aprendizagem de língua. Ela enfatizou a importância de levar em conta as preferências dos alunos e suas histórias de vida ao planejar as atividades de ensino. Das atividades que foram desenvolvidas em 2003, alguns alunos gostaram da atividade sobre os Beatles, pois puderam aprender mais sobre a banda, e do trabalho sobre Bob Marley e Kiriku, pois trabalharam com vídeo e jogos da memória. Irene considerou e discutiu a relevância do estudo/trabalho para a ressignificação da identidade da professora e dos alunos em contexto de ensino público e como ela se deu nas ações da professora e seus alunos promovidas a partir de uma sala de aula.

O quarto é de Lauro Luiz Pereira SILVA (2018), com o título “Experiências de tutoria em um curso a distância”. Lauro explorou, em sua dissertação de mestrado, a experiência de um professor-tutor em um curso de graduação em língua inglesa a distância. Seu foco foi analisar e discutir as interações entre alunos e professor-tutor em fóruns de discussão, webconferências e no Skype. Ele destacou a importância de considerar outras formas de linguagem, além do texto escrito, em ambientes virtuais de aprendizagem e abordou as possibilidades de atuação do professor-tutor em um contexto de ensino a distância. Três questões foram propostas para discussão para os alunos: a primeira, foi sobre o ensino de gramática e sua relevância, a segunda, foi sobre a importância da gramática para o aluno e a terceira, questionava se o aluno achava que a gramática deveria ser deixada de lado e ser ensinada apenas em cursos de inglês geral. Diante disso, Lauro concluiu e sugeriu que a experiência narrada pode contribuir para a formação de professores-tutores em contextos presenciais e a distância, enxergando a necessidade de que eles promovam um ambiente virtual seguro e confortável para os alunos, incentivando a interação e a participação ativa deles. Além disso, foi importante que o professor-tutor estivesse engajado com o processo de ensino e aprendizagem, interagindo constantemente com os alunos, fazendo perguntas e instigando a discussão sobre os temas propostos. Outro aspecto relevante foi a habilidade do professor-tutor em mostrar e revelar suas emoções, além de interagir socialmente no contexto de ensino e aprendizagem virtual como uma pessoa real. Dessa forma, a presença social do professor-tutor foi fundamental para que os alunos se sentissem parte importante em um ambiente virtual e percebessem que não estão no curso sozinhos.

O quinto é de Nilza Maria de OLIVEIRA (2016), com o título “Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais”. Em sua dissertação de mestrado, Nilza relatou suas experiências enquanto professora de apoio em salas de atendimento a alunos com necessidades educativas individuais, deficiência visual. O objetivo do estudo foi analisar como as tecnologias digitais e de assistência puderam contribuir para uma prática de educação inclusiva que atenda às necessidades individuais de aprendizagem dos

alunos. Em seu texto, ela destacou a importância da formação e informação para o uso de tecnologias assistivas e digitais e questionou a responsabilidade do professor de laboratório de informática no ensino dessas tecnologias. Nilza mencionou que suas histórias de experiências e a composição de sentidos delas a levaram a três certezas: a primeira, foi a certeza de que estará sempre começando; a segunda, foi a certeza de que é preciso continuar e a terceira e última, foi a certeza de que a interrupção será necessária para descobrir novos caminhos e que, na procura por respostas, encontrou muitas perguntas. Além disso, a autora também mencionou a importância do trabalho em parceria com outros especialistas e a necessidade de lidar com as dificuldades na redação do texto acadêmico.

O sexto é de Samuel Rodrigues dos SANTOS (2017), com o título “Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola”. A sua dissertação de mestrado teve como objetivo coletar e analisar narrativas de estudantes LGBTQ, ex-estudantes no ensino fundamental e médio. Sua pesquisa foi realizada com base na teoria queer e na pesquisa narrativa. As narrativas de seus participantes foram abordadas em sete cenas teatrais nomeadas como: a solidão dos LGBTQs, a culpa, o corpo, o bullying sofrido na escola, os LGBTQs em escolas públicas e particulares, os familiares e a religião. Sua pergunta de pesquisa, portanto, que motivou a investigação apresentada na dissertação foi: "como alunas/os LGBTQs vivem suas experiências nos espaços da Escola?". Samuel nos mostrou e considerou que as/os estudantes LGBTQs enfrentaram preconceito e desrespeito às diferenças na escola, mas também mostrou as estratégias usadas por eles para lidar com essas situações. Ele discutiu também as dificuldades encontradas durante a pesquisa e sugeriu a necessidade de formação de professores para lidar com questões de identidade de gênero e sexualidade.

O sétimo é de Valdirene Elizabeth Coelho SILVA (2014), com o título “Histórias de uma professora e o uso da tecnologia digital: o chat educacional em um contexto de ensino de inglês”. Em sua dissertação de mestrado, Valdirene relatou sua experiência de uso de um chat educacional no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ela destacou a importância de ter objetivos claros e um papel definido como professora para lidar com tecnologias digitais na prática de ensino. Ela também mencionou a colaboração e o compartilhamento de experiências entre os alunos e ela mesma, que possibilitou a construção de conhecimento em relação ao uso da língua e da tecnologia digital. A pesquisa considerou o chat como um gênero digital emergente e um espaço de interação.

O oitavo, finalizo com o trabalho de TCC do curso de pós-graduação lato sensu em Tecnologia, Linguagem e Mídias em Educação, de Monithelli Aparecida Estevão de MOURA (2020), de minha autoria. O título é “Formação continuada: experiência docente em um contexto

plurilíngue de ensino de línguas”. Nele, relatei minhas experiências como professora voluntária de francês no projeto de extensão "Adolescentes Políglotas". Considerando que a formação do professor de idiomas é um processo contínuo e tridimensional, ou seja, ocorreu em diferentes espaços, momentos e experiências sociais, o meu objetivo foi realizar uma análise narrativa da minha participação nesse projeto de contexto plurilíngue. Destaquei o caminho percorrido para me tornar uma professora plurilíngue e discuti essa trajetória em relação à interseção entre aprendizado de idiomas e tecnologia. Ressaltei que minhas histórias e vivências proporcionaram uma visão de inovação para a sala de aula que vai além do aspecto tecnológico. Isso me levou a repensar o papel e a postura do professor de idiomas em um ambiente plurilíngue. Além disso, explorar e adaptar o contexto plurilíngue entre línguas estrangeiras e maternas, incluindo a aplicação do ensino de duas línguas românicas (espanhol e francês), uma língua não românica germânica (inglês) e o português (materna e adicional), contribuiu para uma abordagem global em contato com a diversidade. Essa prática promoveu uma sensibilização para a tolerância linguística e cultural em relação a diferentes países.

Diante dos trabalhos relacionados à educação, tecnologia, formação docente e inclusão, que proporcionaram uma visão abrangente e rica dessas temáticas, pude perceber alguns aspectos levantados sobre as questões raciais, embora não tenham sido o foco central dessas pesquisas. Esses elementos abordaram desde a representatividade, identidade, ideologias até os comportamentos e ações relacionados à cultura negra. Um exemplo disso é o trabalho de Bosire, que destaca o empoderamento de crianças negras com habilidades e pensamento crítico para resolver questões de saúde pública no Quênia, na África. Em sua tese, uma das crianças representa o empoderamento; em meu trabalho de conclusão, a representatividade se deu pela inovação de trabalhar com personalidades de nacionalidades africanas e de outros países que falam francês em uma das atividades. Já no trabalho de Irene, considerar a preferência dos alunos ao ensinar e trabalhar com personalidades e cantores negros/negras contribuiu para uma ressignificação da identidade da professora negra e de seus alunos em escola pública.

Particularmente no trabalho de Ana Cristina, seu processo de formação como professora de espanhol em um curso de formação a levou a concluir que a escolha de trabalhar com o espanhol europeu em detrimento do americano suscita discussões e pode estar relacionada a questões políticas, ideológicas e culturais. Finalmente, outras questões raciais mencionadas também incluíram aquelas relacionadas a gênero e suas minorias, conforme abordado no trabalho de Samuel.

É importante destacar esses aspectos. No entanto, a diversidade e a pluralidade de pesquisas estiveram presentes em todas elas. Com o avanço da intelectualidade e ciência da

humanidade, diferentemente dos trabalhos anteriores, pude me dedicar a essas temáticas tão fortes e de empoderamento negro de maneira mais direta enquanto pesquisadora preta da área de Letras e Linguística, o que potencializa e incentiva outros pesquisadores negros a pesquisarem sobre nós, ou seja, de nós, sobre nós e para nós. De nós para nós. De maneira geral, percebo que a Pesquisa Narrativa nos permitiu também investigar nossas experiências como pessoas negras em contextos científicos e de ensino. Atualmente, minha pesquisa está focada em experiências de pessoas negras, no meio negro e com composições de sentidos negros.

Nas pesquisas que não utilizam a metodologia da pesquisa narrativa, realizei um breve estado da arte sobre o tema para contribuir para a ampliação do conhecimento na área e fornecer subsídios para tomadas de decisões e o aprimoramento desta dissertação.

Inicialmente, procurei organizar minha pesquisa em três sites distintos. O primeiro deles foi o Scielo, que abrange uma vasta seleção de artigos científicos. Em seguida, explorei o Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) da CAPES, onde pude encontrar diversas teses e dissertações relevantes para o meu estudo, mas que usei filtros e resultou no que trouxe para o texto. Por fim, fiz uma busca no Google Acadêmico, que oferece uma ampla gama de artigos acadêmicos sobre diferentes temas. Após definir os bancos de dados a serem utilizados, estabeleci o período compreendido entre 2018 e 2023 como o intervalo de publicação das pesquisas a serem consideradas.

Em seguida, adicionei ao BDTD os seguintes 10 termos/descriptores: "Pesquisa Narrativa"; "Decolonial"; "Desestrangeirizar material didático de língua estrangeira"; "FLE"; "francês afrocentrado"; "professora preta de francês"; "formação de professores de línguas adicionais"; "ensino e currículo decolonial"; "Teoria Racial Crítica"; e "Identidades Sociais de Raça". Optei por associá-los em pares ou em trios, selecionando esses descritores devido à sua relação direta e indireta com minha pesquisa.

Tentei criar um campo lexical que se aproximasse o máximo possível do que eu queria e do que me interessaria ler, para ter uma percepção do que estava sendo pesquisado e, assim, adentrar esse universo tão ricamente discutido e empoderador sobre decolonialidade e afrocentricidade no ensino e aprendizagem de idiomas adicionais. Durante a pesquisa, percebi que, nos artigos, nas teses e nas dissertações, a Teoria Racial Crítica estava mais frequentemente associada à área do direito. Isto me levou a pesquisar mais sobre o assunto, e encontrei um livro intitulado "Teoria Crítica da Raça", que remonta à origem da teoria surgida exatamente da jurisprudência.

Ao realizar a busca, foram apresentados cinco resultados que se mostraram mais relevantes para a temática de pesquisa que proponho.

O primeiro resultado é a pesquisa de Carlos Guedes PINTO JÚNIOR (2020). Carlos, em sua dissertação de Mestrado, investigou os efeitos e sentidos resultantes do uso da Teoria Racial Crítica no ensino de língua inglesa em uma escola pública. Essa abordagem é considerada rara nessa área de estudo. A pesquisa utilizou a base teórica da Análise de Discurso e investigou a produção e a aplicação de materiais de ensino que abordam questões raciais. Foram coletados dados por meio de entrevistas, questionários, gravações de aulas, observações e notas de campo. A análise revelou quatro efeitos e sentidos: estranhamento em relação à presença do negro nas atividades; a língua inglesa ganhando destaque na sala de aula; a influência da memória discursiva dos alunos relacionada à escravidão; e a discussão do racismo no ambiente escolar. Seus resultados mostraram que abordar raça e racismo no ensino de língua inglesa é importante para combater o racismo na sociedade e ressignificar o papel do negro nas relações sociais e discursivas.

O segundo resultado é a pesquisa de Keila de OLIVEIRA (2019). Em sua dissertação de Mestrado, Keila realizou uma pesquisa em três escolas municipais na cidade de Ponta Grossa - PR, com professoras e crianças do Ensino Fundamental I. O objetivo foi compreender como os livros de Literatura Infantil podem contribuir para o Letramento Racial Crítico e para a percepção das crianças em relação à sua identidade racial, de acordo com as visões das professoras. As perguntas de pesquisa incluíram o papel dos livros na construção das identidades raciais das crianças, as percepções das professoras e das crianças sobre questões raciais em sala de aula e as percepções das professoras sobre o uso de determinados livros. A pesquisa foi fundamentada em autores que abordam questões raciais, letramento(s) e letramento racial crítico. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, narrativa e etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários, observações em sala de aula, entrevistas e narrativas autobiográficas com as professoras. Os resultados indicaram que os diálogos em sala de aula, promovendo o Letramento Racial Crítico através do uso de livros de Literatura Infantil, são possíveis. A Literatura Infantil, quando apresenta personagens negros de maneira positiva, contribui para que as crianças negras se sintam incluídas e ativas na sala de aula e na sociedade, promovendo o reconhecimento racial, a valorização e a autoestima. Essa percepção também é possível para as crianças brancas em relação às crianças negras. Conclui-se que a Literatura Infantil pode ser um instrumento facilitador para discutir raça em sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo que torna os alunos críticos e ativos para além do ambiente escolar.

O terceiro resultado é a pesquisa de Gabriela da Costa ROSA (2018). Sua dissertação de Mestrado, denominada O conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), tem ganhado

destaque nas pesquisas linguísticas, tanto nacional quanto internacionalmente, e seu estudo tem sido analisado, reinterpretado e discutido por diversos pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades. ILF é a perspectiva que fundamenta o ensino de Língua Inglesa em documentos curriculares importantes, como a Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental (2017) e os currículos da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Esta pesquisa, baseada no pensamento decolonial e na Linguística Aplicada Crítica, tem como objetivo investigar as bases epistemológicas e ontológicas do conceito de ILF, tanto na produção científica internacional e nacional quanto nos documentos curriculares mencionados. A análise de textos teóricos revela uma complexidade de significados em torno do conceito de ILF e a persistência da colonialidade nesse campo de estudo. A pesquisa identifica diferentes apropriações discursivas do conceito nos documentos curriculares, que podem tanto perpetuar uma abordagem estritamente instrumental e comercial do inglês quanto destacar seu potencial crítico e político no currículo.

O quarto resultado é a pesquisa de Jeanni Avelino de Melo SOARES (2020). Jeanni, em sua pesquisa para o desenvolvimento de uma monografia, objetivou analisar os desafios enfrentados na produção de um material didático de francês afrocentrado, voltado para uma turma de alunos negros do Curso Afrocentrado de Francês - Aya. A autora reflete sobre a dificuldade de encontrar conteúdos pedagógicos que abordem as representações linguísticas e culturais dos países francófonos africanos e diaspóricos. Soares compartilha o impasse em encontrar recursos adequados ao nível linguístico dos alunos e alinhados com os objetivos pedagógicos do material. Além disso, mostra como sua formação na área de Letras - francês, focada principalmente na cultura francesa retratada por falantes brancos, contribuiu para seu conhecimento sobre a francofonia negra. A autora também discute como sua vivência como mulher negra e o conhecimento adquirido sobre negritude influenciaram a elaboração do material. Seu trabalho analisou os objetivos pedagógicos, as abordagens utilizadas e o impacto do material no processo de formação da autora como professora e em sua identidade negra.

Soares explica que produzir um material afrocentrado para o ensino da língua francesa exigiu uma mudança de perspectiva, saindo do padrão eurocêntrico e focando na língua falada pela população negra francófona em todo o mundo. Isso envolveu um aprofundamento dos estudos, não apenas sobre questões raciais, mas também sobre questões históricas, culturais, linguísticas e políticas dos países francófonos da África e suas diásporas. Além de ensinar a língua francesa, havia o interesse em fazer os alunos descobrirem mais sobre a cultura desses países e os traços culturais herdados das populações afrodescendentes. Segundo seus relatos, a produção dos materiais durante a pandemia foi desafiadora, devido à adaptação ao ensino

remoto e às limitações dos recursos tecnológicos. A autora destaca a importância da cooperação de todos na sala de aula para o bom funcionamento das aulas e conclui que, para a produção de futuros materiais, será necessário considerar se serão aplicados em aulas presenciais ou on-line, pois isto influenciará os recursos utilizados e as dinâmicas empregadas.

O último e quinto resultado é a pesquisa de Sthéphanie Soares GIRÃO (2021). Ela, em sua tese de Doutorado, se propôs a contribuir para a compreensão do ensino de literatura no Brasil, analisando as concepções de literatura e ensino de literatura em licenciaturas em Letras-francês na região da Amazônia. A pesquisa envolveu a análise de currículos e entrevistas com docentes e estudantes desses cursos. Foram utilizadas perspectivas teóricas variadas, incluindo estudos curriculares, críticas literárias, formação de leitores literários e estudos decoloniais. Os resultados revelaram contradições entre as concepções dos docentes e o currículo, assim como lacunas na formação das/dos estudantes. Com base nas vozes dos participantes e nos estudos decoloniais e de leitura subjetiva, foram apresentadas propostas para repensar e reformular o currículo e o ensino de literatura nessas licenciaturas na Amazônia brasileira.

Após a revisão do estado da arte nesta dissertação, é o momento de apresentar, de maneira sucinta, a paisagem da pesquisa e dos participantes envolvidos nela. A paisagem principal desta pesquisa é o curso de extensão *Linguafrô* – ensino de idiomas afirmativo, que, de agora em diante, chamarei apenas de *Linguafrô*. Esse cenário principal de minha pesquisa é um curso de espanhol, inglês e francês direcionado a estudantes negras(os) e pardas(os) do ensino público brasileiro de níveis fundamental II, médio e superior. O recorte será para o ensino do francês que é voltado para estudantes do ensino superior federal brasileiro. Nesse contexto, quatro desses estudantes serão os participantes da pesquisa.

Mais adiante, na seção “O contexto de pesquisa”, aprofundo a paisagem desta pesquisa, deste modo, após uma apresentação superficial da paisagem e dos participantes dessa pesquisa, é importante estabelecer a organização da dissertação, delineando os principais capítulos e tópicos que são abordados ao longo do trabalho, bem como a forma como são tratados.

A presente dissertação está estruturalmente organizada em cinco capítulos, além da introdução e referências. Cada um desses capítulos faz, acolhedoramente, referência a quilombo, em referência ao termo “*Aquilombar-se*”. Este termo remete a um movimento histórico de grande relevância para o Brasil, relacionado à luta dos líderes dos quilombos brasileiros. Ele se estende ao resgate, à resistência e à (re)construção da ancestralidade e da identidade negra. Atualmente está fortemente ligado ao movimento negro e à luta contra o racismo no Brasil. Dessa forma, a apreciação de cada parte deste Quilombo é um espaço privilegiado para que você leitora e leitor negra(o) possa “*quilombar-se*” e para que você

leitora e leitor não negra(o), possa reconhecer e apoiar/apoiar-se as/nas ideias e os/nos objetivos deste movimento.

Na introdução, apresentei o mote das narrativas iniciais. Dessas narrativas surgiram os puzzles de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2000), que resultaram nos objetivos e justificativas: pessoais, práticas e teórico-sociais (Clandinin; Connelly, 2015). A pesquisa tem como temáticas: professora preta de francês, o ensino de francês afrocentrado e o racismo, e, por fim, escrevi o estado da arte.

No capítulo 1, *Caminhos até o Quilombo*, trato da metodologia empregada da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000, 2015), para os caminhos que levaram até o quilombo do Linguafro. Nele, destaco as etapas metodológicas de execução do projeto e os procedimentos empregados em cada etapa como: os conceitos da pesquisa narrativa, a paisagem de pesquisa, os participantes de pesquisa, os instrumentos utilizados para conduzir a pesquisa e o como atribui significados às narrativas, por meio de um diálogo entre conceitos e narrativas.

No capítulo 2, *Entrando no Quilombo*, apresento as narrativas que simbolizam essa entrada e preparação no/para o quilombo. No capítulo 3, *Vivendo no Quilombo*, trago as narrativas que significaram as minhas vivências e as dos participantes de pesquisa, que contemplaram narrativamente os momentos marcantes de suas aprendizagens ao longo do curso de francês. Não somente nesse capítulo, como no anterior e no subsequente, para as discussões decorrentes da composição de sentidos das narrativas, foi fundamental retomar os objetivos e puzzles desta pesquisa, em especial ao de narrar e compreender minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas enquanto professora preta de francês, e discutir as tensões desse processo de ensino e aprendizagem vivenciadas no curso. No capítulo 4, *Despedindo do Quilombo*, apresento as narrativas que representam essa despedida do quilombo, da mesma forma que no capítulo anterior, com as minhas vivências e as dos participantes de pesquisa, que contemplaram narrativamente os momentos marcantes de suas aprendizagens ao longo do curso de francês. Em seguida, desempacotei e compus sentidos às essas narrativas, através de alguns conceitos. É importante ressaltar que a disposição das narrativas desde o capítulo 2, ora as minhas, ora as dos participantes, pode contribuir para um dos objetivos de analisar e compreender como é, para os participantes de pesquisa, pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem. No capítulo 5, *Considerações finais de nos aquilombarmos: Cristina, Oliveira, Laurindo e eu*, exponho minhas opiniões e aprendizados com toda a experiência vivida e questões em aberto para futuras pesquisas.

Para questões de fluidez para as leitoras e leitores deste trabalho, quando trago as palavras negra e negro se trata de pessoas pretas ou pardas, caso não, eu especifico dizendo

somente preta/preto, parda/pardo separadamente. Esses termos são importantes para as políticas públicas, as ações afirmativas, o Movimento Negro, a consciência racial e letramento racial para as relações étnico-raciais, bem como para o combate ao racismo e adotar uma postura antirracista no Brasil. Além disso, eles são marcadores de uma identidade social, empoderamento e reconhecimento histórico e reparação histórica. E a seguir, apresento o primeiro capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS ATÉ O QUILOMBO

Neste primeiro capítulo, com base nas justificativas desta pesquisa, apresento a trilha metodológica qualitativa exploratória do estudo, a Pesquisa Narrativa, e em seguida exponho, o contexto, as participantes e o participante de pesquisa, os instrumentos utilizados nela e a composição de sentidos para os capítulos dois, três e quatro.

1.1. A pesquisa narrativa

Esta pesquisa parte das histórias que nos constituem⁴, tal como propõem Connelly e Clandinin (1999), que é uma concepção narrativa de identidade desenvolvida por esses autores nos anos 80, que se baseou na teoria da experiência de Dewey (1938) e nos critérios da experiência, quais sejam: continuidade, interação e situação. Os autores basearam-se também na teoria de currículo (Schwab, 1973), considerando que o currículo é composto por docente, discente, disciplina e meio (sala de aula, escola, família, comunidade, grupos religiosos, grupos da classe social ou etnia, por exemplo).

Na Pesquisa Narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000, 2015), a experiência é o seu principal objeto de estudos. Por esta razão, eles defendem que

[a] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48).

A partir das experiências relatadas e vividas, o pesquisador compõe sentidos sob um olhar crítico e reflexivo, atento às tensões dos textos narrativos, criando conexões que contribuem para esse olhar. Desta forma, o pesquisador poderá aproveitar especialmente a oportunidade para interpretar possíveis tensões e estar aberto a possíveis mudanças de postura diante do que lhe foi apresentado. É de suma importância registrar os conhecimentos adquiridos através das experiências de vida do professor, uma vez que esses registros nos permitirão refletir, dialogar e compreender a importância do respeito e do valor que devem ser dados ao

⁴ Histórias que nos constituem estão relacionadas à ideia de que as narrativas que contamos sobre nossas vidas desempenham um papel fundamental na formação de nossa identidade e compreensão de quem somos. Essas são narrativas pessoais e de grande importância na construção do conhecimento e na compreensão da experiência humana. Elas também influenciam a maneira como nos percebemos, aos outros e ao mundo ao nosso redor. Essas histórias não são apenas registros neutros de fatos, mas sim construções ativas que contribuem para a formação e transformação contínua de nossa identidade ao longo do tempo.

professor em sociedade. Em primeiro lugar, nós, professores, podemos refletir e modificar nossas práticas educativas como uma ponte para nossa formação continuada.

Pesquisadores narrativos reconhecem que a vivência de cada indivíduo é singular e particular, por isso não impõem métodos rígidos de conduzir as pesquisas. De maneira semelhante à abordagem da Teoria Racial Crítica, segundo Ferreira (2014), a pesquisa narrativa busca por novas linguagens e abordagens diferentes de fazer pesquisa. Ambas essas perspectivas sobre a formação de conhecimento compartilham a convicção de que as pessoas têm a capacidade de se reinventar continuamente, e o processo de construção de conhecimento é dinâmico e não estável. E, assim como a Pesquisa Narrativa, a Teoria Racial Crítica leva em consideração, para o desenvolvimento de seus estudos, narrativas, histórias, estórias, crônicas, autobiografias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas etc.

Desse modo, partindo das experiências, ao comentarem o trabalho de John Dewey, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que para Dewey, ele “acreditava que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação” (p. 17). Ele transforma o termo comum, experiência, de tal forma que nos permite entender sobre a vida no campo da Educação. Dewey (1976) explica que, a fim de entendermos nossas próprias experiências, é preciso considerar o princípio da continuidade experiencial. Na perspectiva do autor, “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1976, p. 26).

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que a pesquisa narrativa é o melhor caminho para se pensar sobre as experiências e compor sentidos sobre elas. Mas me indago: o que fazem os pesquisadores em campo? Segundo esses autores,

(...) eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. (...) é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (Clandinin; Connelly, 2015, p. 120).

Esta pesquisa, depois das histórias iniciais, é predominantemente do viver de histórias (Clandinin; Connelly, 2015), que permeiam e moldam nossa experiência diária. Essas histórias estão presentes em nossas interações sociais, em nossas reflexões sobre o passado, em nossas projeções para o futuro e até mesmo na maneira como interpretamos o presente, pois investigo as experiências vividas por mim durante a pesquisa. Histórias que são as minhas e as que são especialmente dos participantes da pesquisa. Nesse processo, estivemos constantemente

envolvidos na criação e recriação de nossas identidades, valores e perspectivas por meio das narrativas compartilhadas e composição de sentidos. Isso mostra que a experiência humana é profundamente entrelaçada com narrativas, e as histórias não são apenas algo que temos, mas algo que vivemos e que, em muitos aspectos, nos constitui. Para tanto, trazer à luz, sob a compreensão de Clandinin e Connelly (1996), o conhecimento do professor e os conceitos de conhecimento prático pessoal e prático profissional se fez necessário.

A pesquisa realizada por Connelly e Clandinin (1999) foi fundamentada em relatos de experiências vividas com alunos, famílias, professores e pessoal técnico-administrativo. As narrativas foram compostas tanto por experiências pessoais quanto sociais. Os autores compreendem o conhecimento dos professores como uma composição de uma vida historiada. Ainda de acordo com esses autores, a concepção de ensino e sua relação com o currículo têm sofrido mudanças. A educação vai muito além da transmissão de conhecimento entre os alunos e professores. Os autores sustentam haver uma ligação intrínseca entre moral e epistemologia, que interliga conhecimento e valor.

Em um outro texto, Clandinin (1985) aborda o conhecimento prático pessoal dos professores, destacando que esse conhecimento especial não se limita à teoria educacional ou ao conhecimento prático sobre as crianças, mas é uma combinação única desses dois tipos de saberes moldados pela formação e pelas características individuais do professor.

A autora explora a ideia de "imagem" como um componente desse conhecimento, exemplificando como a imagem de uma professora da "sala de aula como casa" reflete sua experiência pessoal e profissional, influenciando suas práticas, tanto na sala de aula quanto em sua vida pessoal. O texto enfatiza a imagem como um elemento de conhecimento que reside na interseção do teórico, do prático, do objetivo e do subjetivo.

Ao considerar as ações do pesquisador para criar, refletir, desempacotar e compor sentidos, as narrativas e suas tensões criam um espaço que Clandinin e Connelly (2015) denominam de “espaço tridimensional”. Como as pessoas criam e compartilham histórias é o modo como acrescentam experiências e interações a esse espaço, seja ele físico ou geográfico, contando com as pessoas e com o tempo em que as histórias ocorrem. O espaço tridimensional é crucial para as composições de sentido da pesquisa narrativa, uma vez que nos permite interpretar as narrativas sob três dimensões: interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e situação (combinada à noção de lugar), com o pessoal e o social na primeira dimensão, a temporalidade presente na segunda dimensão e o lugar na terceira dimensão.

Apresentei, até aqui, dados e conceitos importantes sobre a pesquisa narrativa e sua relevância para este trabalho. Em seguida, apresento o contexto de realização da pesquisa.

1.2.O contexto de pesquisa

O Linguafro – ensino de idiomas afirmativos – foi criado em 2018 e idealizado no âmbito do Coletivo de Estudo e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais, YALODÊ - GEPLAFRO, em função dos resultados dos alunos no processo seletivo do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento em Língua Inglesa, promovido em 2017. Nele, foi verificado que estudantes pretas(os) e pardas(os) não aproveitaram o acesso ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo de sua escolarização, já que não alcançaram, em sua maioria, maior nível de competência linguística do que aquele alcançado por estudantes que haviam cursado o referente ao nível A1, o primeiro grau de Inglês do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CEFR).

O Linguafro é uma atividade de extensão coordenada pelas professoras Doutoras Nicéa Quintino Amauro, falecida em 2022, e Cíntia Camargo Viana, que possui apoio do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL/UFU) e se constitui como um espaço alternativo para a formação de professores. Isso porque promove o acesso à discussão sobre educação para as relações étnico-raciais e propicia o pensamento crítico-reflexivo sobre a descolonização do currículo para o ensino de línguas adicionais e a promoção da difusão de representações afirmativas para a população e a comunidade negra no mundo diaspórico por intermédio das línguas. Com isso, o projeto contribui para a formação de futuros quadros de pesquisadores e docentes pretos e pardos em diferentes áreas do conhecimento e representa um espaço de acolhimento e organização para as/os estudantes pretas(os) e pardas(os).

O curso é afrocentrado, ou seja, voltado para estudantes pretas(os) e pardas(os) do ensino público brasileiro, nos níveis fundamental, médio e superior. Da mesma forma, as(os) professoras(es) e as(os) coordenadoras(es) que ministram as aulas, organizam e orientam são negras(os).

Esse projeto de ensino de idiomas tem como objetivo contribuir para a formação de pesquisadoras(es) e professoras(es) negras(os) em diferentes áreas do conhecimento, potencializando e incentivando a participação desse público em atividades de pesquisa e programas de mobilidade internacional, além de aumentar o acesso e a permanência em programas de pós-graduação. Além disso, o grupo de alunas(os) negras(os) da universidade e da comunidade externa encontra ali, naturalmente, um espaço de acolhimento e organização,

que vou chamar aqui de quilombo, e que esse movimento chamarei também de “Aquilombar-se”.

O projeto oferece regularmente três cursos de idiomas e, naquele semestre, primeiro de 2023 (abril-agosto), ele ofereceu quatro turmas: um dos cursos foi o de espanhol para Ensino Fundamental II, ministrado por duas professoras; o outro foi o de inglês para a graduação dos institutos da UFU, ministrado por uma professora; e o terceiro foi o de francês, com duas turmas, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior (graduação e pós-graduação), ambas oferecidas *online*, ministradas por duas professoras, sendo uma para cada turma (eu era uma delas, responsável pelo ensino do francês para o Ensino Superior).

As inscrições para o curso foram realizadas por meio de um formulário Google, que requeria as seguintes informações: 1. Nome completo, 2. CPF, 3. Idade, 4. Número para contato (WhatsApp), 5. Autodeclaração (branco(a), preto(a), pardo(a), amarelo(a), indígena, outro), 6. Autodeclaração de identidade de gênero (feminino, masculino, prefiro não dizer, outro), 7. Escolaridade (ensino médio incompleto ou completo, ensino superior incompleto ou completo), 8. Qual curso ofertado você deseja realizar? Espanhol nível A1 (para ensino fundamental II), francês nível A1 (para ensino médio), inglês nível A1 (para estudantes de graduação UFU) e francês nível A1 *on-line* (para ensino superior), 9. Caso a escolha seja do espanhol ensino fundamental II, responda às questões abaixo (idade, nome dos pais e documento CPF dos pais), 10. Já possui experiência com o idioma escolhido? (sim, tive contato na escola e em uma escola de idiomas ou de forma autodidata; ou não, não tive nenhum contato), 11. Por que escolheu participar deste curso?

O curso foi divulgado nas redes sociais do projeto e as inscrições foram realizadas até o dia 30 de março de 2023. Foram disponibilizadas 20 vagas para cada turma. As aulas iniciaram-se em 15 de abril de 2023 e o período letivo terminou em 29 de julho de 2023, totalizando 14 encontros, sendo por semana. O curso ainda contou com duas atividades de avaliação (maio e julho). As aulas de espanhol, inglês e francês (para os Ensinos Fundamental II e Médio, e Graduação) foram presenciais e ocorreram na Universidade Federal de Uberlândia. As aulas de francês para o Ensino Superior (graduação e pós-graduação) foram realizadas exclusivamente pela internet. As aulas aconteceram simultaneamente nas quatro turmas, aos sábados, das 9 horas às 12 horas, totalizando 42 horas de curso. Para obter o certificado a(o) aluna(o) deveria ter 75% de frequência com justificativa das faltas, apesar de essa justificativa não abonar as faltas, ou seja, a(o) aluna(o) teria o direito de faltar a três encontros e meio apenas.

O corpo docente era composto por cinco professoras negras, sendo quatro estudantes de graduação (Letras e Relações Internacionais) e uma estudante de pós-graduação (mestranda).

Os quatro cursos estavam disponíveis para o nível básico que, em geral, é um nível de iniciação ou descoberta de um idioma adicional. Nos quais são trabalhadas, além de bastante vocabulário geral e específico, as habilidades de compreensão (auditiva e de leitura), fala (interação oral e expressão oral) e escrita (expressão escrita).

A paisagem de minha pesquisa situa-se nas aulas de francês para o Ensino Superior online, que ocorreram aos sábados, das 9 horas às 12 horas, com um intervalo de 15 minutos. As aulas são ministradas pelo *Google meet*, mas outras ferramentas digitais são utilizadas, como o *Google classroom*, *Google jamboard*, *CANVA*, *Google PowerPoint* e *Google Word*, para os planejamentos de curso, aula e diários; o *Google sheets* e a extensão *Google chrome* chamada: “presença meet 4.0”, para as chamadas; e o *Google drive*, para a organização e o arquivamento do curso.

Contextualizada a pesquisa e apresentada sua paisagem, exponho, a seguir, os participantes, que foram selecionados a partir desta paisagem. Introduzo também os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e os apresento.

1.3.Os participantes da pesquisa

Nesta seção, trago informações sobre os participantes de pesquisa sob três perspectivas: a deles mesmos, a minha e a das inscrições para o curso. A escolha foi motivada pela minha leitura do livro de Chimamanda Ngozi Adichie: *O perigo da história única*. Este livro é uma adaptação da sua primeira palestra no TED Talk, realizada em 2009.

Adichie (2019, p. 12) nos esclarece que “é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder”. Na economia e na política, as histórias são definidas pelo princípio *nkali*, que em seu idioma *igbo*, na Nigéria, significa “ser maior do que o outro”. Nas palavras da autora: “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas também de fazer com que essa seja sua história definitiva. Desta forma, em seu livro, ela demonstra o poder que uma língua tem, e a ordem com que contamos as histórias ou as dispomos é de um poder extremamente significativo.

Durante meu percurso no curso de mestrado, pensando sobre minha identidade e meu lugar na pesquisa, na academia e nos estudos, tive uma reflexão aprofundada sobre os aspectos

identitários que me constituem e, fiquei constantemente *puzzled*⁵ (Clandinin; Connelly, 2015), sobre minhas origens profissionais, acadêmicas e pessoais, sob a perspectiva de minha ancestralidade, bem como sobre as origens de minha educação formal dos anos 90.

Presumo que parte de minha educação, se não fosse totalitária, se encaixaria no termo educação bancária (Freire, 2005). Em conversas com minha mãe sobre minha própria história e por meio de outras histórias que também me constituem, resgatamos, através da memória, partes de minha identidade. Essas histórias, sob seu olhar, me fizeram pensar em outras possibilidades para minhas histórias e minha identidade. Dessa forma, apresento as histórias dos participantes, sob diferentes perspectivas, para não cometer o erro de contar uma história única (Adichie, 2019). Mas, qual é o perigo de uma história única?

De acordo com Adichie (2019), em sua história sobre os mexicanos, que se tornaram a figura do imigrante abjeto em sua mente, devido à repetição e sua percepção única da história sobre eles, “é assim que se cria uma história única, mostrando o povo como um só, sem parar, e é isso que ele se torna” (Adichie, 2019, p.12). A história única é uma violação da dignidade das pessoas. Ela nos impede de sermos considerados plurais em nossas identidades e iguais enquanto seres humanos. Dessa forma, ela estereotipa as nossas diferenças do que enfatiza as nossas semelhanças e pluralidades, fazendo com que uma única história se torne a história.

Tendo exposto as justificativas para minhas escolhas, falo agora sobre os participantes desta pesquisa, quais sejam: três estudantes e eu, enquanto professora-pesquisadora-participante. Todos nós nos autodeclarámos negros. Para serem incluídos na pesquisa, as/os três estudantes deveriam ser aprendizes pretas(os) ou pardas(os), matriculados e com frequência regular no curso de francês do Linguafro online e cursando o Ensino Superior da Educação brasileira. Todas(os) as/os três estudantes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois de lido e datado, e o devolveram via internet.

Apresento as participantes e o participante pelos seus nomes fictícios e profissões: Cristina, historiadora; Oliveira, internacionalista; Laurindo, enfermeira. A escolha dos nomes surgiu durante as discussões nas reuniões, quando eles se apresentavam oralmente para mim. A participante Laurindo disse que gostaria de ter este nome porque gostaria de conhecer as origens de seu pai, de Minas Gerais, que também tinha este nome. Os outros, por sua vez, a seguiram. Cristina, Oliveira e Laurindo são estudantes da graduação. São estudantes de Universidades Federais de Uberlândia, do interior do estado do Rio de Janeiro e da cidade do Rio de Janeiro.

⁵ Preferi manter o uso da palavra em inglês, o original, por causa do sentido que Clandinin; Connelly dão a ela. Em discussões no grupo de pesquisa GPNEP e nas obras deles traduzida pelo grupo, chegaram à conclusão de que não caberia nenhuma tradução pela carga semântica atribuída pelos autores.

1.3.1. E agora, quem são os participantes e seus perfis descritos por eles mesmos?

Nesta subseção, incluí trechos que contam quem são os participantes, a partir de suas primeiras narrativas escritas para mim. Para os títulos das apresentações a seguir, fiz alusão a uma chamada de presença em sala de aula.

1.3.1.1. Cristina, presente!

Tenho 50 anos, de pele marrom, mas sou considerada pelos demais ora morena, ora parda. De meu conhecimento, contado por minha avó paterna, houve, na família, antigamente chamados de caboclos, que eram resultantes da miscigenação de indígenas com brancos, que hoje usamos o termo “indígena” e ou “mestiço”, ou ainda “pessoa de ascendência indígena e europeia”. Da parte materna, não tenho nenhum relato; a maioria da família é composta por brancos e pardos.

Sou mãe de duas filhas, do primeiro casamento, criadas por mim com muito esforço, pois me divorciei quando a primeira tinha 14 anos e a segunda três anos. Ambas são brancas, o que me fez questionar o meu ginecologista, porque, obedecendo às regras da genética, que, a propósito funcionaram para minha irmã, a primeira filha deveria ser da minha cor e a segunda branca, da cor do pai. Porém, no meu caso há a hipótese de que, apesar da cor da minha pele, eu tenha herdado mais da genética da minha mãe, que é preponderantemente branca. Enfim, são detalhes, mas posso dizer com propriedade que, no cotidiano, eles impactam de alguma forma.

Sou aposentada por doença rara incapacitante pelas inflamações generalizadas com perdas da escrita, total, e de movimentos e mobilidade parciais. Sou graduanda em história, última turma de licenciatura e bacharelado da UFU; sou cotista PCD. Iniciei a graduação no modo presencial, em 2018, mas, devido ao agravamento da doença e à dificuldade de mobilidade, solicitei o ensino especial, que é um modo em que a/o estudante recebe o roteiro e o material para estudar sozinho em casa, faz os trabalhos e as avaliações e os envia para o professor. Provavelmente, o leitor vá se perguntar como faço os trabalhos e as avaliações. Então, explico: no início, havia um monitor designado pela DEPAE/UFU (Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da UFU) para a transcrição. Nesses encontros, eu ditava e a pessoa escrevia, mas, atualmente, utilizo a ferramenta do *gmail* de

escrita por voz, assim como as leituras extensas que utilizo um aplicativo de leitura com voz para PDF. Sempre procuro formas para desenvolver minha autonomia. O curso me permite saúde mental, e a esperança de que se houver tratamento ou cura da doença, estarei apta a retornar à normalidade comum da maioria das pessoas. (...) Me casei aos quinze anos, engravidei meses depois de me casar, tive minha filha aos dezesseis.”

1.3.1.2. Oliveira, presente!

Olá, meu nome é Oliveira. Tenho 24 anos e sou estudante de Relações Internacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada em Seropédica, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Sou morador de Cosmos, um bairro na zona oeste do município do Rio de Janeiro.

Minha narrativa começa com o impacto de ingressar em uma universidade federal. Mesmo sendo uma instituição que valoriza a diversidade, especialmente por estar fora da capital do Rio, foi um choque para mim. Isso ocorreu principalmente porque eu nunca tive estabilidade financeira nem acesso a oportunidades de capacitação, seja em relação a aprender outros idiomas ou adquirir conhecimentos ao longo da vida. Além disso, em 2020, a pandemia do novo coronavírus afetou nossas vidas de diversas maneiras. Felizmente, minha família e eu não fomos gravemente afetados, mas a pandemia complicou ainda mais minha integração no ambiente acadêmico.

Durante minha graduação, comecei a explorar tópicos que representam minha identidade. Particpei de cursos de extensão e palestras sobre cultura africana, fiz disciplinas na universidade, que abordavam a descolonização, e busquei interagir com grupos mais diversos, incluindo conversas com amigos negros, pardos e de baixa renda. Isso me ajudou a compreender melhor a mim mesmo e a encontrar maneiras de aliviar a pressão que nem sabia que existia.

Nesse processo, descobri o projeto Linguafro, que se tornou essencial para meu aprendizado. Como estudante de Relações Internacionais, fui desafiado a aprender diferentes idiomas para fins de pesquisa e futura carreira profissional. Embora já tenha assistido a séries legendadas em vários idiomas, senti a necessidade de aprimorar minhas habilidades por meio de aulas estruturadas. Comecei com o inglês, e o aprendizado online foi eficaz e divertido, motivando-me a continuar com outros idiomas oferecidos pelo projeto.

Em seguida, iniciei o curso de francês com a professora Monithelli. Aprender uma língua do zero foi uma experiência significativa, especialmente para um estudante de Relações Internacionais, já que o francês é uma das línguas oficiais de várias organizações internacionais.

A abordagem afrocentrada do curso foi fundamental para discutir as variações da língua e desafiar as perspectivas eurocêntricas.

1.3.1.3. Laurindo, presente!

Sou uma mulher negra, carioca, insulana. Cabe dizer que “insulana” significa: uma pessoa que mora numa ilha e, apesar de não residir mais na Ilha do Governador, sempre terei este lugar como meu lar. Tenho 27 anos, sou cria da favela do Parque Royal, para os íntimos Maruim. Filha de Tânia Cristina, mulher parda, capixaba, e de José Roberto, homem preto, mineiro.

Sou a primeira da minha família a ingressar numa universidade pública. Entrei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em agosto de 2014, para fazer o curso de Ciências Biológicas Modalidade Médica, mais conhecida como Biomedicina, porque, desde que me entendo por gente, quis ser cientista, trabalhar em laboratório, fazer ciência. Sempre amei biologia e química e tive dúvidas sobre por onde seguir; a área da saúde era o que eu entendia que seria meu lugar e, na esfera social em que vivia, eu acreditava que apenas os cursos de biológicas faziam ciência. Desde o primeiro mês na UFRJ procurei um laboratório para entrar e iniciar meus aprendizados. Sempre soube que a área de neurociências era a minha praia porque acho fascinante um órgão (o cérebro) ser responsável por inúmeras funções, como processar o cheiro, interpretar a dor, (responsável) pela fala, por caminhar etc.

Os anos na Biomedicina foram difíceis e, após um longo processo, compreendi que não estava bem fazendo esse curso; queria mudar para um lugar que me desse a possibilidade de pesquisar e atuar com os pacientes/clientes, que eu pudesse fazer mais. Assim, no segundo semestre de 2018, realizei a transferência interna para o curso de Enfermagem e, no primeiro semestre de 2019, ingressei nesse curso. Quando fui efetivar minha inscrição, conheci a coordenadora do curso, uma mulher preta, doutora, e me emocionei com isso; não sabia que poderia encontrar alguém parecida comigo exercendo esse cargo. Ela me explicou tudo. Cortei algumas disciplinas do ciclo básico. Era como se fosse outra aluna; minhas notas não me deixam mentir.

O ano de 2020 foi difícil para todos nós e para a população negra ainda pior. Teve o caso do George Floyd, meses mais tarde, João Pedro, um adolescente negro que a bala perdida da polícia militar do estado do Rio de Janeiro achou seu alvo; estava dentro de casa, seguindo as normas do ministério da saúde: “fique em casa, faça isolamento social e teremos menos mortes por covid-19”. Esses foram dois casos que citei, mas tiveram inúmeros outros, e eu só

conseguia pensar na minha família. Minha mãe, empregada doméstica, e o primeiro caso de morte no país foi de uma empregada doméstica; meu irmão, um jovem negro, meu pai, um homem negro, eu, uma mulher negra. Só conseguia imaginar quando o telefone fosse tocar e eles teriam sido o alvo da polícia ou do coronavírus, ou eu. Isso foi um misto de ansiedade, angústia, desespero, impotência.

Busquei a representante do Centro Acadêmico de Enfermagem (CAEnf) para conversar e desabafar sobre essas coisas. Natalina é uma mulher preta favelada, assim como eu; me compreendia.

1.3.2. Quem são os participantes e seus perfis sob minha perspectiva?

Nesta subseção, incluí trechos que contam quem são os participantes sob minha perspectiva a partir dos nossos encontros e suas participações nas aulas.

1.3.2.1. Quem é Cristina?

Cristina é uma mulher negra, futura historiadora; está cursando o 9º período de História na Universidade Federal de Uberlândia. Com o tempo, ela perdeu os movimentos e, por esta razão, é PCD. Ela é uma pessoa que viaja bastante; já viveu na França e visitou Portugal e outros países. Sua disposição para participar das aulas de francês demonstrava que ela se sentia muito acolhida, relatando que, apesar de ser mais velha, ela se sentiu muito incluída e aprendeu bastante com as aulas, apesar de já ter tido uma experiência com o aprendizado francês de maneira autodidata. Posteriormente, adquiriu o conhecimento sobre o etarismo. Ela relatou ter conhecimento do francês falado, mas disse que sentia vontade de aprendê-lo formalmente. O que me chamou a atenção foi que, quando compartilhei com a turma minha narrativa a respeito do racismo, ela, após minha leitura, também relatou sua experiência em relação a este tema. Ela disse que, naquele momento, não conseguia enxergar, mas, com o decorrer do tempo, ao narrar novamente o diálogo com outras pessoas, o problema veio à tona e ela pôde dar um nome ao fato. Cristina tem um autismo leve, o que a faz focar em uma determinada temática e a estudá-la profundamente. Além disso, ela não se sente muito bem com o contato físico direto com as pessoas. Ela foi uma aluna de grande relevância durante o curso, pois tinha muito a nos oferecer e a acrescentar ao curso, uma vez que é historiadora. Às vezes, ela se sentia incomodada e dizia achar que falava muito. Eu, enquanto professora, mediava as situações e costurava as

informações para que os colegas tivessem esse momento de escutar suas histórias, o que contribuiu significativamente para o curso. Tratava-se de nossa história sob a perspectiva de uma historiadora dedicada e ativa. A interação de pessoas de idades diferentes no curso de idiomas, consoante às minhas experiências, me faz muito feliz com a minha profissão. Já tivemos mais de uma hora de conversa sobre a vida, sobre nossas vidas como pessoas negras.

1.3.2.2. Quem é Oliveira?

Oliveira, um futuro internacionalista, está cursando o 8º período de Relações Internacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Homem negro e dedicado aos estudos, está sempre envolvido em projetos de extensão com entusiasmo e aprecia a aquisição de novos idiomas, inclusive está em processo de aprendizado do japonês. Sempre foi enfatizado que o curso de Relações Internacionais requer, no mínimo, domínio básico de inglês, francês e espanhol. Além disso, outras línguas e culturas também são incentivadas. O que me chamou a atenção foi o fato de que ele é comunicativo e sempre contribuiu para as aulas com seus conhecimentos sobre a busca pelos caminhos que lhe pareciam mais adequados e condizentes com sua realidade racial. Compartilhava histórias interessantes sobre o oriente, inclusive aquelas resultantes das pesquisas que ele realizava enquanto participava de grupos de pesquisa em seu curso de graduação. Percebi sua paixão. Oliveira tem uma amiga negra. Sua relação com ela demonstra a construção de afetos ao longo da trajetória de um negro para se inserir na sociedade. Oliveira é muito autêntico!

1.3.2.3. Quem é Laurindo?

Laurindo, uma futura enfermeira, está cursando o 10º período de Enfermagem na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É uma mulher negra, gentil, sensível e altamente empoderada. Ela sempre está à frente das questões relacionadas à negritude e às relações étnico-raciais. Ela é líder de muitos projetos, como a Liga de Enfermagem, e é bastante sonhadora sobre seu futuro. Laurindo me contou muitas de suas histórias, especialmente a do pai e o sonho de conhecer sua ancestralidade em Minas Gerais. Identifiquei-me com muitas outras histórias sobre negritude, covid-19, pesquisas negras e grupos de estudos, e as apoiei. Ela inclusive me aconselhou sobre nossas questões raciais. Infelizmente, durante sua participação na pesquisa, ela sofreu racismo, o que a deixou abalada e fez com que ela se recolhesse para se reestruturar. Às vezes, deixamos de lado a cena para nos alimentarmos de coisas boas, e mais positivas. Não

que não enfrentemos as situações, mas, às vezes, cansamos. Laurindo, cientista, está sempre à frente de suas preocupações, é generosa e sempre pensa no próximo, no que pode fazer pelo outro e pela comunidade.

1.3.3. Quem são os participantes da pesquisa, de acordo com as inscrições para o Linguafro?

Nesta subseção, incluí trechos que contam quem são os participantes de acordo com suas inscrições para o curso do Linguafro – idiomas afirmativos. Ao se inscreverem para o curso do Linguafro, os candidatos puderam optar por cursar espanhol, ou inglês, ou francês. Após a escolha pelo curso de francês, as/os estudantes deveriam informar se já tinham experiência com o idioma escolhido e o motivo da escolha.

Cristina e Oliveira afirmaram ter experiência com o idioma de forma independente, enquanto Laurindo afirmou ter tido experiência com o idioma na época da escola regular. Os interesses em participar foram variados, conforme mostram os excertos abaixo:

Minha formatura está prevista para dezembro de 2023, e tenho planos de fazer pós-graduação fora do país e trabalhar com a Enfermagem. Dessa forma, gostaria de debruçar mais sobre o francês, que é uma língua do Canadá e utilizada em alguns processos seletivos para pós-graduação *stricto sensu* (Laurindo).

Já participei do curso de inglês na última edição do projeto e foi uma experiência de aprendizado incrível, a professora Dani foi ótima e nos ajudou muito. Sendo assim, confio plenamente no projeto e espero aprender mais (Oliveira).

Sou graduanda em história e alguns artigos estão neste idioma (Cristina).

Tendo apresentado os participantes da pesquisa sob as três perspectivas, neste momento, parto para a descrição dos instrumentos de pesquisa empregados neste estudo.

1.4.Os instrumentos de pesquisa

Para compor os textos de campo para esta pesquisa narrativa, utilizei diversos instrumentos, dentre eles: a escrita autobiográfica, as notas de campo, os materiais planejados para as aulas e as narrativas de memória, relativas às experiências de vida e às histórias de família. Ao longo da dissertação, eu também vou contar minhas histórias pessoais. Uma delas é sobre o dia em que sofri racismo. Esta e outras histórias que aparecerão são as autobiográficas.

Ainda para Clandinin e Connelly:

As notas de campo são formas importantes que temos para registrar pedacinhos de situações que preenchem nossos dias. Essas anotações diárias, cheias de detalhes e momentos de nossas vidas de pesquisa, são o texto sem o qual não podemos contar histórias de nossas histórias de experiências (Clandinin; Connelly, 2015, p. 147).

Os registros das aulas foram feitos a partir dos diários pessoais; do plano de curso; dos planejamentos das aulas registrados no *Google classroom*; dos materiais didáticos; das trocas de mensagens no grupo de *Whatsapp*; das notas de campo e das gravações de áudios informais, para que eu pudesse pensar antes das aulas e refletir após as aulas.

Conforme Clandinin e Connelly (2004, p. 84), as notas de campo são "relatos escritos ou gravados, produzidos pelo pesquisador em interação com os participantes e/ou com o contexto da pesquisa". As reuniões com os participantes foram realizadas predominantemente on-line, devido às nossas agendas, as deles e a minha, uma vez que estamos habituados a esse formato aplicado às aulas, e para atender às necessidades de dois participantes que residem em outro Estado e em outras cidades, diferentes daquela onde a pesquisa foi desenvolvida.

O objetivo dos encontros era estabelecer uma escuta atenta, próxima, relacional e ética. Nessa relação, dialogamos sobre nossas histórias, refletindo juntos, visando atingir a um dos objetivos da pesquisa, qual seja, compreender, a partir dos relatos de nossas experiências, como é pertencer a este espaço de ensino e aprendizagem para os aprendizes negros e pardos. Além disso, registrei minhas experiências como professora-pesquisadora-participante, visto que elas poderiam me auxiliar na descrição, na análise e na compreensão das tensões que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

As narrativas, vistas dessas duas perspectivas, tanto minha quanto dos participantes, e de outros ângulos, foram fundamentais para a compreensão de minhas experiências na vivência e na construção do espaço de ensino e aprendizagem do francês afrocentrado enquanto professora preta para aprendizes pretos e pardos cursando o ensino superior brasileiro.

Outra ferramenta empregada foi a linha do tempo; eu a utilizei com meus participantes a fim de orientá-los no processo e na organização da escrita. Segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), a linha do tempo é uma forma de pensar e analisar as histórias de vida e as narrativas pessoais construídas. É também uma forma de auxiliar nas análises e nas compreensões das histórias, possibilitando que sejam aprofundadas. Os autores afirmam ainda que ela é usada para mapear eventos, experiências e momentos significativos ao longo da vida de um indivíduo.

A ideia é que a linha do tempo possa ajudar os pesquisadores e narradores a organizar suas histórias e a identificar temas e tensões que se interligam ao longo do tempo das experiências dispostas. Ela pode ser uma maneira visual de representar a narrativa e oferecer uma visão mais abrangente da vida de alguém. Não se trata, segundo Clandinin e Connelly (2015), de uma linha cronológica específica das histórias, mas sim de uma ferramenta conceitual usada para explorar e compreender histórias de vida e experiências significativas das pessoas por meio de uma representação gráfica e narrativa.

1.5. A composição de sentidos

O desenvolvimento da composição de sentidos das narrativas foi orientado pela abordagem teórica proposta por Ely, Vinz, Dowling e Anzul (2001). Segundo essas autoras, o significado das experiências não reside nos dados em si, mas sim nas direções que essas experiências podem tomar. Dessa forma, ao abordar a composição de sentido das experiências, busquei interpretar as tensões que emergiram, visando uma discussão teórica e, conseqüentemente, uma compreensão mais profunda das narrativas para a pesquisa.

No decorrer desse processo, envolvi-me ativamente na escrita, leitura e reflexão sobre as experiências, bem como em diálogos com os participantes sobre os textos produzidos e o curso. Esse engajamento contínuo me permitiu a identificação de pontos cruciais no desenvolvimento do sentido das narrativas. Além disso, me possibilitou enxergar a importância do meu envolvimento com a pesquisa e os participantes, buscando evitar que a pesquisa tenha somente o meu olhar sobre as histórias.

A organização das narrativas seguiu da seguinte maneira, primeiramente, as dispus de acordo com a sequência dos planos de aula e do curso. A criação dos capítulos ocorreu durante esse processo, dividindo as narrativas de acordo com sua pertinência em cada seção. Essas histórias do curso, foram, além de recortes daquelas que impactaram minha experiência ao longo das aulas, foram exatamente todas as narrativas de todas as aulas. Para ampliar a perspectiva, solicitei que os participantes compartilhassem suas narrativas após alguns encontros online. Diante da recepção inicial de opiniões ao invés de narrativas, incentivei uma nova reescrita para obter narrativas mais detalhadas.

Posteriormente, todas as narrativas, as 30 (trinta), incluindo as minhas experiências no *Linguafrô* e as dos participantes da pesquisa, foram impressas. Em outra impressão, coloquei apenas os títulos para facilitar a organização em um fio narrativo significativo. Ao ler

exclusivamente as narrativas, pude compreender melhor as experiências e identificar as direções teóricas que poderiam me levar e enriquecer as discussões das tensões que surgiram. Esse momento do lugar da teoria na pesquisa narrativa, segundo Clandinnin e Connelly (2015), é de grande tensão. Eles ressaltam a importância do lugar da teoria na pesquisa, evidenciando que a compreensão teórica desempenha um papel central nesse processo.

Ao escrever, ler, refletir e dialogar sobre as experiências, estabeleci uma conexão com Cristina, Laurindo e Oliveira, discutindo seus textos e os meus. A criação do fio narrativo oportunizou entrelaçar as narrativas dos participantes com as minhas, permitindo uma visão mais abrangente sobre a temática. Essas interações contribuíram para a compreensão das diferentes perspectivas sobre participação deles no curso, um dos objetivos da pesquisa: como é pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem para as(os) participantes de pesquisa.

Por fim, ao desempacotar as 30 (trinta) narrativas pela primeira vez, cheguei à decisão de dividi-las em três capítulos, representando diferentes fases da experiência no *Linguafrô* – "Entrando no Quilombo", "Vivendo no Quilombo" e "Despedindo do Quilombo" – foi uma tentativa de proporcionar uma estrutura coesa e significativa. Durante a pesquisa, diversas tensões surgiram, impulsionando-me em direção a uma visão teórica mais aprofundada. As narrativas, tanto as minhas quanto as de Cristina, Oliveira e Laurindo, provocaram questionamentos, incentivando uma reflexão epistêmica sobre o que estava sendo pesquisado. Todo esse processo da pesquisa, a forma de trabalhar e pesquisar as experiências proporcionaram um espaço seguro para a exploração de conceitos, entendimentos e percepções relacionados à ancestralidade negra epistêmica. Portanto, os próximos capítulos são concebidos como ambientes seguros (Clandinin e Connelly), nos quais pretendo continuar expressando minhas posições, incertezas e abrir espaço para diálogos com as leitoras e leitores, visando futuras pesquisas e reflexões respeitadas. Assim como na vida, a dinâmica entre o mais experiente e o menos experiente se reflete nessa jornada, independentemente de idade, abrangendo todas as experiências fragmentadas.

A partir deste ponto, as teorias, conceitos e abordagens mobilizados têm como propósito enriquecer as discussões, análises narrativas e a composição de sentido das experiências (Clandinnin e Connelly, 2015). A seguir, nos próximos capítulos (2, 3 e 4), apresento as narrativas das minhas experiências e as experiências dos participantes desta pesquisa, no *Linguafrô*, no curso de francês, buscando aprofundar a compreensão holística da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – ENTRANDO NO QUILOMBO

Neste segundo capítulo, *Entrando no Quilombo*, primeiro, apresento oito narrativas da minha preparação e entrada no quilombo Linguafro. Em seguida, fui desempacotando-as conforme surgiam as tensões, e ao final de todas elas, apresento algumas discussões do processo de desempacotar as histórias narradas e discussões decorrentes da composição de sentidos. Assim, em primeiro lugar, compartilho as três primeiras narrativas intituladas: I. “Plano de curso”, II. “As tecnologias para a preparação do curso” e III. “Organização das aulas”.

I. PLANO DE CURSO

O plano de curso do francês foi discutido e pensado em reuniões da coordenação pedagógica. Éramos eu, as outras professoras e os coordenadores. Era um espaço muito amistoso e eu gostava bastante. Nele, colocávamos nossas opiniões, que eram verdadeiramente escutadas, e sempre havia o apoio da coordenadora de francês, que apoiava e impulsionava minha confiança para o alto. Então, o plano foi uma junção da Linguística e da Literatura, especialmente visando a atender aspectos da proposta do Linguafro. Para as questões linguísticas, partimos do pensar a respeito das Funções Comunicativas (F.Cs) da língua francesa abordadas no material didático “*Défi 1*”. Em relação à Literatura, pensamos em quatro blocos de países francófonos e suas(seus) respectivas(os) autoras(es) negras(os). O curso foi dividido em dois níveis: A1, com quatro unidades, e A2, com mais quatro unidades. Eram quatorze semanas de aulas, uma aula por semana (aos sábados matinais), sendo doze semanas de aulas, com a primeira voltada para a sensibilização da turma, e duas semanas com duas avaliações em dois momentos do curso. As pessoas daquele grupo realmente eram parceiras e, juntos, trabalhávamos em prol de um objetivo. Nele, eu também compartilhava minhas angústias e apreensões, um pouco sobre minhas dificuldades, mas o apoio do grupo me ajudava a superá-las e a aprender com minhas próprias experiências. Eu estava muito aberta a receber e dar de mim mesma.

Detalhando mais um pouco, falando no nível A1 de língua, o que ficou proposto foram as seguintes F.Cs: a primeira, “*qui suis-je?*” (quem sou eu?), para falar de si; a segunda, “*qui es-tu?*” (quem é você?), para perguntar a alguém; a terceira, “*et lui, elle: c’est qui?*” (e ele, ela, é quem?), para falar de alguém; e quarta, “*comment je vis?*” (como eu vivo?), para ter noções

básicas de compras e localização. Dentro dessas funções, foram trabalhadas as seguintes temáticas: apresentação pessoal, cumprimentos, falar de si: idade, nacionalidade, profissão, soletrar o próprio nome, indicar o país de origem, dizer o que gosta, estado civil; apresentar a família e falar do lugar onde mora.

Deste modo, eu senti que poderia me dedicar mais à literatura a ser trabalhada em sala de aula, como a escolha da obra, as discussões a serem trazidas para a sala de aula e o contexto tanto bibliográfico quanto histórico da obra escolhida de tal autor. Em outro semestre em que me voluntariei no Linguafro, eu trabalhei uma literatura sugerida pela coordenadora; já, desta vez, eu consegui escolher uma outra e de minha preferência. Assim, pude perceber meu amadurecimento e minha evolução para as escolhas do curso. Fui ganhando confiança aos poucos porque sempre fiquei sem saber como trabalhar a literatura em sala de aula. Fiz algumas pesquisas, participei, durante minhas férias, de grupos de literatura on-line e, para a literatura referente ao projeto, escolhi os seguintes países e suas(seus) respectivas(os) autoras(es) negras(os): *Martinique*, com o autor Aimé Césaire; *Côte d'Ivoire*, com a autora Angèle Bassolé Ouédraogo; *Sénégal*, com o autor Léopold Sédar Senghor; e *Guadeloupe*, com a autora Maryse Condé. Decidi equilibrar entre mulheres e homens e finalizar especialmente com *Guadeloupe*, pela literatura de Maryse Condé, com seu conto intitulado “*Portrait de famille*”, do livro “*Le coeur a rire et a pleurer*”. Essas escolhas foram para compartilhar suas biografias e obras, ou seja, suas vidas, e para falar um pouco mais sobre os autores e torná-los mais familiares para as alunas e os alunos. Foi um momento muito emocionante para mim porque, apesar de estar, na época, construindo meus conhecimentos nessa área, era algo que me deixava contente, pois trazia um dinamismo para as aulas. Os materiais autênticos eram a bibliografia e as histórias contadas através da literatura, falando de pessoas reais, não distantes, que mostravam uma realidade próxima.

De acordo com o plano de curso, ficou proposto um encontro literário em parceria com um grupo de estudos e leituras de literatura francesa, chamado *Café Littéraire*⁶. Para esse encontro presencial, que, a propósito, foi o único, foi proposto um momento em que os

⁶ O *Café Littéraire* é um grupo de leitura em francês que visa promover e estimular a leitura de obras da literatura francesa para pessoas de todos os níveis, tanto dentro quanto fora do ambiente universitário. A iniciativa nasceu a partir do projeto “Aprender Francês com literatura”, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, nessa instituição, é coordenado pelo Dr. Yuri Cerqueira dos Anjos, tendo forte aceitação entre membros da comunidade acadêmica e comunidade externa. Com intuito de expandir o projeto em outras instituições de ensino federal em Minas Gerais, foi estabelecida uma parceria com o docente da UFJF para implementar as atividades do *Café Littéraire* na UFU, sob a coordenação da Dra. Camila Soares López, docente do Núcleo de Francês – Língua e Literatura do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL-UFU).

estudantes apresentassem um poema em francês e sua autora ou seu autor, com uma possível apresentação de um sarau, com música e lanche.

Os quatro países francófonos e o pensar na francofonia guiaram todos os planos de aula. Para além disso, em cada aula semanal, eu iniciava nosso encontro com a apresentação de um país pertencente à francofonia. Assim, os países acabaram virando a temática das aulas. Na segunda aula, eu levei a bandeira da francofonia e, nas aulas seguintes, da terceira em diante, eu levei a do Benin, a do Haiti, a do Quebec, a do Senegal, a da República Democrática do Congo, a de Madagascar, a da Argélia, a da Bélgica, a de Martinica, a de Costa do Marfim, e a da França. Ao levar essas bandeiras, eu pude proporcionar um momento em que os alunos se lembravam do mundo e, eu em especial, viajava para a minha infância, quando eu ficava decorando as bandeiras dos países, suas cores e nomes para jogar um jogo chamado “Carmen San Diego”. E isso tudo, eu compartilhava com os alunos; partes de mim.

Dentro dessas duas propostas, a de língua e a de literatura, eu sempre buscava conexões entre o conteúdo e os países e, por conseguinte, entre os conteúdos das três semanas anteriores e o autor da última semana. Infelizmente, eu não consegui trabalhar com a autora Angèle. Pelo fato de as aulas serem on-line, eu tentava, ao máximo, viver o que estava acontecendo com as ferramentas, criando a aula no formato on-line e acolhendo os alunos com algumas pitadas de práticas educativas que dão certo no presencial.

(Narrativa da autora, de agosto de 2023.)

II. AS TECNOLOGIAS PARA PREPARAÇÃO DO CURSO

Falou em tecnologias? Presente! Amo as tecnologias; falar, conhecer e “futricar” nelas! Busquei explicar, aqui, cada ferramenta utilizada, seus nomes e utilidade para o curso e até onde vão os meus conhecimentos e minhas familiaridades com elas. Os nomes dessas ferramentas oscilaram entre o nome em inglês (original) e o em português (tradução), de acordo com minha familiaridade com o nome de cada uma. O “Google Meet”, aberto com a conta oficial do projeto Linguafro do e-mail gmail, foi utilizado para as aulas síncronas. O “Google Classroom” foi utilizado para registro das aulas com postagens dos materiais e das atividades. O “Google Docs” foi utilizado como quadro, assim como o “Google Apresentações”, que era para suporte dos materiais usados em sala de aula, guia para o curso e, como dito anteriormente, para o quadro virtual. O “Google Sheets” foi utilizado para as listas de presença e para a organização das notas

dos alunos. O “Google Forms” foi utilizado para as provas e avaliações do curso de, forma geral. O “Jamboard” foi utilizado como o “Google Apresentações”, especialmente para atividades colaborativas ou individuais, com apresentação para a sala de aula toda. O “Google Drive”, que registrava os documentos do “Google Classroom” e outros que alimentei, foi utilizado para armazenamento do curso.

Após delinear todo o plano de curso, uma parte interessante para mim é montar o Google Classroom. Nesta ferramenta, eu desenho todo o curso para os alunos e vou alimentando-o também ao longo do curso. Como eu já tinha experiência com o Linguafro do primeiro semestre de 2022 e já estava utilizando essa ferramenta nas minhas aulas particulares desde 2017, eu preparei toda a plataforma para o curso. Entrei no Canva, outra ferramenta, e comecei a fazer o design da capa do curso e a montar/desenhar a primeira aula nele também. Eu me identifico muito com esse processo criativo; na verdade, ele dá uma leveza para as minhas preparações das aulas, pois é nesse momento que eu solto minha criatividade, brinco com as cores, com as formas e com a tecnologia, em si, que amo!

(Narrativa da autora, de agosto de 2023.)

III. ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A primeira aula é sempre uma novidade; muitas descobertas e imprevistos. A partir dela, nas aulas seguintes, eu sempre iniciava cumprimentando os alunos e retomando o assunto da aula anterior, apoiada em atividades dinâmicas, como um jogo, ou com um pequeno resumo tomado oralmente dos alunos acompanhado de notas no quadro.

As aulas *on-line* aconteciam por meio dos pacotes de ferramentas do Google e a metodologia que eu adotava era a abordagem acional, em francês *l’approche actionnelle*. Eu considerava os estudantes como atores sociais que necessitam de diversos contextos simulados de aprendizagem para completar pequenas tarefas para concluir um “ciclo” de aprendizagem. Todos eles desenvolviam um conjunto de competências que lhes permitiam mobilizar as melhores estratégias de linguagem para alcançá-las. O objetivo principal das aulas era ensiná-los o francês juntamente com a sensibilização, o conhecimento e a apropriação de costumes e tradições históricas, principalmente, dos países francófonos, através da identificação das bandeiras, das cores, dos conhecimentos dos autores negros e suas histórias, biografias e obras.

Objetivava também sensibilizá-los e levá-los a reconhecer que outros países além da França falam francês e produzem epistemologia, ciência e literatura. Com essa base de conhecimento, juntamente com o aprendizado da língua efetivamente, ofereci momentos em que eles puderam utilizar seus discursos para desenvolver suas competências linguística, pragmáticas e socioculturais, quer fossem em língua francesa ou materna.

(Narrativa da autora, de agosto de 2023.)

DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE I

Nessas três narrativas anteriormente, mostrei a preparação, a organização e os recursos tecnológicos que foram utilizados para a estruturação da minha entrada no quilombo para ensinar no curso de francês afirmativo. Percebi que todas elas formaram um panorama inicial de toda a base do curso.

Essas primeiras experiências vivenciadas sem os estudantes, em momentos anteriores a minha entrada no quilombo, partindo dos meus puzzles e insatisfações apresentadas no início desta pesquisa, como: “Será que, como professora preta, estou ensinando francês de uma perspectiva colonizadora?” ou “Por que ensinar a partir de uma perspectiva da França, da Europa, quando o francês é falado em outros cinco continentes ao redor do mundo?” ou ainda “Por que nos limitamos apenas à perspectiva do norte mundial?”, me fizeram aprofundar as minhas reflexões em que eu me julguei ensinar o francês de uma perspectiva colonizadora.

Retomando um pouco o meu mote inicial desta pesquisa para situar vocês, leitoras e leitores, na leitura, volto na narrativa em que eu iniciei esses meus julgamentos, a “*Do desconforto à transformação para além da França*”⁷, na qual a minha experiência tinha sido desconfortável e tensa no como estruturar o plano de ensino e o material didático. Nela, desconfortavelmente, me questionei sobre a representatividade negra na escolha de conteúdo e o porquê não abordar outras culturas e perspectivas sobre a mesma língua francesa, além disso me questionei se eu realmente ensinava uma língua francesa sem predominância das perspectivas coloniais, visto o intuito do projeto e visto também a minha identidade de mulher professora preta de francês.

⁷ Essa narrativa está presente na introdução desta pesquisa, no mote de narrativas iniciais.

Ainda sobre essa narrativa, mesmo eu percebendo que havia somente ensaiado a priorização da França (o que discerni ser uma reprodução de práticas as quais eu estava familiarizada, habituada e aprendi), em detrimento da francofonia porque era só um momento inicial da preparação do plano de curso, inadvertidamente, de modo tenso, e ecoando profundamente na minha mente, confronto esses meus padrões pedagógicos anteriores, o que me gerou uma profunda reflexão sobre a minha prática educacional, a minha formação acadêmica e a necessidade de desconstruir práticas educativas com perspectivas colonizadoras em favor de uma abordagem mais inclusiva e afrocentrada. O que fazia muito sentido para mim. Não só questioneei esses aspectos, como também a minha formação acadêmica e continuidade de meus estudos formativos, em particular, na área da literatura francesa. Eu pude repensar, fiz uma regressão do currículo acadêmico, o que apareceu ao final desta mesma narrativa, e sobre a minha formação de há 7 anos para buscar referências.

Diferente dessa narrativa e experiência, as três primeiras, as percebi como um momento de planejamento do curso de Francês Língua Estrangeira – FLE em que eu pude evidenciar as mudanças daqueles meus puzzles e insatisfações discutidas acima. Vindo das narrativas desse momento, destaquei alguns aspectos os quais me geravam inseguranças sobre trabalhar com a proposta do projeto, e geraram mudanças a partir da minha entrada no quilombo: o primeiro, são as escolhas de autores negros, como Aimé Césaire, Angèle Bassolé Ouédraogo, Léopold Sédar Senghor e Maryse Condé; e o segundo, é o trabalho com a francofonia de maneira equilibrada e protagonizada. Do mesmo modo, resalto a abordagem metodológica e didática voltadas para a sensibilização dos estudantes para a diversidade cultural, linguística e histórica dos países francófonos, principalmente, destacando autoras e autores negros(os) e suas contribuições históricas para a sociedades, incluindo a cultura negra de forma geral.

Desempacotando essas três narrativas, percebi duas tensões distintas: a primeira, diz respeito à minha insegurança ao lidar com práticas pedagógicas inovadoras. Isso não se deve à falta de domínio no ensino, mas à vontade de adotar uma abordagem afrocentrada e afirmativa, alinhada com o projeto que passou a fazer sentido e iluminou minha identidade para perspectivas futuras da comunidade negra. A segunda tensão refere-se ao perfeccionismo ao querer seguir rigorosamente o plano de curso, em que eu enfatizo o não ter conseguido trabalhar com tal autora ou tal planejamento proposto inicialmente.

Enfrentei o desafio de trabalhar de forma mais proativa com a parte da cultura africana que envolve a língua francesa, algo que eu consumia como as músicas e a cultura, mas para o ensino eu ainda não tinha encontrado uma abordagem mais adequada. Ensinar mais sobre a cultura negra dentro da língua francesa, de maneira protagonizada, era uma novidade para mim,

já que minhas experiências anteriores estavam voltadas para escolas particulares e demandas particulares de aprendizes com objetivos específicos como viajar a França, Bélgica, ao Canadá ou mesmo trabalhar com a língua em ambiente corporativo e passar exames de proficiência DELF/DALF para cursar o ensino superior na França, jamais algum país francófono predominantemente negro. Essas escolas, muitas vezes nos fazem reproduzir inconscientemente padrões colonizadores, o que foi o meu caso, seja pela demanda do mercado de forma geral, seja pelo público-alvo e seus objetivos.

Com isso, passo a fazer uma breve reflexão sobre uma parcela, de grande valia, do ensino e aprendizagem de um idioma adicional no Brasil para os brasileiros. Como professora de línguas adicionais, tive, em grande parte, uma perspectiva eurocêntrica como referência. Entretanto, ao lidar com a realidade cotidiana brasileira, nos deparamos com a conhecida questão de que muitas vezes não se aprende idiomas em escolas públicas. E ainda quando se aprende, seja dentro ou fora dessas instituições, há o estigma associado de que o aluno não domina o idioma, o que gera preocupações nesse cenário. Essa situação resulta em uma percepção equivocada por parte dos alunos em relação à língua, considerando-a distante e complexa de aprender, algo fora de suas realidades brasileiras. É crucial compreender que a língua não pode ser dissociada da cultura, e o método de ensino de um idioma adicional deve levar em conta também os conhecimentos de mundo do aprendiz. Para um professor de idiomas é importante pensar sobre os propósitos subjacentes ao ensino do idioma, o que promove uma compreensão mais profunda dos objetivos educacionais, portanto, a pergunta “por que ensinar o inglês?”, por exemplo, deve vir antes de “como ensinar inglês?”, como argumenta Rajagopalan [s.d.] em seus estudos, linguista indiano naturalizado brasileiro, o que proporciona uma base mais sólida ao ensino e aprendizagem.

Com isso em mente, repenso e concebo que ainda estamos presos a mentalidades e práticas educativas colonizadoras, o que resulta na desvalorização de nossa própria cultura, língua, habilidades e profissão. Essa dinâmica prejudica tanto os professores quanto, principalmente, os aprendizes, o que contribui para uma percepção negativa do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse momento, em segundo lugar, compartilho as três narrativas seguintes intituladas: IV. “Linguafro – francês afirmativo”, V. “Autodeclaração: sou preta(o) ou parda(o)” e VI. ““Francês”, o que vem à mente?”.

IV. LINGUAFRO – FRANCÊS AFIRMATIVO

Primeiro dia de aula; eu estava bem animada, ansiosa e com mais outros tantos sentimentos que poderiam descrever esse momento ímpar. Sala cheia, algumas câmeras abertas e outras fechadas, a turma estava aparentemente empolgada e ansiosa, ávida por aprender e conhecer o projeto. Ver aqueles rostinhos pelas câmeras abertas foi um misto de felicidade e nervosismo sobre o que eu iria ministrar. Famoso frio na barriga!

Como de costume, abri todas as abas e arquivos que seriam compartilhados e que eu usaria naquela aula: duas telas do computador preparadas, uma para compartilhar e a outra no desktop de trabalho, com o Google Meet aberto, esperando que os aprendizes solicitassem entrada na sala.

Primeiramente, por uma questão de formalidade, a coordenadora solicitou permissão para entrar na aula e apresentou o projeto Linguafro. Em seguida, deu as boas-vindas aos aprendizes e se despediu. Mais adiante, comecei a aula, apresentando mais formalidades do curso. Iniciei, projetando uma sequência de slides de fundos amarelos, o que acompanharia toda a minha fala.

O segundo slide era composto por duas imagens bem grandes no centro. À esquerda, havia a representação de um quadro escolar verde e à direita, uma pilha com seis livros. Ambas as imagens eram propositais; ao clicar nelas, eu era direcionada para dois locais padrões no meu computador: primeiramente, ao quadro virtual de sala de aula, usado no dia a dia, e em seguida, aos materiais que eles também iriam usar no dia a dia, como o Jamboard, drive etc. Ambos os materiais eram compartilhados também com os aprendizes. Eu já deixava esses materiais, que sempre se repetiriam no uso, organizados, tanto no Google Classroom, quanto na descrição do grupo do Whatsapp, para facilitar o acesso para os alunos. A única coisa que eu pedia, especialmente em relação ao quadro virtual, era que eles não apagassem as informações e, assim, foi até o fim, intacto.

Com um toque interativo, eu disse aos alunos: “*Bonjour! Soyez bienvenu.e.s.*”. Logo em seguida, pedi para eles repetirem para praticar a pronúncia. Desejei as boas-vindas, detalhei o plano de curso, o calendário e outros aspectos importantes, estabelecendo uma base sólida para a jornada educacional que se desdobraria ao longo do curso.

LINGUAFRO

Idiomas Afirmativos

FRANÇAIS 1

Profª Mestranda Monithelli Moura - Francês I



Bonjour!
Soyez
bienvenu.e.s!

LINGUAFRO

Idiomas Afirmativos

FRANÇAIS 1

Profª Mestranda Monithelli Moura - Francês I

Contenu

Semaine	Contenu	Littérature
Semaine 1	15/04 Qui suis-je?	Francophonie
Semaine 2	21/04 Qui suis-je?	
Semaine 3	28/04 Qui suis-je?	Martinique
Semaine 4	13/05 Qui êtes-vous?	
Semaine 5	20/05 Qui êtes-vous?	
Semaine 6	27/05 Evaluation 1	Côte d'Ivoire
Semaine 7	03/06 Qui êtes-vous?	

Contenu

Semaine	Contenu	Littérature
Semaine 8	17/06 Et lui, elle, c'est qui?	
Semaine 9	24/06 Et lui, elle, c'est qui?	Sénégal
Semaine 10	01/07 Et lui, elle, c'est qui?	
Semaine 11	08/07 Comment je vis?	
Semaine 12	15/07 Comment je vis?	
Semaine 13	22/07 Évaluation 2	Guadeloupe
Semaine 14	29/07 Comment je vis?	

Calendrier

Début du cours: 15/04
Fin du cours: 29/07

Inscriptions liste d'attente: fermés
Nombres d'étudiant.e.s: 20

1ere activité évaluative: 27/05
2e activité évaluative: 22/07

Fréquence: 75% avec justificative (14 cours, 3 absences)

A propos du cours de FLE

Horaire: de 9h à 12h
Pause: de 10h30 à 10h45
Jour de la semaine: samedi
Charge horaire du cours: 42 heures
Liste de présence: à la fin du cours

SEMAINE 1

15/04/23

COURS 1

Je m'appelle...

Monithelli Moura

é mineira de berrêlândia, amante da tecnologia e ao mesmo tempo de trabalhos manuais. Aprecia viagens, apaixonada por música, viciada em sorvete, fascinada e ávida em/por aprender idiomas, vivamente interessada pela cultura dos povos, principalmente a popular que não se encontra em grandes registros.

J'ai 32 ans.

LINGUAFRO
Idiomas Afirmativos
FRANÇAIS 1

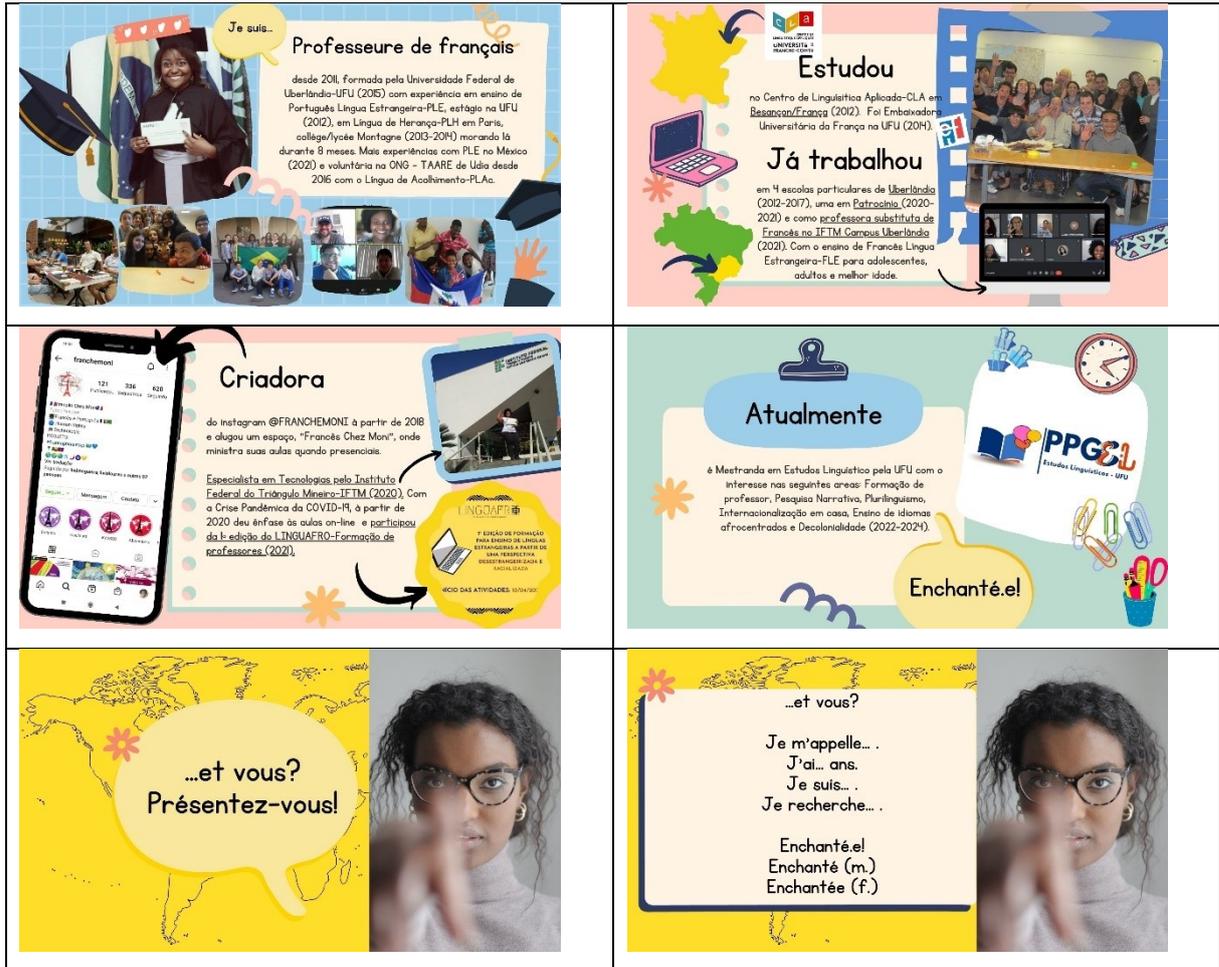


Figura 2 – Slides produzidos pela professora no CANVA para a aula

(audiodescrição 1 dos 16 quadros acima)

(Narrativa da autora, de abril de 2023.)

V. AUTODECLARAÇÃO: SOU PRETA(O) OU PARDA(O)

Primeiro dia de aula. Estava a meia hora de iniciar quando abri o WhatsApp do grupo e perguntei: onde está a lista de participantes do ensino superior? Rapidamente, me responderam e, no meu privado, a professora que organizou me enviou a referida lista e eu a abri. Vi uma lista enooorme, com 85 inscrições, mas nos ateríamos somente a 20 delas. Pedi a lista por dois motivos, o primeiro foi para que eu pudesse fazer uma lista de presença e confirmar se havia somente os inscritos e o segundo, para que eu pudesse observar a autodeclaração de cada um. Havia, no formulário, as seguintes declarações: três brancas, uma cabocla, uma amarela e uma

“não me considero branco e nem pardo”. Destaquei essas informações para observar os alunos e continuei me preparando para a aula.

Como era o primeiro dia de aula, a responsável pelo curso apresentou o projeto e retomou o objetivo do projeto de extensão enfatizando: “Este projeto visa propiciar, aos estudantes pretos e pardos e em situação de vulnerabilidade social, acesso ao aprendizado de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa, a fim de potencializar e fomentar a participação desses estudantes em atividades de pesquisa, programas de mobilidade internacional e Programas de Pós-graduação”. Não eram essas palavras exatamente, mas eram essas as informações principais. E caso alguém ali, participante da aula de francês, não se enquadrasse naquele perfil, não poderia continuar o curso.

Percebi alguns alunos que visivelmente não se enquadravam, mas permaneceram na aula. Ministrei minha aula normalmente, tratando-os profissionalmente, como trato todo e qualquer aluno meu, e, no caso do projeto, tratei-os como se a regra de “participantes pretos e pardos” não existisse. Como não temos secretaria no projeto, cada professor toma conta do seu grupo de WhatsApp e de seus alunos. Durante a aula, e mesmo após o recado, os envolvidos no projeto tiveram a percepção visual juntamente com as autodeclarações, de que alguns alunos do francês deveriam se desligar do curso.

Terminei a aula e me vi com aquela missão de comunicar aos alunos que não se enquadravam nos perfis do público-alvo do curso que eles não poderiam participar e pensei: “meu Deus! Como o fazer isto sem ser rude, mal-educada ou até mesmo injusta?”. E como lidar com todos esses sentimentos ruins que englobam situações como a de dar uma notícia infeliz a alguém? Rapidamente, escrevi um texto e pedi o auxílio dos colegas para escrever uma mensagem justa. Lembrei-me de uma experiência que tive com relação a esse processo de autodeclaração e, rapidamente, tomei o cuidado de justificar, para além do anúncio das regras do curso, com a seguinte informação:

“Francês – nível A1: destinada a estudantes pretos e pardos regularmente matriculados nos anos iniciais de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal (...); 20 vagas; aulas on-line aos sábados, das 9h às 12h”.

(Narrativa da autora, de abril de 2023.)

VI. “FRANCÊS” O QUE VEM À MENTE?

Em um dado momento, ainda na primeira aula, passada a introdução sobre o projeto Linguafro, feita pela coordenadora, e passada a apresentação das formalidades do curso, iniciamos outra parte do curso. Propus uma atividade que sempre proponho aos meus alunos. O objetivo pedagógico da atividade era saber quais saberes e não saberes os aprendizes tinham sobre o francês, de forma geral, desde estereótipos até níveis de aprendizado e proximidade com a cultura. Queria saber o que eles conhecem.

Iniciei com entusiasmo a atividade, com uma explicação a mais simples e objetiva possível. Em seguida, perguntei: Vocês conhecem o *Jamboard*? Vocês têm acesso a ele? Fiz essas perguntas, pois era ele que iríamos utilizar. Todos os aprendizes se prontificaram, animados, e disseram que tinham acesso pelo computador sim, mas outros disseram que estavam participando pelo celular e que seria mais complicado. Então, a fim de facilitar, expliquei como utilizar o Jamboard, as ferramentas que seriam necessárias para que eles pudessem fazer e concluir atividades, bem como suas funções. Para aqueles que estivessem participando pelo celular, dei uma outra instrução.

Eu disse em francês: “*Mes chers*, este é o Jamboard”, enquanto compartilhava a minha segunda tela do computador. “Ele funciona da seguinte maneira...”, e fui explicando: “No canto superior esquerdo, tem a seguinte frase: Idioma francês”. “Quando eu falei, ou quando vocês leram, o que veio à mente de vocês?”. “Vocês poderão se expressar com escrita, imagens, fotos, pesquisas no Google”. Desta forma, fui explicando cada ferramenta que possibilitaria que o aprendiz participasse da atividade. E para os que estavam pelo celular? Tela pequena, já estavam no Google Meet e precisariam sair de um aplicativo e ir para outro, e seria mais trabalhoso do que prazeroso. Então, eu propus que aqueles que estavam participando pelo celular escrevessem no *chat*, ou enviassem o link da imagem, ou a própria imagem, pelo *chat*, ou no grupo de whatsapp, e solicitei que os colegas que pudessem que colocassem no Jamboard, “por gentileza”. Mesmo eu, ajudei nessa tarefa; afinal eu estava com as mãos mais livres.

Assim, a tarefa transcorreu e fui acompanhando com entusiasmo e curiosidade o que estava por vir. Passo a passo, fui acompanhando e ajudando os alunos a disporem as imagens, as fotos e as palavras, que foram: a capa do filme “*Arsène Lupin*”, uma mulher escalando montanhas, o “*Arc du Triomphe*”, um *post-it* rosa escrito “CHANEL”, o personagem “*Arsène Lupin*”, a Torre Eiffel, a bandeira do Benin, a bandeira da França, um quadro impressionista de “Claude Monet”, um “biquinho francês”, por escrito, e a foto de uma casal chamado

“afrancesados”, que são professores de francês na internet, um globo terrestre da Wikipédia com o mapa da África, a Torre Eiffel novamente, um croissant, um *post-it* escrito “croissant” e a palavra “ELEGÂNCIA”. Como mostro nos dois slides abaixo:



Figura 3– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard durante a aula

([audiodescrição 2 dos 2 quadros acima](#))

(Narrativa da autora, de abril de 2023.)

DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE II

Nas três narrativas anteriores, mostrei a minha experiência ao entrar em sala de aula virtual através do “Google Meet”. Essas narrativas já são os meus primeiros contatos com os estudantes, mostram as minhas primeiras experiências educacionais em torno do francês com diferentes abordagens, desafios específicos e éticos em cada situação, além de um ensino inclusivo e exploratório de percepções culturais naquele momento de entrada no quilombo.

Essas três experiências anteriores vivenciadas com os estudantes, mostraram o meu primeiro impacto do encontro com o quilombo e eles. A primeira tensão presente são as formalidades do curso, o que nos leva a outra tensão, a segunda, que é a ética presente na autodeclaração racial dos estudantes, e a terceira, é a implementação das práticas inclusivas voltadas para um francês afirmativo mediante conhecimento prévio dos estudantes. A primeira tensão gerada pelas formalidades do curso é na verdade uma ansiedade diante da expectativa do início do curso, da apresentação formal tanto do desenvolvimento do curso (conteúdo, horário, pausa, dia da semana, carga horária, lista de presença, calendário, lista de espera, matriculados, chamadas, atividades avaliativas, frequência) quanto a minha para os estudantes me conhecerem entanto professora e pesquisadora.

A segunda tensão foi o meu verdadeiro impacto, essa experiência me gerou uma grande tensão. Mesmo eu já tendo passado por uma banca de heteroidentificação e aprendido de maneira informal, mas que quando se há dúvida para identificação, dentro de um contexto formal, basta pensar: “se eu fizer escova no meu cabelo, ou alisá-lo, ainda vou continuar sendo negra?”. Inconscientemente, em um momento de distração, me deparei com a questão da autodeclaração e a participação no curso, que era uma regra definida pelo edital a participação exclusivamente de estudantes pretos e pardos. Para resolver essa tensão de maneira eficiente e justa, em cada ação minha busquei um respaldo: “ao abrir o grupo de WhatsApp”, “consultar a lista de inscrição” e “observar a forma como os estudantes se autodeclararam”. Esse respaldo, narrado enquanto eu vivia a experiência, ocorreu de forma rápida e quase automática. Algumas experiências anteriores foram cruciais para que eu não me sentisse muito desconfortável. Essa vivência me fez refletir mais profundamente sobre questões de raça e cor, e, especialmente, sobre como lidar com a questão da autodeclaração e a necessidade de esclarecer algumas regras do curso. A partir daquele instante, compartilhando a experiência, entendi que sabíamos muito pouco sobre esses assuntos, e após algumas leituras rápidas para me aprofundar mais, percebi que a questão não é tão simples para nenhum de nós brasileiros. Acredito ter resolvido a questão de maneira justa e respeitosa em relação ao projeto e a todos os estudantes envolvidos, tanto os que se enquadravam quanto os que não se enquadravam, seguindo as autodeclarações feitas pelos próprios estudantes ao se inscreverem no projeto.

A terceira e última tensão, na verdade, é fruto da minha expectativa, enquanto professora que já havia ministrado essa mesma aula a uma turma anterior a esta em 2022. O objetivo dessa atividade, além de criar um ambiente acolhedor dos diversos níveis de conhecimento de mundo dos estudantes, foi o de ter ciência dos conhecimentos prévios deles sobre a língua francesa para proporcionar não só discussões sobre estereótipos, percepções culturais e valorização da diversidade cultural, como para eu poder estabelecer os próximos objetivos a serem trabalhados com os alunos. Assim, com relação a outra turma, eu tinha uma expectativa elevada, mas o que ao longo da dinâmica, pude perceber que seria uma grande oportunidade de poder ensiná-los, já que eles apresentaram menos informações na atividade.

O meu papel enquanto professora naquele espaço – bem, após ministrar a aula, eu não tinha plena noção do quanto minha atuação estava influenciando e se tornando referência para as pessoas negras ao meu redor. Para esclarecer, ao encerrar o Google Meet e desligar a câmera do computador, surgiu rapidamente em minha mente: "Com essa turma, terei a oportunidade de abordar de forma mais aprofundada as questões raciais". Ao término da primeira aula, experimentei um sentimento de responsabilidade em relação ao grupo, compreendendo que essa era uma oportunidade

para meu crescimento pessoal e profissional como referência para aqueles ao meu redor.

(Texto de campo - nota de campo da autora, abril de 2023.)

Por fim, finalizando essa minha entrada no Quilombo, em terceiro lugar, compartilho as duas últimas narrativas intituladas: VII. “Minha narrativa lida em sala de aula” e VIII. “O dia em que ela também sofreu racismo”. Essa última, foi narrada de reescrita de memória pela participante da pesquisa, Cristina.

VII. MINHA NARRATIVA LIDA EM SALA DE AULA

Iniciei a aula decidida a compartilhar minha história “O dia em que sofri racismo”⁸. Pensei assim em razão de, em algumas participações do GPNEP, uma participante do grupo sempre dizia que compartilhava suas narrativas com seus participantes. Essa percepção me marcou bastante, o que me levou a pensar: por que não deixar minhas alunas e meus alunos conhecerem minha pesquisa também?

Eu disse aos aprendizes que eu gostaria que eles fizessem parte de todo o processo relativo ao meu estudo e que eu gostaria de compartilhar minha pesquisa com eles, até mesmo como inspiração para que eles pudessem, talvez, fazer mestrado um dia. Então, abri meu drive procurando minha narrativa a ser compartilhada. Enquanto isso, fui justificando: “vou ler para vocês e pode ser que eu me emocione no meio e vocês também, e está tudo certo. Pode ser também que não. Pode ser que, com essa releitura aqui, neste espaço, eu tenha me fortalecido porque, cada vez que a leio, sinto isso”.

Eu estava extremamente nervosa e curiosa sobre como aquilo iria reverberar. Preparei-me mentalmente; preparei também minha voz e o microfone. Retomei o “*Bonjour*” para quem eu não havia dito, ao que alguns alunos responderam. Microfone pronto, então iniciei a leitura... “O dia em que sofri racismo... Em 2019...”. Depois de uns 40 segundos de leitura, mais um aluno solicitou entrar na aula. Mais uns poucos minutos e a parte em que ligo para a minha mãe ressoou novamente. Expliquei que eu sempre leio “ligar para a minha mãe”, e não para a mãe da minha aluna. Embarguei-me, emocionei-me e continuei. Durante a leitura, eu não pude ver

⁸ Essa narrativa está presente na introdução desta pesquisa, no mote de narrativas iniciais.

as expressões dos rostos dos aprendizes. Durou mais ou menos uns 3 minutos de leitura. Fim da leitura.

Fiz alguns comentários pós-leituras; dei explicações como: “Na verdade, não foi a primeira vez que sofri racismo porque a gente sabe que sofremos todos os dias...”. Outros comentários mais e finalizei minha fala. Na verdade, joguei para os aprendizes as famosas falas: “Quem tiver dúvidas, comentários, só levantar a mão e abrir o microfone e falar”. No meio dessa minha fala, uma aluna, Cristina, que, por coincidência, era uma participante de minha pesquisa, pediu fala.

Surpreendi-me, pois minha história ressoou entre todos os estudantes e, então, Cristina se apresentou como historiadora e se interessou bastante pela minha fala. Naquele momento, me surpreendi novamente por ter uma historiadora na sala de aula. Quão rico! Outra aluna solicitou entrada na sala de aula. Este episódio me marcou porque Cristina falou algo que foi ao encontro de minha experiência compartilhada: “Eu passei por racismo e não sabia; há muito racismo que a gente passa e não compreende”. Naquele instante, ela compartilhou toda a sua trajetória, revelando uma teia complexa de experiências marcadas pelo racismo e suas múltiplas nuances ou camadas de julgamento, que ao mesmo tempo explícito, também velado, confuso e estrutural. Entre os julgamentos, a mim, ressaltou a discriminação por sua idade, sendo considerada jovem demais e rotulada de babá e incapaz de ter filhos justamente pela juventude. Além disso, ressaltou também sua menção de olhares que a atingiam e condenavam-na profundamente, lhe gerando temor a ponto de cogitar chamar a polícia, e uma sensação de inadequação sem uma razão clara. Mais adiante, remarquei suas queixas relacionadas ao etarismo. Hoje, aos 50 anos, ao relembrar sua história e confrontar o preconceito racial e outros tipos de discriminação enfrentados não apenas por ela, mas também por suas filhas, ela percebeu que, mesmo com o passar dos anos, tais julgamentos persistem. Essa reflexão conjunta, enquanto eu a ouvia atentamente e revisitava minhas próprias experiências, evidenciou que o ato de contar e compartilhar histórias desempenha um papel crucial na construção da nossa consciência e no entendimento mútuo. Isso, para que não soframos mais com questões que não são nossas e sim estruturadas nos racistas e quem reproduz o racismo.

Cristina finalizou dizendo que era muito pertinente o assunto em aula e que a aula assim, para ela, já havia começado de maneira ótima e maravilhosa. Agradeceu com um “*merci*”. Eu respondi, “*de rien*”, “*je t’en prie*”. Depois disse: “Eu que te agradeço pela sua narrativa oralizada”. Após aquele momento enfatizei que ali também era o nosso espaço para podermos falar e discutir sobre esses temas e nos fortalecer. Um espaço para unirmos forças, nos

juntarmos, contar histórias individuais, mas que se assemelham, e para estarmos nos aquilombando.

(Narrativa da autora, de abril de 2023.)

VIII. O DIA EM QUE ELA TAMBÉM SOFREU RACISMO

Falarei sobre o racismo que sofri aos 16 anos, quando fui mãe pela primeira vez. Casei-me aos quinze anos, engravidei meses depois de casar-me e tive minha filha aos dezesseis. Num belo dia, como de hábito, peguei minha filha, ainda bebê que tinha aproximadamente 8 meses, a sacola que continha fraldas, mamadeira, chuquinha para a água, roupas para mudança de temperatura ou alguma eventualidade, e fui passear na casa dos meus pais.

Eu morava no bairro Custódio Pereira, em Uberlândia-MG, e meus pais, no bairro Cidade Jardim, na mesma cidade e no mesmo estado. O deslocamento da minha casa até a casa da minha família era feito por dois ônibus: o primeiro, do meu bairro para o centro, e outro do centro até o bairro dos meus pais, tanto de ida como de volta. Não havia ainda os terminais que hoje temos; as passagens eram pagas em todos os ônibus utilizados.

Na ida, tudo transcorreu dentro da normalidade; tive um passeio tranquilo, como sempre cansativo, mas satisfatório. No retorno à minha casa é que me ocorreu o inimaginável. Ao entrar no ônibus e procurar bancos para me sentar, para melhor acomodar o peso da criança e da sacola dela, e também para não correr o risco de machucar a minha filha em uma queda dentro do ônibus com as freadas bruscas, eis que uma senhora, aparentemente com mais ou menos uns sessenta anos, veio diretamente a mim e me falou: “Como uma mãe deixa a babá andar de ônibus com seu filho?”. Ela disse com um semblante de quem estava realmente preocupada e num tom de voz austero.

Pela primeira vez na minha vida, tive uma sensação de que não sabia explicar. A mulher tinha uns ares de que ia chamar a polícia para mim e causar um escândalo, me envergonhar diante dos outros, um transtorno desnecessário. Lembro-me de que a primeira coisa que pensei foi se eu estava com meus documentos e a certidão de nascimento da minha filha e, apesar de lembrar que [os documentos] estavam comigo, não me senti mais segura por isso. Senti medo e uma angústia, por não compreender a ação daquela senhora. Eu era muito jovem e me senti frágil ante as circunstâncias. Após esse incidente, me recordo que evitei sair e transitar por

lugares desconhecidos com minha filha sem alguém para me acompanhar, pelo menos enquanto aquela experiência ainda estava vívida na minha mente.

Hoje, observando o passado, percebi que a experiência ficou gravada no meu inconsciente. Desenvolvi um comportamento estranho e que se tornou natural. Nas apresentações às pessoas, sempre me adiantava, dizendo que minhas filhas eram brancas porque puxaram o pai, sem que ninguém me perguntasse. Só após muitos anos, uma discussão sobre racismo me fez recordar o episódio traumático que me constrangeu tanto e que me deixou sequelas, e aí me caiu a ficha do que havia ocorrido naquele dia do passeio à casa dos meus pais, dentro do ônibus, no retorno à minha casa.

Esta é a narrativa da situação em que fui exposta ao racismo, por eu ter pele marrom e estar com minha filha branca nos braços. Fui insultada, por acharem que eu era a babá da criança.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A ENTRADA NO QUILOMBO – PARTE III

No contexto das últimas narrativas, que abordaram minha entrada no quilombo, destaquei minha decisão de ler a história "O dia em que sofri racismo" em sala de aula, efetivando a leitura. Nesse processo, identifiquei que o racismo estava presente na vida da maioria dos meus estudantes negros, especialmente em relação a uma aluna que coincidentemente é uma das participantes da minha pesquisa. A história inicial que compartilhei atravessou as experiências e memórias de cada estudante presente, o que fez com que eles recordassem de semelhanças em suas vidas cotidianas.

Durante os comentários e recordações compartilhadas timidamente na sala de aula, Cristina foi a única a relatar aberta e claramente a experiência do dia em que também sofreu racismo (VI - O dia em que ela também sofreu racismo). Os demais permaneceram tímidos e menos encorajados.

Essas experiências pessoais, tanto a minha quanto a de Cristina, que ressoaram na pesquisa sobre o racismo cotidiano, nos colocaram como vítimas de discriminação racial. Ambas as narrativas abrem espaço para reflexões sobre o racismo, e, no meu caso, ao compartilhar o episódio repetidamente no grupo GPNEP, observei uma evolução em algum dos

termos utilizados por mim na minha própria narrativa. Iniciei narrando no papel a experiência como um bullying que nunca havia vivenciado daquela maneira, passando por discussões ainda no GPNEP, que levantaram discussões sobre a utilização do termo preconceito, até que cheguei à compreensão e relato o episódio como racismo.

Ao vivenciar o relato de Cristina, surgiu em minha mente algo que fez muito sentido e que ela também "desabafou" - a importância de ter um espaço para falar abertamente sobre tais experiências. Ambas as histórias só foram compreendidas como racismo a partir do momento em que foram compartilhadas e verbalizadas. Ou seja, a troca de experiências. Apesar de sempre ter afirmado que não pretendia acusar ninguém dessa opressão, ao decidir o contrário, minha vida mudou significativamente. O episódio do dia em que sofri racismo foi um divisor de águas, e ao repercutir para outras pessoas próximas, enfrentei situações semelhantes em outras circunstâncias, mas desta vez dando nome às coisas, como percepções na prática. Meu letramento racial se iniciou, e agora, não passo mais por episódios de racismo em silêncio. Apesar de não revidar instantaneamente, pois acredito na minha fala dentro da narrativa, compartilho com outras pessoas, especialmente em espaços nos quais me sinto segura e acolhida, buscando me curar dessas micro violências cotidianas que podem advir até mesmo de pessoas das quais gostamos, amamos e menos esperamos.

DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELO COLONIALISMO E PELO RACISMO

Diante do exposto, neste momento, inicio as discussões da composição de sentidos decorrente da minha experiência ao entrar em campo. A discussão centraliza-se na insegurança que permeou ministrar as aulas no projeto, na coragem de me desafiar, saindo da minha zona conhecida e na busca por vários suportes, tais como ferramentas, orientações de pessoas, pesquisas, leituras e experiências diversas. Esses elementos foram cruciais para superar a minha inexperiência e inabilidade nesse novo campo de atuação.

A insegurança é um fio condutor de tensões presente em vários momentos desta jornada, abordando diferentes aspectos que orientam toda a narrativa desta pesquisa. Primeiramente, destaco a insegurança relacionada ao atendimento das expectativas do projeto. Em segundo lugar, a incerteza sobre como trabalhar com um ensino de língua e literatura afrocentrados surge como um desafio. O terceiro ponto envolve a abordagem afirmativa do francês, moldada pelas

minhas referências e formações continuadas enquanto preta aprendiz do idioma. Além disso, a quarta insegurança se manifesta em questionamentos sobre a minha identidade como professora preta de francês. O quinto momento de insegurança envolve dúvidas sobre o que constitui um material de ensino afrocentrado. No sexto aspecto, surgem incertezas sobre como abordar o ensino de francês em sala de aula e o que pode ser discutido para promover um ensino afrocentrado e afirmativo. O sétimo ponto destaca o desafio de conduzir trabalhos e discussões que abordem questões raciais e letramento racial para as relações étnico-raciais, mantendo um equilíbrio entre os conteúdos, sem excluir a França, pois não é o intuito, mas que priorizasse outras referências para promover um ambiente inclusivo para o saber, o pensar, o ensinar e o aprender.

Por trás da minha insegurança, além de existir uma professora preta de francês, afluía uma pesquisadora-narrativa que, a partir da decisão de não se calar diante de ações opressoras, busquei o meu letramento racial e consciência racial através de autoras e autores como: Acho, 2021; Adichie, 2019; Asante, 2014; Bento, 2022; Brasil, 2004; Evaristo, 2023; Ferreira, 2014; Gomes, 2001; hooks, 2017, 2019; Jesus, 2021; Kilomba, 2019; Lima, 2020; Nascimento, 1980, 1985, 2006; Ribeiro, 2019 e Souza, 1983. Essa busca se deu a partir dessas literaturas que tratam conceitos e histórias sobre o povo negro e sua ancestralidade, portanto o meu letramento racial foi compreender os conceitos para situações que eu já vivo no meu cotidiano, mas que não sabia dar nome às situações e sentimentos que aconteciam ao meu redor desde então. Outra maneira que busquei, foi participar mais de formações dentro da literatura francófona em grupos online, como por exemplo o *Littéramonde*, grupo de literatura, onde líamos obras de autoras e autores negros que também abordavam as histórias do povo negro. Essas buscas marcaram o início dessa minha jornada de letramento.

O meu letramento racial, consciência racial e deslocamento começaram na pandemia de 2019, quando me vi cursando uma disciplina sobre direitos humanos durante a minha segunda graduação em inglês e português. Esse processo “(...) envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo” (Ribeiro, 2021, p.8).

Entretanto, em 2020, enquanto cursava a disciplina de direitos humanos, a professora do curso de inglês propôs uma atividade em que deveríamos nos autodeclarar. Este momento ocorreu durante a crise sanitária do COVID-19, com a marcha do movimento “Vidas Negras Importam” acontecendo. É possível que vivências anteriores tenham contribuído para esse meu deslocamento. Estou certa de que experiências prévias propiciaram esse deslocamento da minha zona conhecida no âmbito de vida, pesquisa, profissão e identidade. Contudo, a partir desse mestrado, em 2022, tudo mudou.

Atenta à proposta desta dissertação, digo brevemente que esse meu despertar para o letramento racial se estabeleceu quando sofri racismo em 2019 e, de maneira apoiada, não me calei. Em reflexões sobre minha própria narrativa, percebo que a Monithelli do passado jamais teria falado sobre o racismo sofrido. No entanto, foi ao desenvolver esta pesquisa narrativa e com o meu vínculo ao grupo responsivo da Pesquisa Narrativa, chamado GPNEP e que é um espaço de troca de saberes e conhecimento, encontrei um apoio fundamental que foi crucial para a transformação que venho descrevendo anteriormente.

Ainda sobre o racismo, relatar o ocorrido aos meus pais não foi fácil ao chegar em casa. Foi um momento confuso, repleto de incertezas e dúvidas. Em uma perspectiva de uma família negra, acusar alguém, mesmo tendo provas, é uma situação complexa e impactante. Embora não me lembre do diálogo com meus pais, recordo-me de compartilhar a história no GPNEP, onde fui ouvida também, lá compartilhamos lágrimas e a discussão foi muito colaborativa. Esse apoio, tanto dos meus pais, da minha família, quanto do grupo responsivo, confirmou que eu não estava equivocada. Até hoje, em 2024, ao reler essa narrativa, relembro comentários que me trouxeram percepções das quais eu não tinha consciência. Dois deles, que me marcaram profundamente, foram: “a vítima é sempre a culpada” e “quantas vezes a Moni não teve que interromper suas práticas pelo racismo?”. Esses dois comentários refletem o que as injúrias raciais e preconceitos causam nas vítimas, um de duvidar que algo está acontecendo e se realmente não fui eu que causei a agressão racista, o que não é verdade, e o outro deixa a mostra os obstáculos colocados por práticas racistas sobre o negro.

Essa ação teve impacto em muitas das minhas práticas, muitas vezes interrompidas por esse tipo de comportamento. “Querem nos fragmentar”, como dizia o ditado. Tudo isso contribui para o meu deslocamento racial, inicialmente chamado de “despertar” para dar nome às coisas, e, agora, reconhecido como meu letramento racial.

Tudo isso, estava me preparando, ao longo do tempo, para as aulas dos alunos e a minha formação na prática dentro do projeto Linguafro – formação de professores. Essas minhas experiências antes mesmo da entrada no Quilombo e as da minha entrada de fato, elas foram impactantes, pois mexeram com as estruturas da entrada no curso. As inseguranças são provocadas por questões do colonialismo e do racismo. Temáticas que me fizeram enxergar a importância ancestral e potência de eu ser uma professora preta de francês que pôde entrar e experienciar o quilombo Linguafro, que foi uma oportunidade muito significativa para a minha identidade, o meu profissional, o meu acadêmico e o meu pessoal. A naturalização de países e povos colonizados me geraram insegurança e desconfortos. Sofrer o racismo me colocou e coloca insegura sem saber como agir ou portar e pensar em como serei julgada.

Desse modo, movendo-me retrospectivamente para entender as minhas inseguranças, busco autores para entender melhor o que é o colonialismo e os seus impactos. Movendo-me prospectivamente, para que eu tenha condições de viver com menos insegurança as minhas práticas docentes, eu tento pensar o que é essa decolonialidade que tantos autores defendem atualmente.

O meu questionamento da minha própria prática deflagra algo sobre o pensamento colonialista, que pode ser identificado pelo contexto histórico, os métodos de colonização e as consequências sociais, políticas e econômicas empregados. Exemplificando e contextualizando um pouco mais sobre o colonialismo, no Brasil, por exemplo, fomos colonizados pelos portugueses a partir do século XVI, fortemente explorado economicamente através da mão de obra escrava dos negros incluindo os africanos vindos por navios negreiros. No que concerne às consequências sociais foi uma sociedade multicultural e racialmente diversa, influente por indígenas, africanos e europeus, mas que houve a imposição de cultura e língua europeia. E após um período de lutas e conflitos se tornou independente de Portugal em 1822. Na África, até mesmo por se tratar de um continente extenso, a colonização ocorreu no final do século XIX e foi muito mais complexa e diversa, pois envolveu mais de 6 potências europeias colonizadoras, segue ela e seus respectivos colonizados: Portugal (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), Reino Unido (Egito, África do Sul, Quênia, Nigéria, Zâmbia, Zimbábue, Gana, etc.), França (Argélia, Senegal, Costa do Marfim, Mali, Níger, Chade, Camarões, República Democrática do Congo, Benin, Burkina Faso, etc.), Alemanha (Tanzânia, Ruanda, Burundi, Namíbia, Togo), Bélgica, Itália, Espanha. As consequências sociais e culturais para a África foram um legado de marcas profundas em sua estrutura com divisões arbitrárias de territórios, exploração de recursos como marfim, borracha, minerais e recursos agrícolas; e imposição de culturas e línguas europeias.

Em ambas as colonizações, elas ocorreram por parte de certos países majoritariamente do norte global, europeus, sob a forma de dominação e exploração, controlando as ações e práticas dos colonizados, assim precarizando a mão-de-obra dos povos e conquistando matéria prima por meio de barganhas e desvios. Além disso, o que vamos nos centrar para este momento da pesquisa é a “imposição de culturas e línguas europeias”, o que ocorreu em ambos os territórios. Como já sabemos, língua não se desassocia da cultura e muito menos da identidade, portanto ao se ensinar a língua da maneira que foi, a imposição não veio só de falar um idioma para se estabelecer uma comunicação e isso se configura atualmente.

O colonialismo tem a ver com expansão territorial, já a colonialidade precede esse período, mas se mantém mesmo depois da experiência colonial, que se caracterizou como a

dominação de certos países sobre outros, as culturas sobre outras, os idiomas sobre outros, poder, ou seja, o estabelecimento de uma hegemonia sobre os povos colonizados apresentando o domínio das metrópoles sobre as colônias. E é justamente nesse ponto em que questiono as minhas práticas educativas, me via até o momento como mera reprodutora de algo dominante a ponto de me ver como colonizadora.

Esse modelo de colonização foi marcado pela dominação e exploração à cultura e à religião dos povos colonizados, por conseguinte controlando os saberes e modos de viver. Assim, essa propagação impositiva de costumes, práticas advindas do continente de origem é que mantém essa relação lógica de dominação chamada de colonialidade.

Quijano (2007) explica o termo colonialismo eurocentrado descrevendo da seguinte maneira:

Em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito, essa dominação colonial foi derrotada na grande maioria dos casos. A América foi a primeira etapa dessa derrota, e depois, desde a Segunda Guerra Mundial, a Ásia e a África. Assim, o colonialismo eurocentrado, no sentido de um sistema formal de dominação política das sociedades da Europa Ocidental sobre outras, parece uma questão do passado. Seu sucessor, o imperialismo ocidental, é uma associação de interesses sociais entre os grupos dominantes ('classes sociais' e/ou 'etnias') de países com poder desigualmente articulado, ao invés de uma imposição de fora.⁹ (Quijano, 2007, p. 168, tradução nossa)

Como o autor aponta, parece ser uma questão do passado, mas não é. A dominação está muito mais arraigada e presente do que se imagina. Quinhentos anos antes da chegada dos povos que habitam o que hoje chamamos de América Latina, iniciou-se uma visão dominadora global e única de poder resultando no benefício de uma minoria populacional branca e europeia. Atualmente essa pequena parcela continua sendo beneficiária juntamente com seus "descendentes euro-norte-americanos" e com alguns asiáticos vindos do Japão, ex-colônia europeia. E as vítimas desse processo continuam sendo os explorados e dominados da América Latina e da África, segundo Quijano (2020).

Ou seja, enquanto não nos despertamos para a contraposição desse pensamento que, além de nos diminuir e oprimir, não conta o outro lado da história, deixa o protagonismo sempre para o outro, o salvador, que ofusca suas vítimas, as enfraquecendo e assim temos aqui também:

⁹ In its political, above all the formal and explicit aspect, this colonial domination has been defeated in the large majority of the cases. America was the first stage of that defeat, and afterwards, since the Second World War, Asia and Africa. Thus the Eurocentered colonialism, in the sense of a formal system of political domination by Western European societies over others seems a question of the past. Its successor, Western imperialism, is an association of social interests between the dominant groups ('social classes' and/or 'ethnies') of countries with unequally articulated power, rather than an imposition from the outside. (Quijano, 2007, p. 168)

o perigo da história única (Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2019). Assim, no pouco, que poderíamos ver a riqueza de uma sociedade multicultural, plurilíngue e racialmente diversa, por exemplo, tornam a história do negro um escravo e não escravizado como de fato foi, devido à repetição e sua percepção única da história sobre nós. A história única é uma violação da dignidade das pessoas. Ela nos impede de sermos considerados plurais em nossas identidades e iguais enquanto seres humanos. Dessa forma, ela estereotipa as nossas diferenças do que enfatiza as nossas semelhanças e pluralidades, fazendo com que uma única história se torne a história. Ensinar o francês somente da perspectiva do colonizador ou mesmo contar a história somente dessa perspectiva é perigoso.

Nessa linha, Fanon (1968) se posiciona sobre o colonialismo com as seguintes palavras:

não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (p.175)

Em essência, para Fanon (1968), o colonialismo faz com que vivamos sob a ordem europeia que dita e domina um discurso de legitimar as formas corretas de se conhecer, fazer ciência e filosofar. São relações de superioridade de cuidados que frisam a condenação do negro, o preconceito e o racismo sofrido.

Fanon (1968) aponta ainda que:

Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem-dotados dentre nós. Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa. (Fanon, 1968, p. 275)

Nesse excerto, Fanon (1968) problematiza a colonização e discute os erros no processo de decolonialidade. A concepção de decolonialidade surge como algo a se contrapor à colonialidade e ao pensamento moderno.

A decolonialidade é um conceito que surgiu como resposta às consequências do colonialismo, que deixaram marcas profundas na sociedade e na cultura de muitos países colonizados. Seu principal objetivo é desafiar a dominação do pensamento ocidental sobre outras culturas e construir uma nova epistemologia que permita a pluralidade de perspectivas. Referindo-se a uma abordagem que busca desafiar e desfazer as contínuas heranças do

colonialismo e do imperialismo, particularmente nas áreas de produção de conhecimento, relações de poder e identidade cultural.

Esse poder global que abrange todo o planeta implicou, segundo Quijano (2007), em “uma concentração violenta dos recursos mundiais sob o controle e em benefício de uma pequena minoria europeia - e, sobretudo, de suas classes dominantes.” (p. 168)

Embora revoltante, ainda permaneceu atualmente, até surgir o movimento de pensamento contrário. Mignolo (2011), discute em seu artigo sobre desobediência epistêmica e a decolonialidade. O autor coloca os caminhos que o pensamento decolonial percorreu e surgiu:

o pensamento decolonial surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade, como seu contraponto. E isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e afro-caribenho. Posteriormente, continuou na Ásia e na África, sem relação com o pensamento descolonial das Américas, mas como um contraponto à reorganização da modernidade colonial com o Império Britânico e o colonialismo francês. Um terceiro momento de reformulações ocorreu nas interseções dos movimentos de descolonização na Ásia e na África, concomitantes à Guerra Fria e à liderança ascendente dos Estados Unidos. A partir do fim da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia. (Mignolo, 2011, p.46)

Esse percurso descrito anteriormente pela tese de Mignolo confirma que o colonialismo teve impactos profundos e duradouros sobre as sociedades e culturas ao redor do mundo, e que esses impactos continuam a moldar a maneira como pensamos, nos relacionamos, criamos significado e compomos sentidos Por ser recente

na prática epistêmica decolonial surgiu “naturalmente” como consequência da formação e implementação de estruturas de dominação – a matriz colonial do poder ou a colonialidade do poder (...) “e” não é de estranhar que a genealogia do pensamento decolonial (...) se encontre na “colônia” ou no “período colonial”, no jargão canônico da historiografia das Américas. (Mignolo, 2011, p. 47)

A partir do reconhecimento da necessidade de superar o legado do colonialismo anteriormente, o pensamento decolonial propõe uma revisão crítica da história, dos saberes e das relações de poder que se estabeleceram a partir da colonização. Quijano (2007), afirma:

Em primeiro lugar, a descolonização epistemológica, como decolonialidade, é necessária para finalmente abrir caminho para uma nova comunicação intercultural, para um intercâmbio de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode legitimamente pretender alguma universalidade. Nada é menos racional, enfim, do que a pretensão de que a visão cósmica específica de uma determinada etnia deva ser tomada como racionalidade universal, mesmo que tal etnia seja chamada de Europa Ocidental porque na verdade pretende-se impor um provincianismo como universalismo. (Quijano, 2007, p.177)

Assim, para o autor, a decolonialidade é um movimento de resistência e luta contra essa forma de poder, que busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos principais autores que contribuiu para o desenvolvimento da teoria decolonial é o filósofo argentino Enrique Dussel. Para ele, a decolonização não pode ser entendida como um processo meramente político ou econômico, mas deve abranger uma transformação radical das formas de conhecimento e de compreensão do mundo.

Outro autor fundamental para a teoria decolonial é o sociólogo peruano Aníbal Quijano mencionado no início. Ele propõe uma análise crítica das estruturas coloniais que ainda persistem na sociedade, e como elas moldam as relações de poder.

A decolonialidade também visa a questionar e desafiar a lógica do eurocentrismo, que é a crença de que a cultura e o conhecimento europeus são superiores a todas as outras culturas e conhecimentos. Ela reconhece a diversidade de formas de conhecimento e de saberes que existem no mundo, e procura promover uma abordagem pluralista que valoriza e respeita essa diversidade.

Santos (2007) também é um autor importante na discussão sobre a decolonialidade, ao destacar que ela é um movimento de transformação radical das estruturas sociais, políticas e culturais, que busca construir novas formas de pensamento e de ação baseadas na diversidade cultural e no reconhecimento dos diferentes saberes e experiências.

O autor ainda discute a necessidade de ir além do pensamento abissal, que é uma forma de pensamento hierarquizante que coloca o conhecimento ocidental como superior e relega os conhecimentos produzidos por outras culturas a uma posição inferior. Ele propõe a construção de uma ecologia de saberes, que envolve a valorização e a integração de diferentes formas de conhecimento, incluindo os conhecimentos e experiências produzidos pelos povos colonizados e subalternizados. Esse conceito está intimamente ligado à perspectiva da decolonialidade.

Assim, a decolonialidade é um movimento de luta contra as estruturas de poder que foram construídas durante o processo colonial, que ainda se mantêm presentes em nossas sociedades. Ela busca a desconstrução da lógica colonial e a construção de uma nova ordem mundial baseada na diversidade cultural, no reconhecimento das diferenças e na igualdade entre os povos.

Esse é um conceito amplo que engloba muitos campos, incluindo filosofia, política, história, sociologia, literatura, antropologia e estudos culturais. Sua abrangência visa trazer uma nova perspectiva crítica e transformadora para os estudos e práticas sociais, com o propósito de promover uma maior justiça e equidade no mundo.

Ao mover-me retrospectivamente na busca por compreender o significado do racismo e seus impactos, recorro a diferentes autores na tentativa de aprofundar meu entendimento. Busco, assim, nos registros históricos, definições claras sobre racismo, bullying e preconceito, buscando uma compreensão mais profunda das inseguranças e dos sentimentos que o racismo induz, assim como do desconforto que reverbera naqueles que sofrem suas consequências. Olhando para frente, movendo-me prospectivamente, com o objetivo de emancipar-me das amarras do racismo, busco contemplar as perspectivas antirracistas que visam estabelecer a equidade nas relações étnico-raciais sociais.

Inicialmente, abordarei as definições de racismo, bullying e preconceito. As incertezas em torno desses conceitos, inicialmente, particularmente no episódio que eu havia enfrentado em 2019, levaram-me a querer estudar os conceitos, pensei que poderia ser um bom caminho para se dar nome as coisas que antes eu só sofria e/ou só sentia e não entendia. Como aponta Ribeiro (2019) em sua obra: *Pequeno manual antirracista*,

devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo.

Esse raciocínio, o que chamo de “coisas” ou melhor “dar nome as coisas” seria as opressões e dando nome a elas possivelmente encontramos soluções ou mesmo podemos discutir sobre o assunto e não o deixar tornar-se um tabu, “pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão” (Ribeiro, 2019, p.21 e 22)

Posto isso, recorro às definições do Dicionário Online Priberam de Português¹⁰. De acordo com o DPLP, o racismo é um substantivo masculino que apresenta duas definições distintas. A primeira concebe o racismo como

Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.

A segunda definição caracteriza o racismo como

¹⁰ O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP) é um dicionário de português contemporâneo com cerca de 165 000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias, cuja nomenclatura compreende o vocabulário geral e os termos mais comuns das principais áreas científicas e técnicas. O dicionário contém sinônimos e antônimos por acepção e permite ainda a conjugação verbal. É também possível consultar informação sobre a origem da maioria das palavras e indicações de pronúncia. O DPLP permite a consulta de acordo com a norma do português europeu ou de acordo com a do português do Brasil, com ou sem as alterações gráficas previstas pelo Acordo Ortográfico de 1990.

Atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base na sua origem étnica ou racial, em particular quando pertencem a uma minoria ou a uma comunidade marginalizada.

Segundo o mesmo dicionário, o termo “bullying” é definido como um “conjunto de maus-tratos, ameaças, coações ou outros atos de intimidação física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa considerada fraca ou vulnerável.”. Finalmente, a palavra “preconceito” é definida de três maneiras. Primeiro, como uma “ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial.”. Segundo, como uma “opinião desconfortável que não é baseada em dados objetivos. = intolerância.”. E, terceiro, de forma menos frequente, como uma “crença em coisas fantásticas, sem relação racional entre causa e efeito. = abusão, credence, superstição.”

Portanto, em síntese, as definições fornecidas revelam a complexidade e a amplitude das questões relacionadas ao racismo, bullying e preconceito. O racismo é elucidado como uma ideologia que fundamenta a superioridade de certos grupos, enquanto o bullying se configura como um padrão persistente de maus-tratos direcionado a indivíduos percebidos como fracos. Já o preconceito abarca desde ideias formadas sem fundamento sério até opiniões desfavoráveis desprovidas de base objetiva, culminando em uma gama diversificada de percepções distorcidas. Em suma, as vítimas de qualquer uma dessas formas de opressões não deveria adoecer, seja no aspecto físico, seja no psicológico ou no emocional.

Santos (2007), afirma que

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (Santos, p.19)

Diante desse contexto apresentado por Santos, procurei autores que abordassem o tema do racismo em suas obras, explorando desde livros específicos sobre o assunto até a literatura preta que o evidencia por meio de contos e histórias que nos proporcionam identificação com as narrativas. Dentre eles, destaco: Acho (2021), Ribeiro (2019), Kilomba (2019) e Evaristo (2023).

Acho (2021) defende ser o primeiro

[...] a admitir que racismo sistêmico soa como uma conspiração. O racismo é uma forma de opressão, ou seja, uma situação em que aqueles com mais poder dominam

os com menos poder. E a opressão é tão antiga quanto a civilização. (...) assim que grupos de pessoas começam a criar regras para si mesmas, assim que começam a dividir o poder, os direitos, um governo, alguém é oprimido. Nos Estados Unidos, assim como em muitos outros países que foram colônias (antes mesmo de chegarmos à escravidão!), os legisladores são brancos e os que ficam em pior situação são negros e pardos. (Acho, 2021, p. 83)

E continua, em seguida afirmando sobre o racismo sistêmico, que segundo ele pode-se definir como sendo

[...] a legitimação de toda dinâmica – histórica, cultural, política, econômica, institucional e individual – que dá vantagens a pessoas brancas, ao mesmo tempo que tem uma série de defeitos terríveis para os negros e outras pessoas não brancas. Esses efeitos se evidenciam em desigualdade em termos de poder, oportunidades, leis e todos os outros indicadores de como indivíduos e grupos são tratados. Ou seja, o racismo sistêmico faz com que o tratamento desigual de pessoas não brancas seja a norma nacional.” (Acho, 2021, p. 84)

Dessa maneira, Acho (2021) destaca que o racismo sistêmico não é uma teoria conspiratória, mas sim uma forma enraizada de opressão na sociedade. Ele argumenta que a opressão surge quando grupos estabelecem regras e dividem o poder. Nos Estados Unidos e em outros países, o racismo sistêmico legitima dinâmicas que favorecem pessoas brancas em detrimento de negros e não brancos. Essa desigualdade se manifesta em vários aspectos, tornando o tratamento desigual de pessoas não brancas uma norma nacional.

Ribeiro (2019), em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, conta a história do racismo e a partir de outros autores e obras, vai desdobrando seus conceitos e práticas, já que “o sistema racista está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento.” (Ribeiro, 2019, p. 17)

Kabengele diz que o brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas do racismo. Dessa forma (...) no Brasil, é preciso diferenciar [o racismo] de outras experiências conhecidas, como o regime nazista, o apartheid sul-africano ou a situação da população negra nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, nas quais o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais. (Ribeiro, 2019, p.17-18)

Os autores anteriores, Acho (2021) e Ribeiro (2019), mostram-nos uma diferença das práticas racistas nos Estados Unidos e no Brasil. Nesse último, o racismo tem várias nuances e particularidades o que o torna confuso de identificar. Já, Grada Kilomba (2019), em seu livro “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano”, oferece uma perspectiva histórica europeia para definir o racismo, além de categorizar diferentes formas desse fenômeno, tais

como o racismo estrutural, institucional e cotidiano. Ela ressalta que o racismo, longamente fundamentado no fazer político europeu, está intrinsecamente ligado a projetos históricos de escravização e colonização, culminando na atual "Fortaleza Europa". No entanto, Kilomba critica a visão predominante que retrata o racismo como algo periférico, superficial e facilmente removível, comparando-o à ilusão de uma "camada de tinta" sobre as estruturas das relações sociais.

Ao longo dos anos, o racismo foi negligenciado nos discursos acadêmicos, resultando em um déficit teórico significativo. Kilomba destaca que esse déficit reflete a falta de importância atribuída ao fenômeno do racismo e o desrespeito para com aqueles que o vivenciam. A autora critica a abordagem predominante nos estudos sobre racismo, enfocando as estruturas sociais e políticas ou, tendenciosamente, a pessoa agressora, enquanto as vítimas reais do racismo são esquecidas. “Esse desrespeito, ou melhor, essa omissão, espelha a desimportância dos negros como sujeitos políticos, sociais e individuais na política europeia.” (Kilomba, 2019, p.72)

Kilomba argumenta que a realidade experienciada do racismo, incluindo encontros subjetivos, experiências, lutas e os impactos psíquicos, é amplamente negligenciada. A autora salienta que a visibilidade das experiências negras com o racismo só ocorre quando perturba a normalidade da cultura nacional branca, destacando a falta de reconhecimento e compreensão dessas experiências nas esferas pública e acadêmica.

Neste contexto, é fundamental destacar que as tensões presentes nas duas últimas narrativas sobre o racismo, elas incluíram a decisão inicial de compartilhar a experiência pessoal de racismo em sala de aula, a ansiedade e curiosidade sobre a reação dos alunos, a busca por fortalecimento ao revisitar a narrativa sobre racismo e o relato pessoal de Cristina. Cristina relata o episódio específico em que foi vítima de racismo aos 16 anos, enquanto estava no ônibus com sua filha. A sua experiência, marcada por comentários, julgamentos, olhares e atitudes preconceituosas de outra passageira, gerou nela sentimentos de inadequação, de vergonha, de medo e de angústia. Ela destacou como essa experiência a influenciou no seu comportamento cotidiano posteriormente, levando-a a antecipar explicações sobre a aparência de suas filhas para evitar novos constrangimentos, novas inseguranças.

Pensar o sofrimento de Cristina, socializado após eu ter narrado minha própria experiência de racismo me remete à leitura sobre Maria, a personagem de Conceição Evaristo (2023), uma mulher, cansada e preocupada com os filhos doentes que precisavam de remédios. A espera no ponto de ônibus com sua sacola pesada de restos de comida da casa da patroa. Quando entra no ônibus, ela encontra seu ex-marido, que a acompanhou em sua jornada. No

entanto, o ônibus é assaltado e Maria é acusada de estar envolvida. Ela é agredida violentamente pelos passageiros e seu ex-marido tenta ajudá-la, mas ela é morta pelos assaltantes.

A história destaca a luta de Maria para sustentar seus filhos e a injustiça que ela enfrenta por causa de sua raça e posição social. Nessa história é retratada a violência, a injustiça, a solidão da mulher negra, a solidariedade, a empatia e o racismo. Esse último quando é acusada injustamente de estar envolvida em um assalto apenas por ser negra, sofrendo assim agressões verbais e físicas, e foi linchada sem provas e sem poder provar o que não tinha que provar. O racismo é abordado por Conceição, de forma crítica e realista no conto. O racismo pode levar à violência e injustiça, e como as pessoas podem ser julgadas e condenadas apenas por causa de sua cor de pele.

A solidão enfrentada por mulheres negras é abordada como uma situação extremamente desafiadora. Maria, por exemplo, é mãe solo de três filhos, e sua dificuldade em lidar com a solidão, intensificada pela falta do ex-companheiro, a deixa vulnerável a situações de violência e injustiça. Esse cenário se torna um fator de risco significativo para mulheres negras, que são frequentemente vítimas do racismo e suas diversas formas de violência.

Apesar da aparente rapidez e consenso no alcance e acesso que temos hoje, a realidade do combate ao racismo e à justiça social para a população negra no Brasil é tudo, menos harmoniosa. No contexto brasileiro, enfrentar o racismo é incômodo, silenciador, machuca e doloroso. Esse processo também aciona o pacto da branquitude por parte do opressor, conforme abordado por Bento (2022).

Ademais, é crucial reconhecer que o racismo estrutura as relações sociais no Brasil, permeando diversos aspectos da vida cotidiana. Esse fenômeno contribui para a complexidade das experiências das mulheres negras, exacerbando desafios como a solidão e a vulnerabilidade diante de injustiças.

Ambas as narrativas contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre o impacto do racismo nas vidas das pessoas negras, ressaltando a importância de compartilhar essas experiências pessoais para ampliar a conscientização sobre o problema. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de fortalecimento coletivo das pessoas negras, proporcionando espaço para reflexões, solidariedade e acolhimento.

É crucial reconhecer que, diante desse contexto, buscar compreender e fortalecer o movimento do Aquilombar-se se torna uma iniciativa significativa. Essa busca por entendimento demonstra um passo em direção ao empoderamento e à construção de uma comunidade mais resiliente diante das adversidades do racismo.

Nesse contexto, surge o conceito de Quilombo e Aquilombar-se (Nascimento, 1980, 1985, 2006). Durante uma palestra sobre racismo em que participei, um professor advogado negro direcionou-me, assim como a outras pessoas negras presentes, a ideia de que "para continuar a cuidar das minhas dúvidas e das marcas que o racismo havia deixado em mim, e outras coisas mais, eu deveria ler bastante e me aquilombar.". Em meio a tudo isso, descobri que a percepção visual de ser vista como pessoa negra ou não varia em diferentes partes do mundo.

"Aquilombar-se" remete a um movimento político e histórico de grande importância no Brasil, relacionado à luta dos líderes dos quilombos brasileiros. Esse termo abrange o resgate, a resistência e a (re)construção da ancestralidade e da identidade negra. Atualmente, está fortemente vinculado ao movimento negro e à luta contra o racismo no Brasil. Nascimento (2006) explica a representatividade de quilombo, afirmando que "trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas essas formas de resistência podem ser compreendidas como a história do negro do Brasil" (Nascimento, 2006, p.41).

CAPÍTULO 3 - VIVENDO NO QUILOMBO

Após o capítulo da minha entrada no Quilombo, neste terceiro capítulo, *Vivendo no Quilombo*, continuo a compartilhar as narrativas, primeiro, apresento mais doze delas, que mostram a minha vivência e a dos estudantes participantes de pesquisa durante o Linguafro. Desse modo, em primeiro lugar, apresento as duas primeiras narrativas intituladas: IX. “Os números e o alfabeto” e X. “*Martinique – Aimé Césaire*”. Em seguida, como no capítulo anterior, fui desempacotando-as conforme surgiam as tensões, e ao final de todas elas, apresento algumas discussões do processo de desempacotar as histórias narradas e discussões decorrentes da composição de sentidos.

IX. OS NÚMEROS E O ALFABETO

Essa aula foi preparada de modo um pouco diferente. Era uma aula sobre números e o alfabeto francês. O material dessa aula, eu já tinha pronto em meus arquivos, entretanto era antigo e não estava nada atualizado, alinhado com a proposta do projeto. Então, decidi colocar a mão na massa e preparar um material à altura.

Na aula de alfabetos, ensino o alfabeto, mas as atividades propostas ao final, como prática e memorização, desta vez, seriam diferentes. Geralmente, coloco meus alunos para praticar e memorizar, e aprender algo de cultura concomitantemente. Então, coloco a foto de um monumento da França e o seu nome bem grande por cima da foto. Os estudantes soletram o nome do monumento, pronunciam por inteiro e ainda memorizam a foto de algo cultural para a França.

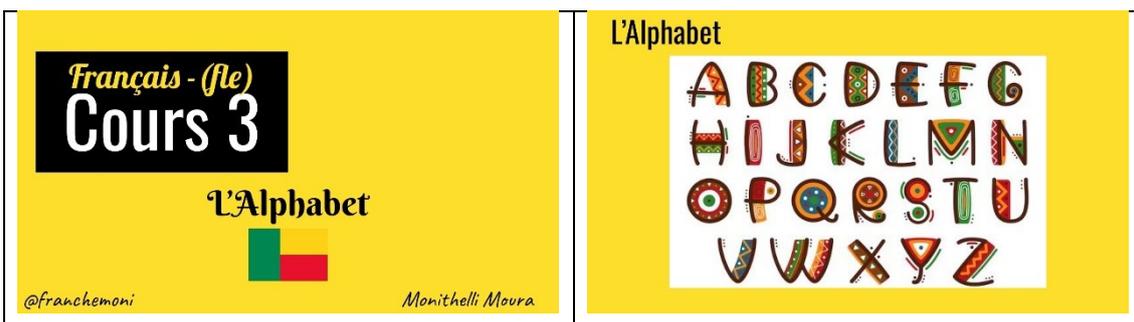




Figura 4– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula

[\(audiodescrição 3 dos 6 quadros acima\)](#)

Mas isso era antes; agora, para essa aula, eu decidi fazer uma pesquisa de monumentos dos países francófonos. Foi uma pesquisa árdua e minuciosa. Escolhi as melhores imagens, com as melhores resoluções e cores. Fiz também uma pesquisa sobre cada país, para encontrar os monumentos mais visitados, mais historicamente importantes para o seu povo. Então, os slides de alguns poucos viraram muitos, além de eu pensar em dois monumentos para cada estudante. Ainda no slide três (abaixo), no momento da atividade de diferenciar a pronúncia do alfabeto entre francês e português, no momento do R, lancei a nota cultural sobre ele (tepe ou vibrante simples). Eu compartilhei minha experiência pessoal e expliquei a eles que, quando descobri que eu não precisava sofrer com o R na garganta, eu fiquei muito feliz. Continuei, dizendo que, na maioria dos países africanos, existe uma variante, um sotaque para o R francês que seria o R vibrante simples.



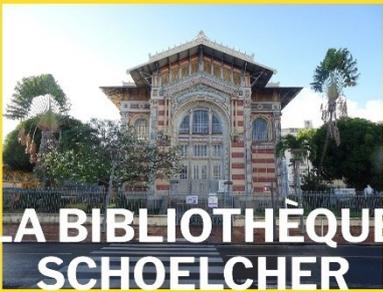
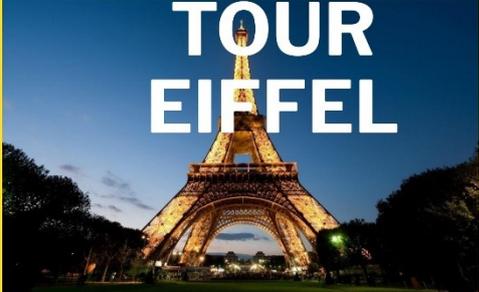
<p>L'Alphabet</p> <p>A-B-C-D-E F-G-H-I-J K-L-M-N-O P-Q-R-S-T U-V-W-X-Y-Z</p>	<p>PORTE DU NON RETOUR</p> 
<p>CITADELLE</p>  <p><small>PARC NATIONAL HISTORIQUE</small></p>	<p>MÉMORIAL AUX HÉROS NATIONAUX</p>  <p><small>Ouagadougou, Burkina Faso</small></p>
<p>ÎLE DU SALUT</p> 	<p>LA MOSQUÉE DE TOUBA</p> 
<p>LE ROCHER DU DIAMANT</p> 	<p>LA MAISON DES ESCLAVES</p> 
<p>LA BIBLIOTHÈQUE SCHOELCHER</p> 	<p>TOUR EIFFEL</p> 



Figura 5– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula
([audiodescrição 4 dos 15 quadros acima](#))

(Narrativa da autora, de maio de 2023.)

X. MARTINIQUE – AIMÉ CÉSAIRE

As imagens a seguir são de produção dos estudantes no Jamboard. Era uma atividade de tarefa de casa, a ser feita de forma colaborativa no Jamboard. Atividade essa que foi proposta antes mesmo de apresentar o país de sua origem e um pouco da literatura.

ET LUI? C'EST QUI?		UTILISEZ LES PENSE-BÊTES POUR DONNER DES INFORMATIONS SUR L'HOMME CI-DESSOUS.		
<p>Ele é martiniquais</p> <p>Aimé Fernand David Césaire, nasceu em Basse-Point, Martinique, no dia 26 de junho de 1913. Faleceu em Fort-de-France, Martinica, em abril de 2008.</p>	 <p>Em 1934, fundou com outros estudantes o jornal L'Étudiant noir (O estudante negro), no qual formulou pela primeira vez o conceito de negritude.</p>	<p>Escritor (Aimé escreveu diversas poesias, peças de teatro e ensaios)</p> <p>Éra poeta, dramaturgo e professor de negritude. Césaire conseguiu uma bolsa de estudos no Liceu Louis Le Grand, em Paris.</p> <p>O poema mais famoso de Césaire: Canção dum natouir au pays natal (1939)</p>	<p>Filho de um pequeno funcionário e uma costureira, tendo sido um estudante brilhante na Martinica, departamento ultramarino insular francês no Caribe,</p> <p>o jornal L'Étudiant noir* (O Estudante negro), no ano de 1934. Nas páginas deste jornal aparece pela primeira vez o conceito de "negritude".</p>	<p>Césaire conquistou uma bolsa de estudos no Liceu Louis Le Grand, em Paris. Estudante em Paris, junto a outros estudantes, entre ele Léopold Sédar Senghor, funda</p> <p>formulando dentro da própria França uma crítica à opressão cultural do sistema colonial francês, não sendo propriamente um projeto político.[1]</p>

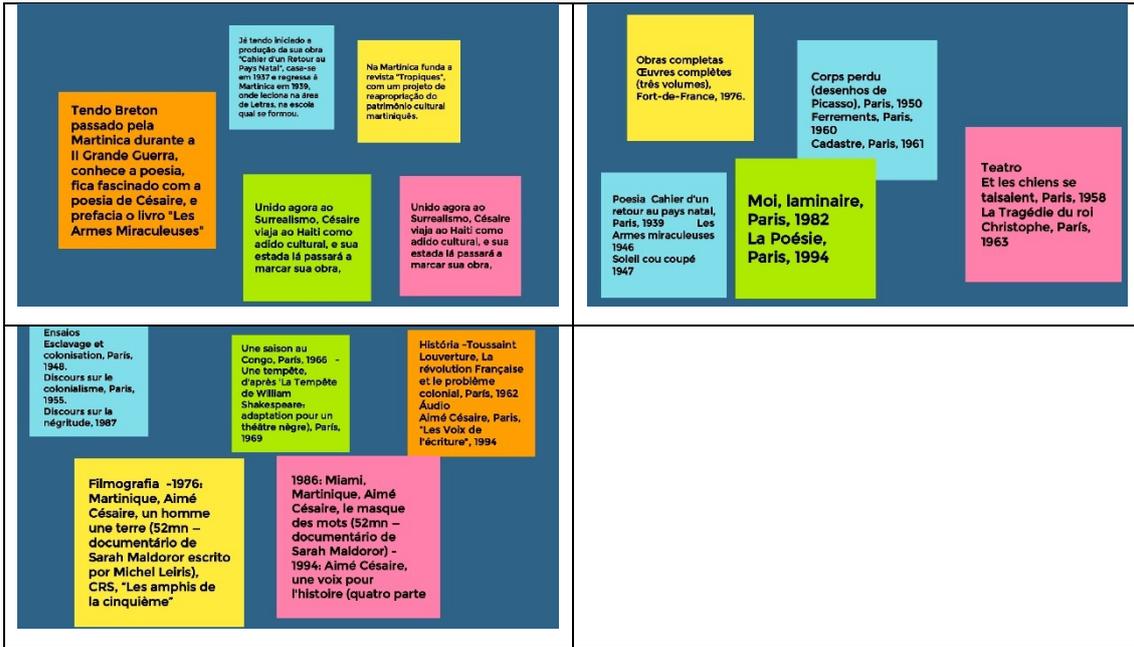
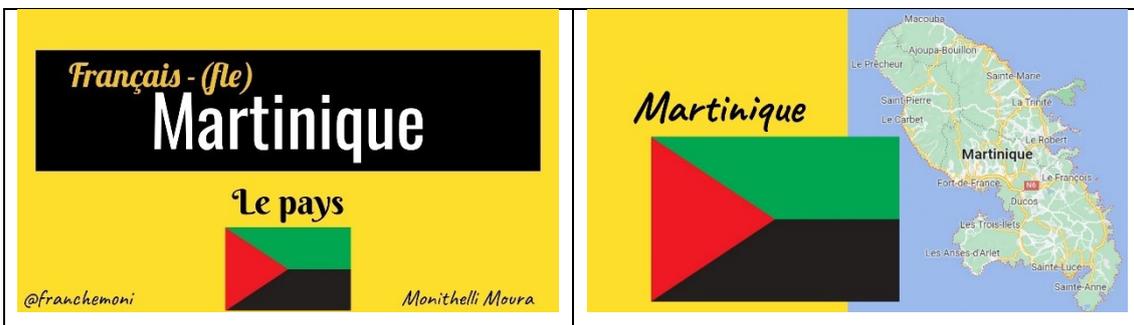


Figura 6– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard durante a aula

(audiodescrição 5 dos 5 quadros acima)

As imagens a seguir são produções minhas para a aula de apresentação sobre a Martinica, feita no Google Apresentações. Elas foram produzidas com muitas pesquisas e pensei sempre no meu público-alvo. Apesar de os estudantes serem iniciantes, decidi trazer as informações em francês, original da língua estudada e ao longo da apresentação eu destacava algumas palavras e assuntos, fazia a tradução e abria para comentários, complementos e dúvidas. Ao final da aula, deixei sugestão de leitura para os estudantes, como de livros ou poemas.



The figure consists of 11 slides from a Google presentation about Martinique. The slides are arranged in a grid:

- Slide 1 (Top Left):** Overview of Martinique, including its location, population (201,128 hab.), and administrative details like the prefect (Jean-Christophe Bouvier) and mayor (Maurice Martinot).
- Slide 2 (Top Right):** Detailed information about Martinique, including its status as an overseas territory, its flag, and administrative details like the prefect (Jean-Christophe Bouvier) and mayor (Maurice Martinot).
- Slide 3 (Middle Left):** A map titled "Localisation" showing Martinique's location in the Caribbean Sea, surrounded by other islands and the Atlantic Ocean.
- Slide 4 (Middle Right):** A section titled "Histoire" (History) detailing the island's discovery by Christopher Columbus in 1493, its colonization by France, and the impact of slavery.
- Slide 5 (Bottom Left):** A photograph of a coastal town in Martinique, with a mountain in the background.
- Slide 6 (Bottom Middle):** A section titled "Drapeaux, symboles et hymne" (Flags, symbols, and hymn) showing the French flag, the Martinique flag, and the national anthem.
- Slide 7 (Bottom Right):** A section titled "Français (fle) Martinique" (French (dialect) Martinique) featuring a portrait of Aimé Césaire and the text "La littérature".
- Slide 8 (Bottom Far Right):** A section titled "Martinique" featuring a portrait of Aimé Césaire and a book cover titled "DISCURSO SOBRE O COLONIALISMO AMB CÉSARE".
- Slide 9 (Bottom Far Left):** A section titled "Mot-Macumba" (Word-Macumba) featuring a list of words and their meanings, such as "le mot est père des saints" and "le mot est mère des saints".

Figura 7– Slides produzidos pela professora no Google apresentações para a aula

(audiodescrição 6 dos 11 quadros acima)

(Narrativa da autora, de maio de 2023.)

DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE I

Ambas as narrativas anteriores expõem aulas de francês que integram a história e a cultura dos povos africanos. Meu objetivo foi não apenas ensinar a língua francesa, mas também proporcionar uma compreensão mais profunda da cultura dos países francófonos, enriquecendo assim a experiência educacional dos estudantes. Na primeira narrativa, explorei a prática de aprender o alfabeto enquanto simultaneamente apresentava monumentos desses países. Na segunda, mergulhei na vida e obra do autor Aimé Césaire.

Essas experiências com os estudantes, originadas de reflexões pessoais genuínas, os puzzles, como “Como posso criar materiais que promovam um currículo e um ensino afrocentrados e decoloniais?”, ou ainda, “como criar materiais direcionados ao público negro”, e “Descolonizar significa incluir imagens de pessoas pretas? Desestrangeirizar um material didático é colocar imagens de pessoas negras?”, me levaram a repensar os materiais que estava desenvolvendo para o curso. Percebi que minhas vivências pessoais, desde minha experiência como aluna de francês até minhas viagens e interações com falantes da língua francesa, me permitiram compartilhar não apenas o idioma, mas também autênticas experiências culturais e históricas, como meu aprendizado sobre o "R" ouvindo falantes em Paris.

Retomando o mote inicial da pesquisa, a narrativa do “R” da garganta levanta questionamentos sobre o ensino do francês, destacando a diversidade de sotaques e variações linguísticas. Diferentemente dessa narrativa, pude abordar esses aspectos com meus alunos. Trabalhei com material autêntico em francês, , ainda que adaptando para iniciantes, incluindo remarcar vocabulário específico para o público dentro do contexto de biografia e história.

Entretanto, repensando a aula, eu iria acrescentar outras atividades como a criação de um glossário, construções de frases com as palavras destacadas, ou mesmo pedir para que os alunos fizessem uma leitura e marcassem aquelas palavras que soavam familiares para eles mesmo não as conhecendo em francês. Seriam as palavras transparentes.

Após a aula sobre Aimé Césaire, refleti sobre a sugestão de leitura que deixei para os estudantes, eu optaria, se fosse atualmente, por incluir um excerto de sua obra, mesmo que traduzido, para uma leitura conjunta. Isso refletiria o protagonismo negro e afrocentrado do curso de francês através dos escritos do autor da obra, destacando personalidades e obras de países africanos e autores negros.

Diante disso, as narrativas começam a desempenhar um papel que evidencia o desenvolvimento e a dinâmica do curso de francês afrocentrado. O protagonismo negro, proveniente de países africanos e personalidades negras, inclusive um autor negro, ganha destaque. É importante destacar que houve uma mudança e amadurecimento na elaboração do material didático, que inicialmente o tornou mais interessante visualmente e, posteriormente, o enriqueceu com um conteúdo bastante afrocentrado.

Nesse momento, em segundo lugar, compartilho as duas narrativas seguintes intituladas: XI. “Cantores francófonos, por Cristina” e XII. “No dia dos cantores francófonos, por Oliveira”.

XI. CANTORES FRANCÓFONOS

No curso de francês do Linguafro, sempre me senti estimulada, pelo formato diferente, agregador e acolhedor do curso, e porque apresentava aos demais os conhecimentos adquiridos no meu curso de graduação em história e, vez ou outra, da minha experiência na França.

O curso oportunizava tratar das questões do homem, no presente, mas que necessitam compreensão do passado e do processo até então, a exemplo da língua francesa como oficial em países com língua materna própria. O conhecimento do processo no qual [isto] se deu, é importante; pode ser a faísca necessária para buscar mais conhecimentos, até para a compreensão das sociedades, globalmente. Nesse sentido, quando foram apresentados os cantores francófonos, uns por mim conhecidos, como Stromae (filho de mãe Belga e pai Ruandês, morto em guerra na Ruanda em 1994), cantor hip hop (estilo de construção de identidade contra hegemônica), dentre outros que conheço, mas [cuja biografia] não tive curiosidade de conhecer, percebemos que há muito em comum [entre eles]; fazem parte da reorganização do mundo pós-colonial. Esses conhecimentos, para além do idioma, nos enriquecem. É nas costuras dos conhecimentos que compreendemos a necessidade de ações no presente, para tecermos o futuro. Sempre me sentia inspirada nas aulas, e confesso que, em algumas aulas, me excedia, quando dava o gancho para a História.

(História de Cristina, outubro de 2023.)

XII. NO DIA DOS CANTORES FRANCÓFONOS

Um dia, ouvimos cantores francófonos. Foi tocante ouvir suas histórias através da música, conhecer suas ideias, saber que a língua é tão diversa e que, por ela, eles cantam e buscam se conectar uns com os outros. É muito bom acompanhar um cantor ou uma cantora; ser fã é divertido, mas é essa conexão que faz tudo ser diferente. De onde viria? Seria apenas por gostar da língua e, por isso, buscar cantores para melhorar seu entendimento? Seria por ter uma história parecida? Ou, simplesmente, vi um vídeo e gostei? Foi com essa mistura de “serias” rolando na aula que conhecemos inúmeros cantores, cada um falando do seu favorito e de porque ele é tão importante para sua história. Lembro-me de vários de nós emocionados com uma música... acho que é isso, não importa a língua ou sua variação; se a música te marca, pode dizer que você tem uma nova música favorita.

(História de Oliveira, outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE II

As experiências de Cristina e Oliveira mostraram que o envolvimento e a conexão deles e dos estudantes com as aulas de francês, especialmente quando o tema são os cantores negros francófonos. Ambas as narrativas me mostraram a importância e o impacto das músicas, das histórias e identidade dos cantores na vida deles, seja pela visão de fã, de historiadora, de internacionalista e tantas outras singulares dentro de sala de aula, evidenciando como a linguagem, a cultura e a identidade estão interligadas.

A narrativa de Cristina evidencia algumas tensões, como, a conexão entre presente e passado; o reconhecimento da herança pós-colonial, em que ela percebe as histórias estão interligadas à reorganização do mundo pós-colonial, sugerindo tensões relacionadas à identidade e à influência do colonialismo na cultura; e o seu excesso de entusiasmo nas aulas, revelando uma tensão entre sua paixão pelo assunto e a necessidade de moderação na abordagem em que ela admite ter se excedido. Apesar disso, a experiência é enriquecedora tanto para ela quanto para os alunos, possibilitando a interseccionalidade entre linguagem, cultura, identidade e sociedade.

Por outro lado, a narrativa de Oliveira destaca, primeiro, a diversidade linguística e cultural representada pelos cantores e a maneira como a música une, sugerindo tensões entre identidades individuais e o desejo de conexão com outros através da língua; segundo, a motivação para o interesse em cantoras ou cantores; e terceiro, o impacto emocional da música. Na narrativa de Oliveira, ele é tomado por alguns puzzles legítimos e pertinentes ao contexto da aula, evidenciando o seu envolvimento com a música. Isso me fez refletir que esse contato, abordado dessa maneira na aula, pode despertar o interesse pelo aprendizado da língua, motivando os estudantes a buscar um conhecimento mais aprofundado sobre a cantora ou o cantor. A experiência de Oliveira também destaca como a música pode transcender barreiras linguísticas e culturais, conectando indivíduos de diferentes origens e experiências.

Observando a experiência de Cristina, do seu ponto de vista, a sua narrativa ressalta a importância da relação entre o presente e o passado, sugerindo que a compreensão do contexto histórico é fundamental para entender as mensagens transmitidas pelas músicas e os significados mais amplos por trás delas.

As aulas proporcionaram uma experiência fora do comum, eu apresentei um vídeo do youtube que mostrava cantores francófonos de origem africana. O vídeo era comentado em francês, com legendas também em francês. Durante a passagem do vídeo, eu ia pausando para fazer comentários e acrescentava alguns comentários dos meus conhecimentos no campo da música, já que tenho um grande interesse nesse assunto. Além disso, acrescentei alguns outros cantores cujas músicas eu conhecia pessoalmente. Lembro-me dessa aula, os cantores eram de origem africana e super populares em seus países de origem e nos continentes Europa e Américas. Na lista de reprodução havia desde conhecidos aqui no Brasil até desconhecidos: primeiro, Youssoupha (congolês); segunda, Lacrim (argeliana); terceira, Zaho (argeliana); quarto, MHD (guineo-senegalês); quinto, Black M (guineense); sexto, Soprano (comoriano); sétimo, Booba (senegalês); oitavo, La fouine (franco-marroquino); nono, Maître Gims (congolês) e décimo, Stromae (ruandês).

A diversidade de nacionalidades e estilos musicais discutidos durante a aula provocou uma mudança significativa nas minhas perspectivas sobre minhas práticas de ensino, conforme discutido no capítulo anterior. Essa experiência me permitiu escapar do que eu não desejava abordar de maneira protagonizada. Meu objetivo era destacar outras referências e a ampla diversidade do mundo com outras referências, outros protagonismos, outros conhecimentos e formas de viver a vida.

Nesse momento, em terceiro lugar, compartilho as três próximas narrativas intitulas: XIII. “A mon frère blanc”; XIV. “Dia do poema “A mon frère blanc”, por Cristina”; XV. “No dia do Poema, por Oliveira” e XVI. Poema em francês, por Laurindo.

XIII. A MON FRÈRE BLANC

Apresento a seguir um texto motivador, um poema, apresentado para os alunos durante o curso, intitulado: “Poema ao meu irmão branco”, em português, tradução minha.

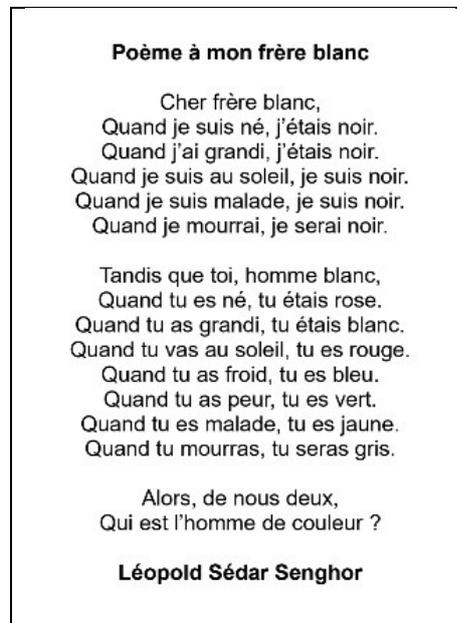


Figura 8– Imagem do poema "A mon frère blanc" de Léopold Spedar Senghor

([áudio leitura do poema acima](#))

(Poema de Léopold Sédar Senghor, apresentado em junho de 2023.)

XIV. DIA DO POEMA “A MON FRÈRE BLANC”

A professora pediu que lêssemos o poema antes da aula, e no dia leríamos novamente para exercitar a pronúncia em francês. Li e gostei muito, porque achei o poema cirúrgico;

descreve com simplicidade as contradições na depreciação da cor negra por brancos. Na aula, o texto foi dividido, e todos os participantes leram, inclusive a professora, e discutimos sobre o poema. Percebi, no poema, que a cor característica de que o racismo se apropriou, o poeta também utiliza para se contrapor e, assim, desnudar as fragilidades e inconstâncias das ideias de supremacia dos brancos. No meu entendimento, o poema é um desabafo do poeta, uma chamada de forma simples à reflexão e uma forma irônica da realidade.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

XV. NO DIA DO POEMA

Esse poema pode ser um leve tapa na cara de quem define uma pessoa pela sua cor. É como se o autor estivesse nos fazendo refletir sobre como as categorias de cor são sociais, muitas vezes superficiais, e não deveriam ser a base para se avaliar quem somos como pessoas. É uma maneira poética e inteligente de abordar questões de identidade e igualdade.

Eu permaneço preto, não importa se estou com vergonha, medo, ou se peguei um pouco de sol. Sou o mesmo no verão, quando sofro com 40 graus no chão quente do Rio de Janeiro, sou o mesmo no outono, quando começo a tirar meu casaco da gaveta, sou o mesmo, um pouco mais feliz até, no inverno, quando coloco uma touca junto do casaco e falo “Meu Deus, que frio!”, quando a temperatura é 20 graus, e serei o mesmo na primavera, quando as árvores de Ipê no caminho para universidade ganham cores vibrantes. São situações e ações como essas que todos irão passar, então por que a minha cor importa tanto?

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Oliveira, de outubro de 2023.)

XVI. POEMA EM FRANCÊS

Como os textos eram disponibilizados com antecedência na plataforma do google sala de aula, pedi ao meu namorado que lesse para mim e fizesse a tradução. Enquanto ele recitava o poema, fui me arrepiando, a cada verso em uma profundidade tão grande, era como se eu

tivesse escrito. Me senti pertencente em cada verso. Um sentimento compartilhado por todas as pessoas negras, para refletir que não somos menos do que pessoas brancas. E quando o poema foi lido na aula, a emoção tomou conta de mim mais uma vez, meus olhos ficaram marejados.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Laurindo, de outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE III

As experiências de Cristina, Oliveira e Laurindo evidenciam a experiência compartilhada durante a leitura e discussão de um poema em sala de aula. O trio de experiências narradas destacam a profundidade e a relevância do poema, que aborda questões de identidade, igualdade racial e a experiência negra de forma poética e inteligente.

Cristina, Oliveira e Laurindo expressaram seu apreço pelo poema e refletiram sobre sua mensagem e impacto. Eles ressaltaram como o poema confronta estereótipos e preconceitos relacionados à cor da pele. Além disso, eles compartilham a emoção e a identificação pessoal que sentiram ao ler e discutir o poema em sala de aula, destacando a importância da representatividade, do reconhecimento da experiência negra, sobre as questões de identidade e de pertencimento.

Essa aula foi uma experiência muito potente e emocionante. Como dissemos em sala de aula: “foi um tapa com luva de pelica”. Senghor foi majestoso e cirúrgico ao tratar o racismo e injúrias raciais de uma maneira poética. Lembro-me que a atividade trabalhada depois, oportunizou os alunos a expressarem suas opiniões em francês e aprender mais vocabulários sobre cores, opinião, verbos dentre outros.

Nas narrativas apresentadas, algumas tensões são evidenciadas, como por exemplo, primeiro, entre a identidade racial e a superficialidade da categorização de raça e cor, segundo, entre a realidade da discriminação racial e a busca pela igualdade e terceira, entre razão e emoção. As primeiras e segundas são compartilhadas pela leitura do poema, já a terceira é a reflexão dessa leitura. Entretanto, elas três não deixam de contribuir para a complexidade das experiências narradas e revelam as diferentes camadas de significado presentes no poema e nas discussões em sala de aula.

Do ponto de vista do poema na narrativa décima terceira, ele desafia a ideia de que a cor da pele define a identidade de uma pessoa, destacando como as categorias de cor são sociais

e muitas vezes superficiais. Isso sugere uma tensão entre a percepção das pessoas baseada em estereótipos raciais e a individualidade além da cor da pele. Há uma reflexão sobre como a discriminação racial afeta a identidade e a autoestima das pessoas negras, contrastando com a busca por igualdade e reconhecimento da humanidade independentemente da cor da pele.

Por fim, finalizando a minha vivência no Quilombo, em quarto lugar, compartilho as quatro últimas narrativas intituladas: XVIII. “Preparação da prova”, XIX. Correção da prova: a francofonia, XX. “Correção da prova”, feita por Cristina e XXI. “No dia da correção da prova”, feita por Oliveira.

XVII. PREPARAÇÃO DA PROVA

Preparar a prova é sempre uma experiência tensa para mim, enquanto professora, assim como realizar a prova é uma situação tensa para mim, como aluna. Essa parte da avaliação dos alunos é muito desafiadora para mim. Sempre coloco em prática outras experiências com provas on-line que tive durante a pandemia. É difícil pensar em reunir todo o conteúdo estudado e aprendido pelos alunos até aquele momento de preparação para, então, colocá-lo todo na prova. Então, eu pensei por partes: Como deve ser uma prova prazerosa de fazer? Como articular o conteúdo de maneira dinâmica dentro da prova? Como não abordar somente gramática? Mas como abordar a parte comunicativa praticada em sala de aula?

Na realidade, eu sempre tenho em mente que a avaliação do aluno acontece desde o primeiro dia em que ele entra em sala de aula. Busco avaliar o aluno de maneira crescente e não somente fragmentada. Considero sua participação, a frequência, as atividades dentro e fora de sala e aula, a sua evolução e o seu esforço, ou seja, a avaliação é formativa, continuada e progressiva, o que quer dizer que é cumprida durante todo o tempo do curso, através das várias atividades em sala de aula, ou fora dela, como as tarefas de casa. Apesar de eu ter vários alunos, eu sempre consigo avaliar o aluno do início ao fim. Para isso, eu sempre tenho anotações do desenvolvimento das atividades; sempre que necessário peço feedback dos alunos, ou mesmo, discuto a atividade com os alunos. Exemplo disso é a prova em si, que discuto com eles e dou feedback a respeito dela.

(Narrativa da autora, de maio de 2023.)

XVIII. CORREÇÃO DA PROVA: A FRANCOFONIA

Iniciando a aula do dia 1º de julho. Como de costume, fui falando "*Bonjour*", junto com o nome de cada aprendiz que estava na sala do Meet: "*Bonjour, ça va*"?. E cada aprendiz respondia: "*Bonjour, Moni! Ça va, et toi?*". Esta aula foi a que se seguiu a uma aula anterior presencial. A aula anterior havia sido presencial pela parceria do Linguafro com o Café Littéraire. Brinquei, dizendo que a aula seria "*en ligne*", que havíamos voltado ao "normal", entre aspas.

Turum! Este era o barulho que fazia no computador, e eu ia aceitando cada aprendiz que pedia para entrar na sala de aula. Aula postada no Classroom, eu ia abrindo todas as abas dos materiais que fossem necessários e preparados para a aula. Nesse dia, estava tendo um barulho de serra ao fundo. Um aluno entrou e me cumprimentou com o microfone fechado, e uma aluna estava assistindo à aula de um lugar em que havia outras pessoas trabalhando. Estes exemplos mostram um pouquinho da realidade da modalidade *on-line* que se passa por várias aulas, sempre de maneira inusitada e variada.

Contei, resumidamente, como aconteceu a aula presencial. Conheci alguns alunos no presencial e foi muito bom! Anunciei um convite para alunas-professoras em serviço de inglês e contei que, para o próximo semestre, haveria a abertura de edital para professoras de inglês.

Abri o nosso *tableau* virtual e perguntei: "*Quelle est la date d'aujourd'hui?*". E o mesmo aluno do microfone fechado se prontificou a responder: "Posso, tentar?". "*Oui!*", eu disse. "*Aujourd'hui, c'est samedi le 1 juillet 2023*". "*Bravo! Excellent! Super! Merci!*".

Duas informações novas, eu disse: "*le premier*" e o mês mudado, de "*août*" para "*Juillet*". Nisso, surgiu uma dúvida: "Moni, mas não tem *première?*". Eu confirmei e, no quadro, expliquei a existência do *1er = premier* e *1ère = première*.

Esta aula estava preparada para a correção da prova. Então, iniciamos esta tarefa. Comentei cada questão, mesmo as questões fechadas. Antes, perguntei se haviam visto a correção por *e-mail* e alguns responderam que sim. As dez questões da prova eram as seguintes:

- A primeira questão era sobre o "*formel*" e o "*informel*" do francês (*Tu* e *Vous*).
- A segunda questão era de áudio, com números, então, perguntei quais tinham sido as dificuldades e quais eram os comentários a respeito dessa questão. Um aluno gostou do áudio com números, pois estava contextualizado; era uma frase sobre números, mas em um contexto de estação de trem, por exemplo. Outra aluna disse que se admirou por ter conseguido ouvir os números estudados em sala de aula em um áudio.

- A terceira questão era sobre "*immatriculation*" dos carros. Misturava números e letras.
 - A quarta questão era sobre as bandeiras dos diversos países que aprendemos ao longo do curso.

- A quinta era a questão sobre o que é a francofonia. Nesse momento, eu levei cada resposta de cada aprendiz para uma discussão aberta sobre a resposta. A proposta era que todos conhecessem as definições dos outros, pois, a meu ver, havia respostas complementares e enriquecedoras para discussão e para se pensar.

Exatamente para essa questão cinco, eu obtive as seguintes respostas:

Adoção da língua francesa como idioma cultural ou oficial.
Apesar de ser tratado como um termo para se referir à comunidade que engloba países e regiões que falam francês, a " <i>Francophonie</i> " vai muito além do aspecto linguístico; ela promove o multilinguístico e a diversidade linguística, abrangendo toda uma dimensão cultural, política e econômica, bem como a cooperação entre os países francófonos.
Grupo de países que têm como característica comum a utilização do idioma francês.
É a língua francesa.
A francofonia é um conjunto de países em que o francês é língua oficial e administrativa. Atualmente, 54 países ao redor do mundo são membros desse grupo.
A francofonia se refere à comunidade de pessoas ao redor do mundo que falam a língua francesa.
A francofonia é uma associação de países que são falantes da língua francesa, incentivando na divulgação do idioma ao redor do mundo e, também, na cooperação econômica e cultural entre os países francófonos. Alguns países membros da francofonia são França, Costa do Marfim, Senegal e a República Democrática do Congo.
A francofonia é composta de indivíduos, homens e mulheres que compartilham de uma mesma língua, o Francês.
São os países que falam a língua francesa.
A francofonia é uma comunidade de países e regiões que mantém o uso da língua francesa e valoriza sua importância cultural, política e econômica. O termo também pode

se referir ao conjunto de pessoas que falam francês em todo o mundo, independentemente de sua nacionalidade.
Conjunto de países associados, membros e observadores da língua francesa.
Francofonia são grupo de pessoas ou países que tem em comum os usos do idioma francês.

Figura 9– Excerto das respostas dos alunos referente a prova obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.

Fim das respostas dos estudantes; segui apresentando as outras questões e as discutindo. As questões eram as seguintes:

- A sexta era sobre os dias da semana, e a correção foi só em nível de ortografia.
- A sétima era sobre diálogos formais e informais. Essa questão abrangeu o uso de cumprimentos iniciais e a adequação linguística em cada contexto dos termos dados para a escolha da questão.
- A oitava questão era sobre a tradução dos pronomes de tratamento e pessoais.
- A nona questão era uma apresentação pessoal.
- E a décima e última questão era sobre enviar um áudio fazendo a leitura de algumas frases selecionadas. O intuito da atividade foi checar a "*liaison*" e os sons do francês, tanto do alfabeto quanto dos novos sons oriundos das junções de letras que formam alguns sons que não existem em português.

Após a correção, iniciei a revisão do conteúdo ministrado na aula anterior, ou seja, na aula presencial assistida por alguns. A temática trabalhada foi: *professions, nationalités, les affaires scolaires*.

Quelle est votre nationalité?

	Je suis _____.	J'habite en Suisse.	
	Je suis _____.	J'habite en Allemagne.	
	Je suis _____.	J'habite au Portugal.	
	Je suis _____.	J'habite aux Etats-Unis.	

Figura 10– Excerto do material didático reproduzido pela professora para a aula

([audiodescrição 8 do quadro acima](#))

“*Quelle est votre nationalité?*”. Esta era a pergunta iniciadora relativa às respostas da atividade. Cada frase era lida e os alunos tinham que completar com a nacionalidade correspondente. Com o auxílio do quadro virtual, eu ia escrevendo as respostas e trabalhando concomitantemente o feminino e masculino de cada uma. Foram trabalhadas as seguintes nacionalidades em francês.

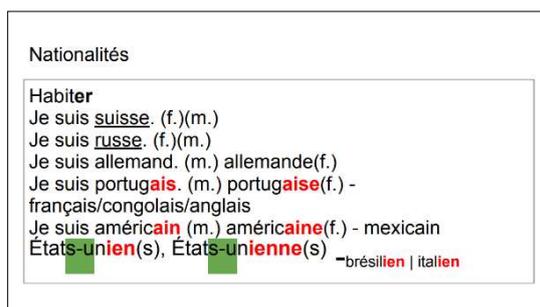


Figura 11– Excerto de um slide escrito pela professora no Google apresentações durante a aula

([audiodescrição 9 do quadro acima](#))

Em um momento, lancei a seguinte pergunta: “Como é a nacionalidade estadunidense?”. Eu também não sabia qual era em francês. No *chat* um aluno colocou: “Não sei se tem isso em outras línguas porque é comum para América Latina. Mas seria bem legal”. Então, confessei aos alunos o meu desconhecimento e lancei para que eles pesquisassem e compartilhassem, caso encontrassem. Uma aluna encontrou: “*Étatsunien e étatsunien*”. Após esta informação, parti para confirmar, em dicionários como o Larousse, mas não obtive sucesso, então, lembrei-me de buscar no Wikipedia o “*gentilé*”: “*états-unien, états-unienne*”.

Para que os alunos pudessem assimilar o feminino e masculino dos adjetivos de nacionalidade, dei o seguinte exemplo, com base no quadro descrito anteriormente:

- Eu nasci no Congo. Meu marido é “*Congolais*”, então, eu sou?
- E os aprendizes responderam: “*Congolaise*”, em francês.

Nesse momento, abro uma nota cultural. Me lembrei de quando eu morei na França, em Paris, e, por ser uma cidade cara, eu busquei fazer compras em supermercados baratos. Compartilhando isso com os aprendizes, disse que, somente no final do meu intercâmbio, enquanto professora Assistente de língua e cultura brasileira, eu descobri alguns supermercados

mais baratos. Inicialmente, eu comprava no Monoprix e depois passei a comprar no Lidl ou Intermarché. Nesse último supermercado eu encontrei uma comida do Congo, chamada *Congolais*. Nessas comparações com a nossa cultura, achamos que a comida do Congo era semelhante à queijadinha do Brasil.



Figura 12– Quadro com duas imagens retiradas da internet de comidas da República do Congo e do Brasil

[\(audiodescrição 10 dos dois quadros acima\)](#)

(Narrativa da autora, de julho de 2023.)

XIX. CORREÇÃO DA PROVA

No dia da correção da prova, eu não estava muito bem de saúde e estava com problemas no meu computador, por isso interagi pouco, tive pouco aproveitamento na correção. Acompanhei a correção, junto aos demais; acho que tirei uma dúvida, mas não me recordo qual. Lembro-me de que, em algumas questões, não obtive êxito, por dificuldade de compreensão minha; o resto transcorreu normalmente. Foi mais para verificar o quanto de conhecimento os alunos apreenderam, do que propriamente [um processo] avaliativo. As dúvidas, por parte de todos os alunos, foram esclarecidas pela professora.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

XX. NO DIA DA CORREÇÃO DA PROVA

O que é francofonia? Foi essa pergunta que marcou o dia da correção da prova. Era mais um sábado em que eu estava pronta para mais uma aula, porém, veio mais um sábado de vários questionamentos. Então, o que é a francofonia? É apenas uma referência aos países que englobam os falantes de francês? Mas nem todos os países que falam francês falam o que nós conhecemos da França; mas ainda são francófonos? O francês dos países da América Latina é igual ao francês da Bélgica, mesmo ele sendo vizinho da França? Uma definição técnica existe: A francofonia é a região linguística descontínua e que corresponde à comunidade linguística que envolve todas as pessoas que têm em comum a língua francesa, chamadas de "francófonas", o que não indica que possui aspectos culturais semelhantes.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Oliveira, de outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A VIVÊNCIA NO QUILOMBO – PARTE IV

As experiências vivenciadas anteriormente, estão centradas na preparação e correção da prova de francês, mas também aborda a reflexão sobre a francofonia e suas implicações culturais e linguísticas. Me preparei para a elaboração de uma prova de francês, enfrentando desafios como reunir todo o conteúdo estudado de forma dinâmica e que valorasse a comunicação trabalhada em sala de aula. Destaco a importância de uma avaliação formativa e progressiva, que considera a participação dos estudantes desde o início do curso e durante todo o curso nas diversas atividades estabelecidas para progressão do aprendizado do estudante. Quis aplicar uma abordagem o mais prazerosa possível, e eficaz para os estudantes, envolvendo um retorno contínuo e discussão sobre o conteúdo, tanto para mim quanto para os estudantes.

A correção da prova foi a materialização disso, nesse dia da correção da prova, conduzi a revisão do conteúdo e a correção das questões, promovendo discussões sobre cada resposta e oferecendo esclarecimentos aos estudantes e a possibilidade de construção de novos saber e conhecimentos. Aproveitei a situação para ensinar complementando aspectos culturais e

linguísticos relacionados à francofonia, como a diversidade de países que falam francês e as nuances da língua em diferentes regiões.

Durante a correção da prova, os estudantes têm a oportunidade de uma reflexão guiada sobre o conceito de francofonia, questionando sua definição e suas ramificações culturais e linguísticas. Eles discutem a diversidade de países e regiões que falam francês, assim como as diferenças e semelhanças linguísticas entre eles, levantando questões sobre identidade e pertencimento na comunidade francófona global.

Essas discussões anteriores reforçam a importância do ensino e aprendizagem de francês além das questões puramente linguísticas, envolvendo aspectos culturais, comunicativos e reflexivos.

As tensões presentes nas narrativas estão correlacionadas, primeiro, à preparação da prova; segundo, à sua correção; terceiro, à participação de Cristina; e, por último, às reflexões acerca da Francofonia/francofonia. No que diz respeito às tensões envolvidas na correção da prova, aparece uma ligada à compreensão das respostas dos estudantes e à condução de discussões sobre o conteúdo. Eu precisava lidar com diferentes interpretações das questões e promover uma discussão coletiva e aberta sobre a compreensão dos conceitos abordados, tanto em relação à sua definição quanto aos termos com "F" maiúsculo e/ou minúsculo. Isso promovia um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual todos participavam das discussões e tinham acesso a todas as definições feitas pelos colegas, sem identificação em um primeiro momento. Em um segundo momento, todos discutiam abertamente dentro de sala de aula suas ideias e outras possibilidades para as definições apresentadas.

Na narrativa de Cristina, surge uma tensão relacionada ao seu computador, já que ela não se sentia bem no dia da correção da prova, resultando em um baixo desempenho devido ao seu mal-estar, aliado ao problema com o computador. Por outro lado, na narrativa de Oliveira, a tensão surge da reflexão sobre o conceito de francofonia e suas implicações linguísticas e culturais. Nesse contexto, surgem questionamentos acerca da diversidade de países e regiões que falam francês, levantando dúvidas sobre a identidade linguística e cultural dentro da comunidade francófona global. Essas tensões permeiam as narrativas, refletindo os desafios e questionamentos enfrentados pelos professores e estudantes durante o processo de ensino e aprendizado do francês.

DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELA DESESTRANGEIRIZAÇÃO DO MATERIAL

Diante do exposto, neste momento, inicio as discussões da composição de sentidos decorrente da minha vivência em campo. A discussão centraliza-se nas inseguranças que permearam a criação de um material didático que promovesse um currículo e um ensino afrocentrados e decoloniais, direcionados ao público negro, com a seguinte questão: “Descolonizar significa incluir imagens de pessoas pretas? Desestrangeirizar um material didático é colocar imagens de pessoas negras?”. Esses elementos e dúvidas foram cruciais para movimentar a criação e a reflexão sobre os materiais didáticos que seriam usados, e superar a minha inexperiência e inabilidade com a criação desse material em específico.

Como no capítulo anterior, a insegurança nesse momento aparece em outros elementos, mas que não deixa de criar tensões ainda nessa jornada da vivência no quilombo. Por trás dessa insegurança desse momento, estava à vontade e o desejo de me deslocar, especialmente das minhas práticas antigas, já discutidas no capítulo anterior.

Desse modo, ao buscar superar minhas inseguranças em relação ao material didático de forma prospectiva, movo-me em compreender o conceito de "desestrangeirizar" o material didático. Para isso, busco referências de autores para aprofundar meu entendimento sobre o assunto, indo além da simples remoção do que é estranho para o estudante. Desejo adquirir as ferramentas necessárias para lidar com maior segurança e clareza sobre o que é apropriado ou não em um material didático afrocentrado e afirmativo, considerando a perspectiva da decolonialidade, preparando um material didático francófono e não francês.

O termo “desestrangeirização” ou “desestrangeirizar” é discutido por Almeida Filho (1993) e Anjos (2019), abordando dois aspectos que me chamaram a atenção: a preservação e manutenção da identidade do aprendiz e a desconstrução das relações de poder. Desestrangeirizar implica, por exemplo, reconhecer a francofonia, que engloba países onde homens e mulheres compartilham uma língua em comum, o francês. De acordo com a Organização Internacional da Francofonia – OIF, em 2023, estima-se que existam mais de 300 milhões de falantes do francês nos cinco continentes do mundo. Além disso, a OIF é uma instituição dedicada desde 1970 à promoção da língua francesa e à implementação da cooperação política, educacional, econômica e cultural em seus 88 Estados e governos.

Os povos francófonos carregam suas histórias ímpares, culturas plurais e epistemologias que merecem protagonismo, conhecimento, referências e menções, ou seja, o reconhecimento das diversidades da língua francesa falada no continente africano, nos americanos, ilhas ao redor do mundo e pessoas que aprendem o idioma e tem os seus sotaques de origem inerente e que primeiramente faz parte da identidade desse indivíduo falante.

Anjos (2019), em seu livro, no capítulo quarto, discute a “desestrangeirização” da língua adicional como um meio para desconstruir relações de poder.

para o fato de que para desconstruir relações de poder, que oprimem, constroem, que geram situações desconfortáveis para novos aprendizes da língua inglesa, é preciso proceder a desestrangeirização desse idioma, respeitando as variedades e as idiosincrasias dos grupos sociais que aprendem e usam essa língua. (Anjos, 2019, p. 26)

Ele argumenta que para desmontar relações opressivas e desconfortáveis para novos aprendizes da língua inglesa, é essencial “desestrangeirizar” o idioma, respeitando suas variedades e peculiaridades. Embora a discussão de Anjos (2019) se refira à língua inglesa, a ideia é aplicável a outras línguas adicionais, como o francês. Desestrangeirizar implica tornar o idioma familiar ao aprendiz, para que ele não seja mais percebido como estrangeiro, mas sim como parte de sua identidade. Isso significa que o aprendiz imprime sua identidade na nova língua, remodelando-a e gerando variedades com características peculiares de seu grupo social.

Essas mudanças propostas por Anjos visam não apenas tornar o idioma mais familiar ao aprendiz, mas também envolvem a postura do professor em contemplar as variantes do idioma, fugindo de estereótipos e aproximando-o da identidade do aprendiz permitindo com que esse construa, se signifique na língua

No contexto do ensino do francês, é fundamental questionar se o material didático promove um aprendizado crítico, amplo, negociável e aberto à diversidade, permitindo que o aprendiz se identifique de alguma forma com os povos e culturas francófonas. Assim, é necessário problematizar a importância de desestrangeirizar o material didático, buscando uma abordagem decolonial e afrocentrada que permita aos aprendizes negros e pardos se identificarem e relacionarem o idioma com suas próprias realidades históricas.

Em resumo, tanto o ensino quanto a produção/aplicação do material didático de francês devem ser orientados para a desestrangeirização e decolonização, visando uma perspectiva afrocentrada que permita aos aprendizes questionar e articular o idioma com suas próprias experiências e realidades. Ao revisar os materiais didáticos apresentados nas narrativas que produzi, percebo que, além de abordarem aspectos culturais e linguísticos, também incluem figuras, imagens ou fotos de pessoas negras. Essa inclusão parece ser motivada pela necessidade de representatividade, uma vez que essas pessoas ocupam papéis centrais nas histórias que estamos contando e protagonizando. Elas não apenas existem, como também têm uma presença significativa na narrativa que estamos construindo.

Ao discutir mais sobre a produção do material didático, ao observar o quadro presente na minha narrativa “Correção da prova: a francofonia”, percebo que desestrangeirizar o material didático ou torná-lo decolonial não foi uma tarefa simples. As figuras dos personagens no canto da atividade, colocadas para indicar o gênero da nacionalidade a ser escrita, poderiam ter sido substituídas pelos símbolos de feminino e masculino. Além disso, eu poderia ter dado protagonismo aos países da francofonia negra nessa atividade pronta. Isso mostra que, apesar de ter buscado construir um curso diferente, utilizando em alguns momentos alguns materiais que já tinha disponíveis e prontos, eles não são desestrangeirizados e muito menos afrocentrados.

Refletindo sobre a mesma narrativa, lembro-me que, durante a pesquisa sobre o adjetivo de Estados Unidos, houve uma mudança de perspectiva decolonial ao passar de “*anglais et anglaise*” para “*états-unien et états-unienne*”. Principalmente quando em sala de aula e no quadro eu coloco exemplos de outras nacionalidades desses países francófonos. Essa mudança foi discutida e buscada em sala de aula, pois foi algo questionado pelos alunos e por mim naquele momento. Além disso, recordo-me dos meus comentários sobre os aspectos culturais do supermercado mais caro e do mais barato, sob a perspectiva de uma migrante. Para ilustrar, mostrei imagens desses lugares durante a aula, a fim de que os alunos pudessem visualizá-los melhor. Esse contraponto faz parte da adaptação dos materiais, sejam autênticos ou não, para desestrangeirizá-los.

As narrativas apresentadas desempenharam um papel importante ao evidenciar o desenvolvimento e a dinâmica do curso de francês afrocentrado em diferentes momentos. Em alguns momentos, os estudantes estavam imersos na aprendizagem de aspectos culturalmente enriquecedores, enquanto eu ajustava o material didático; e, por fim, passávamos por momentos de avaliação. Ao concluir minha vivência no quilombo, percebo que o material didático foi construído com cuidado e atenção, considerando todos os elementos necessários para uma educação de qualidade para as relações étnico-raciais. Entretanto, sempre há a necessidade de adaptar alguns aspectos, seja antes ou durante a aula. O professor não pode prever tudo e garantir nada ao mesmo tempo. Assim, dentro dessa perspectiva de desestrangeirização do material didático e de práticas educativas decoloniais, por exemplo, não se alcança a perfeição a todo momento. Para a aplicação dessas perspectivas demandam paciência e desconstrução constantes.

CAPÍTULO 4 – DESPEDINDO DO QUILOMBO

Neste quarto capítulo, *Despedindo do Quilombo*, apresento nove narrativas que levo comigo na saída de campo, a partir de experiências minhas e dos participantes no quilombo Linguafro. Conforme os capítulos anteriores, fui desempacotando as narrativas consonante surgiam as tensões, e ao final de todas elas, apresento algumas discussões do processo de desempacotar as histórias narradas e discussões decorrentes da composição de sentidos ao longo de toda a pesquisa. Desse modo, em primeiro lugar, compartilho as três seguintes narrativas: XXI. “Diálogos pretos”, XXII. “Dia que discutimos as imagens dos personagens que dialogavam”, feita por Cristina e XXIII. “No dia em que discutimos as imagens dos personagens daqueles diálogos”, feita por Oliveira.

XXI. DIÁLOGOS PRETOS

Era uma manhã de sábado repleta de energia, antes do intervalo da aula, com os alunos comparecendo em grande número, como de costume. Raramente faltavam e, quando o faziam, suas ausências eram justificadas por compromissos variados, como congressos, eventos, viagens ou trabalho nos finais de semana. Naquele sábado em particular, convidei os alunos a participarem da minha pesquisa.

Na aula anterior, eu havia compartilhado com eles minha narrativa sobre "O dia em que eu sofri racismo". Naquele momento, expliquei brevemente que os participantes responderiam sobre a experiência de participar de um projeto com aulas de francês de perspectiva afrocentrada, num aprendizado "de nós para nós". Isto levou à discussão sobre "aquilombar-se", termo que expliquei e relatei ao conceito do projeto. Os alunos acharam o conceito interessante; alguns já conheciam, enquanto outros aprenderam naquele momento.

Após essa breve introdução, dei início à terceira aula, intitulada "*Les salutations*". Sempre cumprimentava os alunos em francês quando iniciava o encontro online, seguindo a rotina de dizer "*Bonjour, tout le monde*". Logo em seguida, perguntei a data do dia e, diante do silêncio, brinquei retoricamente sobre a escolha entre responder por "livre e espontânea vontade, ou por pressão". Com nove alunos já presentes e outros chegando aos poucos, conduzi a aula, fui ensinando sobre os cumprimentos formais e informais, bom como os períodos do dia em francês. Pedi que os alunos repetissem as saudações em francês depois que eu as lesse.

Introduzi o termo "*coucou*", que já usava no grupo de WhatsApp para cumprimentar os alunos. Incentivei os alunos a pensarem como haitianos aprendendo português, destacando a importância de compreender o contexto cultural das expressões.

Após o intervalo, recapitulei rapidamente o conteúdo anterior e propus uma atividade de representação de diálogos formais e informais, provocando risadas e aprendizado. Na segunda parte da aula, os alunos se organizaram em grupos para criar diálogos próprios, aplicando o conhecimento adquirido. Chegou o momento em que decidi organizar os estudantes em grupos para uma atividade prática. Com a tarefa de trabalhar com uma imagem, defini que seriam três alunos por grupo. Para facilitar a coordenação, solicitei que quatro pessoas se voluntariassem como líderes. A ideia era que cada líder criasse um *link* para uma sala separada no *Meet*, onde os grupos pudessem trabalhar colaborativamente.

Os alunos responderam prontamente ao chamado, apresentando-se como líderes e criando os *links* das salas dedicadas no *chat* da sala principal. Com a infraestrutura estabelecida, demos início à atividade proposta. Ao longo do desenvolvimento da atividade, fiz questão de visitar cada sala, acompanhando o progresso e oferecendo suporte conforme necessário. À medida que os grupos trabalhavam juntos, desenvolvendo seus diálogos e interagindo com as imagens propostas, o entusiasmo tornava-se evidente. Risos, nervosismo, timidez, trocas de ideias, silêncio e uma atmosfera colaborativa permeavam as salas virtuais.

Finalmente, chegou o tão aguardado momento da apresentação. Os grupos voltaram à sala principal, prontos para compartilhar o resultado de seus esforços e de sua criatividade. Cada equipe teve a oportunidade de apresentar seu diálogo formal e informalmente em francês, proporcionando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e participativa. Dessa forma, a manhã de sábado foi marcada por uma combinação de aprendizado, participação ativa dos alunos e momentos descontraídos, contribuindo para um ambiente de aprendizado engajado e inclusivo.



Figura 13– Imagens de pessoas negras e brancas se cumprimentando retiradas da internet pela professora

[\(audiodescrição 11 dos dois quadros acima\)](#)

(Narrativa da autora, de maio de 2023.)

XXII. DIA EM QUE DISCUTIMOS AS IMAGENS DOS PERSONAGENS QUE DIALOGAVAM

A minha primeira memória é a de que achei um pouco difícil porque não tenho muito traquejo com as expressões das pessoas. Recordo-me que uma das imagens me chamou a atenção; era ambígua, provocativa e podia ser entendida de várias formas. A imagem era a de uma mulher negra, vestida com calça cigarrete e camiseta, look esporte social, e com papéis à mão. Ao seu lado, um rapaz cujas feições não me recordo, mas, me lembro, vestia um traje social. Foi muito interessante, a discussão, porque a imagem, a princípio, poderia corresponder aos pré-julgamentos sociais, aludindo a uma mulher negra participando de entrevista de emprego, ao lado de um homem bem trajado parecendo ser alguém de posto empresarial, ou qualquer outra definição neste sentido.

Lembro-me de minhas estratégias de leitura de expressões, de observar o semblante dos personagens, o que me fez pensar que ela estava sendo demitida, mas, depois, me veio à mente uma alternativa: a mulher e o homem estarem concorrendo a uma vaga de emprego.

Nessa atividade, teve outra imagem, não me recordo mais qual era, que também podia ser interpretada de várias formas, por alguns detalhes que percebi e comentei na aula. Cada participante teve sua própria leitura, óbvio, mas a professora Moni esclareceu, e desmitificou a cena dos personagens, enfim, a imagem, se não estou me confundindo com as outras atividades, era uma mulher gerente ou administradora, com funcionário ao lado.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

XXIII. NO DIA EM QUE DISCUTIMOS AS IMAGENS DOS PERSONAGENS DAQUELES DIÁLOGOS

Toda aula de línguas, não importa qual seja, vai ter aquelas imagens de duas ou mais pessoas conversando em diversos cenários possíveis, seja em um escritório ou em uma calçada, mas, nessa aula, além de pensar nos diálogos, pensamos em como enxergamos os personagens presentes neles.

Abrindo um leque para pensar em como enxergamos as pessoas pretas no dia a dia, [percebo que] obviamente eu sou cercado por séries, filmes e criadores de conteúdo que trazem pessoas pretas em posição de poder, mas, na real, não é o que acontece. A diversidade na representação é crucial para combater estereótipos prejudiciais e construir uma compreensão mais realista da sociedade.

A representação nas situações do dia a dia, como [mostram] as imagens nas aulas de línguas, pode influenciar a forma como as pessoas são percebidas em ambientes reais. Isto destaca como é importante promover uma representação mais autêntica e inclusiva em todos os aspectos da nossa vida. Como eu me enxergo, ou como projeto a minha cor no que vejo, é o que me faz pensar num mundo melhor.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Oliveira, de outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A DESPEDIDA DO QUILOMBO – PARTE I

Nas narrativas anteriores, foram abordadas reflexões sobre representatividade e percepção das pessoas negras em diferentes contextos, especialmente relacionado ao ambiente educacional e à linguagem. Cada narrativa aborda essa temática de uma perspectiva particular.

A experiência narrativa em “Diálogos Pretos” aconteceu nos primeiros dias de aula do curso, e a sua posição nesse capítulo é justamente por ela abordar uma atividade de apresentação teatral dos alunos, o que eu acredito que contribui para o fio narrativo das histórias desse capítulo. Além das histórias dos participantes que dialogam e aprofundam com/ a minha, as

próximas narrativas destacam atividades também que evidenciam a afrocentricidade, inclusão e aspectos culturais do curso.

A primeira experiência narrada deste capítulo foi conduzida com base em um projeto de aulas de francês de perspectiva afrocentrada, “de nós para nós” como narrei, buscando promover um aprendizado inclusivo e culturalmente sensível. Os alunos foram incentivados a refletir sobre o conceito de "aquilombar-se" e a compreender o contexto cultural de expressões no sentido da tradução de termos do francês para o português e vice-versa, que não teriam tradução, e sim colocações equivalentes. Como sempre resgatando a afrocentricidade, dei um exemplo dos haitianos aprendendo português. Os estudantes também aprenderam saudações, formalidades e informalidades da língua francesa.

O desenvolvimento da atividade de representações, que incluiu a criação de salas separadas no *google meet* por líderes para pequenos grupos desenvolverem a simulação de diálogos, não apenas estimulou a colaboração e liderança entre os alunos, mas também permitiu que cada grupo se destacasse individualmente durante a apresentação. Apresentando suas dificuldades, facilidades em se comunicar dentro desse contexto. Além disso, essa dinâmica promoveu a liderança negra. A prática de criar diálogos e o subsequente debate sobre as imagens que serviram de inspiração para a encenação de cada grupo, incentivou a participação ativa e colaborativa dos estudantes, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado mais enriquecedor.

As outras duas narrativas, segunda e terceira, foram dos participantes da pesquisa. Na experiência de Cristina sobre essa aula, ela relata sua experiência com a análise das imagens durante a aula, destacando a complexidade das interpretações e a necessidade de desmistificar estereótipos sociais. A discussão em torno das imagens permitiu que os participantes questionassem seus próprios pré-julgamentos e reconheçam a importância da análise crítica das representações visuais. Contudo, as discussões foram muito potentes e significativas, pois foi um momento em que nem eu mesma esperava uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos que nós pessoas negras enfrentamos diante da sociedade pelo julgamento, como visto na atividade da narrativa, pela aparência e ocupações de nossos corpos na sociedade.

Já na experiência de Oliveira, a reflexão sobre a representação de pessoas negras em diversos contextos visuais é evidenciada, comparando-a com as representações de sua convivência e com a realidade. Nas aulas de línguas, sempre são apresentadas imagens de pessoas em contextos formais e informais para a prática de representações pelos alunos, o que também concordo ser verdadeiro. Especialmente em aulas que promovem a comunicação, é comum encontrarmos imagens de pessoas ou momentos destinados à imaginação de situações,

contextos e personagens. Uma observação que me chamou a atenção, e com a qual concordo, foi a reflexão de Oliveira sobre a falta de diversidade nessas imagens nos cursos em geral, e como essas representações influenciam na percepção social. É importante ressaltar que essa influência se estende não apenas às pessoas em geral, mas especialmente às pessoas negras, que frequentemente são retratadas em situações de subserviência. Quando isso não ocorre, é comum que cause surpresa ou até mesmo que resulte em microagressões, enfatizando algum preconceito, bullying ou racismo. Oliveira enfatiza a importância da representação autêntica e inclusiva como uma forma de combater estereótipos prejudiciais e promover uma compreensão mais realista da sociedade.

Portanto, diante dessas reflexões e discussões, torna-se importante ampliar a representatividade negra nos materiais didáticos e no contexto das aulas. A presença de pessoas negras em diferentes contextos sociais e visuais é fundamental para promover uma compreensão mais inclusiva e abrangente da diversidade cultural e étnica. E quando falo de diferentes contextos, eu quero dizer diferentes porque existem muitos e sobretudo diferentes para nós negros, diferentes do dos marginalizados e estereotipados. Além disso, é essencial discutir a percepção e a interpretação das pessoas não negras sobre as pessoas negras, sobre os preconceitos e julgamentos que afetam elas, visando à superação das microagressões diárias enfrentadas pela minoria. Essas narrativas experienciadas apontaram algumas tensões que permitiram pensar sobre os assuntos, foram elas:

A confrontação entre a abordagem tradicional do ensino de línguas e a proposta inovadora de perspectiva afrocentrada, visando a desconstrução de padrões eurocêntricos e a promoção de um aprendizado mais inclusivo; a necessidade premente de superar estereótipos e preconceitos enfrentados pelas pessoas negras na sociedade, como ilustrado pela discussão sobre "aquilombar-se" e a reflexão sobre representatividade; o contraste entre interpretações superficiais, baseadas em estereótipos sociais, e a urgência de uma análise crítica das representações visuais, como evidenciado na discussão sobre a imagem da mulher negra e do homem bem trajado; a busca ativa por compreender e desmistificar as imagens, com o intuito de desconstruir preconceitos e fomentar a diversidade e inclusão; o confronto entre a representação idealizada de pessoas negras em posições de poder nos meios de entretenimento e a realidade da escassez de diversidade e representatividade nas situações cotidianas, exemplificadas pelas imagens apresentadas nas aulas de línguas; e por fim, a necessidade urgente de promover uma representação mais autêntica e inclusiva, como meio de combater estereótipos prejudiciais e construir uma compreensão mais realista da sociedade.

Em segundo lugar, apresento as seis próximas e últimas narrativas, de toda a experiência Linguafro, intituladas: XXIV. “Linguafro + *Café Littéraire*”, XXV. “Raça negra”, XXVI. “Personalidades negras no Jamboard”, XXVII. “Personalidades negras”, por Cristina, XXVIII. “Personalidades negras”, por Oliveira; XXIX. “O conto: *Portrait de famille*” e XXX. “No final em que lemos o conto juntos – *Portrait de famille*”, por Cristina.

XXIV. LINGUAFRO + CAFÉ LITTÉRAIRE



Figura 14– Fotos referentes a aula presencial das duas turmas de francês (Linguafro) + Café Littéraire

[\(audiodescrição 12 dos seis quadros acima\)](#)

(Fotos da autora, de julho de 2023.)

XXV. RAÇA NEGRA

Próximo ao horário do intervalo, eu quis contextualizar os alunos com a próxima atividade a ser realizada. Na aula anterior, tínhamos trabalhado o poema do Aimé Césaire, intitulado: “*À mon frère blanc*”.

Assim, coloquei-me a explicar a atividade. Tal atividade foi feita no Jamboard e cada um deles escolheu uma personalidade negra. Ao dizer isso, eu os questioneei: “Vocês entendem quando eu falo negra?”. E alguns respondem que sim. Então, eu continuei: “O que vocês entendem quando eu falo negra?”. Aprofundei a pergunta no intuito de que não houvesse equívoco quando buscassem ou trouxessem a personalidade. Entretanto, a aula tomou um rumo inesperado. Uma aluna respondeu algo a respeito de como seria uma pessoa que tinha traços negros como os cabelos, nariz, boca. Logo em seguida, eu me animei, elogiei a resposta com um “bravo” e continuamos, perguntei: “Isso tem um nome, vocês conhecem?”. E um dos alunos falou “Identidade negra”, e eu complementei dizendo que seria mais do que identidade, pois é uma subjetividade e, então, uma aluna falou: “Fenótipo”.

Discutimos um pouco sobre a questão de fenótipo e voltei a explanar o assunto sobre a palavra “negra” a partir de mim como exemplo: “Por exemplo, eu sou preta, me autodeclaro preta, mas eu sou negra também. Alguém saberia explicar isto?”.

Chegamos à reflexão a partir do IBGE que atesta que negro é o conjunto de pretos, pardos... E deixei bem claro aos alunos que eu estava aprendendo e que poderíamos discutir sobre isso naquele espaço; que era seguro “errar”. Alguns alunos mostraram insegurança na fala e eu disse que estava tudo bem, que poderíamos conversar sobre o tema.

Um pouquinho mais adiante, eu perguntei individualmente como eles se autodeclaravam. Nesse momento, eu fui surpreendida novamente porque aconteceu uma identificação de histórias entre nós, e digo nós porque eu me incluo. Alguns se autodeclararam negros, mas dependendo do olhar da outra pessoa, eles são considerados pardos ou mesmo brancos. Eis que se instaura confusão, dúvida, incerteza, inseguranças. Outros alunos apontaram que essa é uma grande discussão no movimento negro, que é a questão do colorismo.

Nesse momento da aula, me respaldando na Pesquisa Narrativa, disse que ela me fez resgatar muitas histórias da minha vida e que uma delas era a de quando eu era pequena e sempre perguntava para a minha mãe: “Mãe, que cor eu sou?”. E lembrei-me de que eu nunca queria colocar “preta” para me identificar.

Eu dizia aos alunos com a cabeça na negativa e com o dedo indicador complementando entendimento óbvio pelos gestos de que aquilo não era legal, e eu repetia “não é legal”, “não é legal”, “não é legal”. Me afastava da câmera parecendo que eu estava com medo, mas imediatamente eu mudei meu discurso e disse: “Não ERA legal”. E mostrei o livro “Quem quer/pode ser negro no Brasil”, de Rodrigo Ednilson de Jesus. Nas aulas, eu sempre compartilhava meus livros, que havia adquirido desde o início do mestrado.

Novamente, o assunto foi se aprofundando ao ponto de os alunos começarem a se sentir em um lugar seguro para compartilhar suas experiências com questões de comparações de cor de pele, de medos e de inseguranças, ao prestarem um concurso público, ou vestibular e outros processos seletivos, por exemplo, ou mesmo de terem que enfrentar desde algo em nível federal, ou fazer um boletim de ocorrência, até coisas corriqueiras do dia a dia, e de terem que passar por uma banca de heteroidentificação. A aula acontecia e, ao mesmo tempo, eu me emocionava bastante. Os alunos iam contando suas histórias e eu, por dentro, me identificava, questionava, concordava, discordava e até percebia injustiças sofridas por esses meus alunos. Para mim, foi a aula mais significativa, e nem foi em francês. A aula em francês seria para que eles apresentassem as personalidades do mundo em francês.

Por algumas das histórias compartilhadas, eu chorei e me comovi, juntamente com o restante da turma. Parece que, de um instante para outro, estavam, todos eles, compartilhando suas histórias; histórias reais e potentes. Histórias que eram tristes, injustas, revoltantes e cheias de vivências, cheias de medo, inseguranças, incertezas, revoltas, confusão, medo novamente, sentimentos sempre causados pelo olhar do outro. “Às vezes chego a pensar que estou roubando o lugar do outro que é “mais preto” do que eu.”, escreveu um aluno no chat. Aquelas foram as minhas percepções em cada história compartilhada. E, em um dado momento, eu lhes disse: “*Mes chers*, depois de tudo o que vocês me disseram, eu lhes pergunto: Como vocês se identificam?. E vocês, por vocês mesmos, como vocês se autodeclaram?”. Porque, afinal de contas, a autodeclaração é subjetiva, individual.

(Narrativa da autora, de julho de 2023.)

XXVI. PERSONALIDADES NEGRAS NO JAMBOARD

The figure displays ten Jamboard slides, each dedicated to a Black personality. The slides are arranged in a grid and contain the following information:

- Slide 1 (Top Left):** Profile of Ingrid Silva. Text: "Ella est morte en 2021.", "C'est bell hooks", "Ella est américaine", "Ella est militante antiraciste", "Ella est auteure". Includes a book cover for "bell hooks".
- Slide 2 (Top Right):** Profile of Ingrid Silva. Text: "C'est Ingrid Silva", "Ella est brésilien", "Ella est ballerine et écrivain", "Ella est mère". Includes a "VOUE" magazine cover.
- Slide 3 (Second Row, Left):** Profile of Marcos Luca Valentim. Text: "C'est Marcos Luca Valentim", "C'est un journaliste sportif", "Il est brésilien", "Il est marié avec Elis Regina", "Il est fils de Marcos". Includes a group photo and a text box: "Líder do grupo étnico-racial Diáspora na Globo. Fundado por funcionários negros, que tem como objetivo a defesa de um sistema igualitário de contratação." and "Marcos Luca Valentim comenta importância da representatividade de pessoas negras".
- Slide 4 (Second Row, Right):** Profile of Sueli Carneiro. Text: "C'est Sueli Carneiro", "Ella est leiteira, é São Paulo", "Ella est brésilien", "Ella est philosophe, écrivain et résistante", "Ella est la fondatrice de 'Frente Cadeia - Instituto de la Femme Noire'", "Prémier auteur noir à avoir été nommé pour le prix Nobel de littérature en 2018". Includes a book cover for "ESCRITORES DE UMA VIDA" and "Continuo Preta".
- Slide 5 (Third Row, Left):** Profile of Josy Ramos. Text: "C'est Josy Ramos", "Ella est styliste", "Ella est brésilien". Includes a social media post for "JAY-Z".
- Slide 6 (Third Row, Right):** Profile of Beyoncé. Text: "Ella est née le 8 septembre au Texas", "Ella est mariée à Jay-Z", "C'est Beyoncé", "Beyoncé est une artiste extrêmement importante pour la communauté noire et possède un impacte global significatif", "Seu impacto global é evidente por meio de seu legado cultural duradouro e do amor e respeito que ela recebe em todo o mundo". Includes a photo of Beyoncé.
- Slide 7 (Bottom Row, Left):** Profile of Viola Davis. Text: "C'est + nom propre", "Voici", "Voilà", "Elles sont", "Elle est", "Il est", "Ils sont", "Elle est fille de Joaquim et Eraní". Includes a photo of Viola Davis and a book cover for "FINDING ME".
- Slide 8 (Bottom Row, Right):** Profile of Nelson Mandela. Text: "Nelson Rolihlahla Mandela (Nézo, 18 juillet 1918 - Johannesburg, 5 décembre 2013) était avocat, chef rebelle et président d'Afrique du Sud de 1994 à 1999, estime", "Fugitif, il devint plus tard le prisonnier le plus célèbre du monde et, enfin, l'homme politique le plus récompensé de la vie, responsable de la refondation de son pays en tant que socié", "Issu d'une famille de noblesse tribale, dans un petit village de l'intérieur où il viendrait peut-être occuper un poste de chef, il refusa ce sort à l'âge de 23 ans lorsqu'il se rendit dans", "Mandela était l'un des trois enfants nés de Nkosi Mphahlele Gadihe Mandela par Nomasane Fanny, [1] la troisième épouse de son père [4]. De nombreux autres enfants vivaient égale". Includes a photo of Nelson Mandela.

Figura 15– Quadros produzidos pelos alunos no Jamboard para a apresentação em sala de aula sobre Personalidades Negras

(audiodescrição 13 dos dez quadros acima)

(Imagens slides da autora, julho de 2023.)

XXVII. PERSONALIDADES NEGRAS

A professora Moni pediu que escolhêssemos celebridades negras e as apresentássemos. Lembro-me que tive dificuldade de escolher porque “conhecia” várias, mas uma em especial me chamava atenção, pela recente entrevista-documentário que eu havia visto. Viola Davis, entrevistada por Oprah Winfrey. Há muito, sou fã da Viola, de suas atuações no cinema, seu ativismo, mas, quando a ouvi contar sobre sua vida desde a infância, admirei-a ainda mais. Então, decidi que seria sobre ela, sobre sua história, que falaria na atividade.

Me identifiquei com algumas coisas da Viola, com a resiliência, a força de vontade de vencer os obstáculos, e mais ainda a persistência em vencer seus próprios conflitos internos gerados pelas adversidades da vida. Ao ouvir sua história, me vieram à mente as histórias de tantas mulheres negras que já ouvi, que já li; histórias de bravuras, e superação.

Mulheres como Viola, e tantas outras que lutaram bravamente para sobreviver, para mostrar seu valor, seu talento, merecem ser coroadas com o sucesso, e digo não só o sucesso da fama, mas o sucesso de terem vencido todas as dificuldades que se apresentaram. Quando fui fazer a colagem da apresentação tive muita dificuldade; nunca tinha feito naquele modo de apresentação, então passei horas a fio fazendo e refazendo até conseguir, porque não concebia a ideia de não apresentar algo que era de relevância. Apresentei, tudo transcorreu tranquilo.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

XXVIII. PERSONALIDADES NEGRAS

Ser preto é carregar muita coisa nas costas, uma cultura linda e incrível, mas também, um preconceito tão forte, que não foi construído pelos negros, mas eles ainda têm que lidar com ele no dia a dia. Ser negro é ser apenas como outra pessoa qualquer, que quer ser feliz, encontrar amigos e amores, que quer chegar à velhice bem. Porém, ainda assim, enquanto isso tudo acontece, enfrentam olhos tortos, dedos apontados, falas que não mereciam, ainda...

Mesmo depois dessa aula, continuo pensando nisso e sempre acrescento algo, ou retiro do pensamento algo do que, para mim, é ser negro. E no meio de toda essa vida, há personalidades incríveis, que construíram uma cultura, que lutaram por direitos, para suas vozes

serem ouvidas, que marcaram áreas como a ciência, trazendo, para esse mundo, muito mais cor e riqueza. Mas ainda... Eu espero que um dia esse “ainda” deixe de existir; espero estar aqui para ver isso.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Oliveira, de outubro de 2023.)

XXIX. O CONTO: “PORTRAIT DE FAMILLE”

Apresento agora um texto motivador, um conto intitulado “Retrato de Família”, e que é apresentado aos alunos ao final do curso. Este conto foi escrito por Maryse Condé em 1999, uma renomada escritora negra de Guadalupe, amplamente reconhecida por suas obras literárias.

Portrait de famille

Si quelqu'un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c'était la période la plus sombre qu'ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d'Auschwitz, de l'extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l'humanité qui n'ont pas fini d'être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France. Comme mon père était un ancien fonctionnaire et ma mère en exercice, ils bénéficiaient régulièrement d'un congé « en métropole » avec leurs enfants. Pour eux, la France n'était nullement le siège du pouvoir colonial. C'était véritablement la mère patrie et Paris, la Ville Lumière qui seule donnait de l'éclat à leur existence. Ma mère nous chargeait la tête de descriptions des merveilles du carreau du Temple et du marché Saint-Pierre avec, en prime, la Sainte-Chapelle et Versailles. Mon père préférait le musée du Louvre et le dancing la Cigale où il allait en garçon se dégourdir les jambes. Aussi, dès le mitan de l'année 1946, ils reprirent avec délices le paquebot qui devait les mener au port du Havre, première escale sur le chemin du retour au pays d'adoption.

J'étais la petite dernière. Un des récits mythiques de la famille concernait ma naissance. Mon père portait droit ses soixante-trois ans. Ma mère venait de fêter ses quarante-trois ans. Quand elle ne vit plus son sang, elle crut aux premiers signes de la ménopause et elle courut trouver son gynécologue, le docteur Mélas qui l'avait accouchée sept fois. Après l'avoir examinée, il partit d'un grand éclat de rire.

— Ça m'a fait tellement honte, racontait ma mère à ses amies, que pendant les premiers mois de ma grossesse, c'était comme si j'étais une fille-mère. J'essayais de cacher mon ventre devant moi.

Elle avait beau ajouter en me couvrant de baisers que sa kras à boyo*¹ était devenue son petit bâton de vieillesse, en entendant cette histoire, j'éprouvais à

chaque fois le même chagrin : je n'avais pas été désirée.

Aujourd'hui, je me représente le spectacle peu courant que nous offrions, assis aux terrasses du Quartier latin dans le Paris morose de l'après-guerre. Mon père ancien séducteur au maintien avantageux, ma mère couverte de somptueux bijoux créoles, leurs huit enfants, mes sœurs yeux baissés, parées comme des châsses, mes frères adolescents, l'un d'eux déjà à sa première année de médecine, et moi, bambine outrageusement gâtée, l'esprit précoce pour son âge. Leurs plateaux en équilibre sur la hanche, les garçons de café voletaient autour de nous remplis d'admiration comme autant de mouches à miel. Ils lâchaient invariablement en servant les diabolos menthe :

— Qu'est-ce que vous parlez bien le français !

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bornaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

— Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père.

— Plus français, renchérisait ma mère avec violence. Elle ajoutait en guise d'explication : Nous sommes plus instruits. Nous avons de meilleures manières. Nous lisons davantage. Certains d'entre eux n'ont jamais quitté Paris alors que nous connaissons le Mont-Saint-Michel, la Côte d'Azur et la Côte basque.

Il y avait dans cet échange un pathétique qui, toute petite que j'étais, me navrait. C'est d'une grave injustice qu'ils se plaignaient. Sans raison, les rôles s'inversaient. Les ramasseurs de pourboires en gilet noir et tablier blanc se hissaient au-dessus de leurs généreux clients. Ils possédaient tout naturellement cette identité française qui, malgré leur bonne mine, était niée, refusée à mes parents. Et moi, je ne comprenais pas en vertu de quoi ces gens orgueilleux, contents d'eux-mêmes, notables dans leur pays, rivalisaient avec les garçons qui les servaient.

Un jour, je décidai d'en avoir le cœur net. Comme chaque fois que j'étais dans l'embarras, je me tournai vers mon frère Alexandre qui s'était lui-même rebaptisé Sandrino « pour faire plus américain ». Premier de sa classe, les poches bourrées des billets doux de ses gamines, Sandrino me faisait l'effet du soleil dans le ciel. Bon frère, il me traitait avec une affection protectrice. Mais je ne me consolais pas d'être seulement sa petite sœur. Oubliée aussitôt qu'une taille de guêpe passait alentour ou qu'un match de football débutait. Est-ce qu'il y comprenait quelque chose au comportement de nos parents ? Pourquoi enviaient-ils si fort des gens qui de leur propre aveu ne leur arrivaient pas à la cheville ?

Nous habitons un appartement au rez-de-chaussée dans une rue tranquille du septième arrondissement. Ce n'était pas comme à La Pointe où nous étions vissés, cadénassés à la maison. Nos parents nous autorisaient à sortir autant que

nous le voulions et même à fréquenter les autres enfants. En ce temps-là, cette liberté m'étonnait. Je compris plus tard qu'en France, nos parents n'avaient pas peur que nous nous mettions à parler le créole ou que nous prenions goût au gwoka* comme les petits-nègres* de La Pointe. Je me rappelle que ce jour-là nous avons joué à chat perché avec les blondinets du premier et partagé un goûter de fruits secs, car Paris connaissait encore les pénuries. Pour l'heure, la nuit commençait de transformer le ciel en passoire étoilée. Nous nous apprêtions à rentrer avant qu'une de mes sœurs passe la tête par la fenêtre et nous hèle :

— Les enfants ! Papa et maman ont dit de venir.

Pour me répondre, Sandrino s'adossa contre une porte cochère. Sa figure joviale, encore marquée par les joues rondes de l'enfance, se recouvrit d'un masque sombre. Sa voix s'alourdit :

— T'occupe pas, laissa-t-il tomber. Papa et maman sont une paire d'aliénés.

Aliénés ? Qu'est-ce que cela voulait dire ? Je n'osai pas poser de questions. Ce n'était pas la première fois que j'entendais Sandrino faire des jeux avec mes parents. Ma mère avait accroché au-dessus de son lit une photo découpée dans *Ebony*. On y admirait une famille noire américaine de huit enfants comme la nôtre. Tous médecins, avocats, ingénieurs, architectes. Bref, la gloire de leurs parents. Cette photo inspirait les pires railleries à Sandrino qui, ignorant qu'il mourrait avant d'avoir seulement commencé sa vie, jurait qu'il deviendrait un écrivain célèbre. Il me cachait les premières pages de son roman, mais il avait l'habitude de me réciter ses poèmes qui me laissaient perplexe puisque, d'après lui, la poésie ne se comprenait pas. Je passai la nuit suivante à me tourner et me retourner dans mon lit au risque de réveiller ma sœur Thérèse qui dormait au-dessus de ma tête. C'est que je chérissais très fort mon père et ma mère. C'est vrai, leurs cheveux grisonnants, les rides sur leurs fronts ne me faisaient pas plaisir. J'aurais préféré qu'ils soient deux jeunesses. Ah ! qu'on prenne ma mère pour ma grande sœur comme cela arrivait à ma bonne amie Yvelise quand sa maman l'accompagnait au catéchisme. C'est vrai, j'étais à l'agonie quand mon père émaillait sa conversation de phrases en latin, qu'on pouvait trouver, j'en fis la découverte plus tard, dans le *Petit Larousse illustré*. Verba volant. Scripta manent. Carpe diem. Pater familias. Deus ex machina. Je souffrais surtout des bas deux tons trop clairs pour sa peau bon teint que mère portait dans la chaleur. Mais je connaissais la tendresse au fond de leurs cœurs et je savais qu'ils s'efforçaient de nous préparer à ce qu'ils croyaient être la plus belle des existences.

En même temps, j'avais trop de foi dans mon frère pour douter de son jugement. À sa mine, au ton de sa voix, je sentais qu'« aliénés », cette parole mystérieuse, désignait une qualité d'affection honteuse comme la blennorragie,

peut-être même mortelle comme la fièvre typhoïde qui l'année passée avait emporté des quantités de gens à La Pointe. À minuit, à force de coller tous les indices entre eux, je finis par bâtir un semblant de théorie. Une personne aliénée est une personne qui cherche à être ce qu'elle ne peut pas être parce qu'elle n'aime pas être ce qu'elle est. À deux heures du matin, au moment de prendre sommeil, je me fis le serment confus de ne jamais devenir une aliénée.

En conséquence, je me réveillai une tout autre petite fille. D'enfant modèle, je devins répliqueuse et raisonneuse. Comme je ne savais pas très bien ce que je visais, il me suffisait de questionner tout ce que mes parents proposaient. Une soirée à l'Opéra pour écouter les trompettes d'*Aïda* ou les clochettes de *Lakmé*. Une visite à l'Orangerie pour admirer les *Nymphéas*. Ou tout simplement une robe, une paire de souliers, des nœuds pour mes cheveux. Ma mère, qui ne brillait pas par la patience, ne lésinait pas sur les taloches. Vingt fois par jour, elle s'exclamait :

— Mon Dieu ! Qu'est-ce qui est passé dans le corps de cette enfant-là, non ?

Une photo prise à la fin de ce séjour en France nous montre au jardin du Luxembourg. Mes frères et sœurs en rang d'oignons. Mon père, moustachu, vêtu d'un pardessus à revers de fourrure façon pelisse. Ma mère, souriant de toutes ses dents de perle, ses yeux en amande étirés sous son taupé gris. Entre ses jambes, moi, maigrichonne, enlaidie par cette mine boudeuse et excédée que je devais cultiver jusqu'à la fin de l'adolescence, jusqu'à ce que le sort qui frappe toujours trop durement les enfants ingrats fasse de moi une orpheline dès vingt ans.

Depuis, j'ai eu tout le temps de comprendre le sens du mot « aliéné » et surtout de me demander si Sandrino avait raison. Mes parents étaient-ils des aliénés ? Sûr et certain, ils n'éprouvaient aucun orgueil de leur héritage africain. Ils l'ignoraient. C'est un fait ! Au cours de ces séjours en France, mon père ne prit jamais le chemin de la rue des Écoles où la revue *Présence africaine* sortait du cerveau d'Alioune Diop. Comme ma mère, il était convaincu que seule, la culture occidentale vaut la peine d'exister et il se montrait reconnaissant envers la France qui leur avait permis de l'obtenir. En même temps, ni l'un ni l'autre n'éprouvaient le moindre sentiment d'infériorité à cause de leur couleur. Ils se croyaient les plus brillants, les plus intelligents, la preuve par neuf de l'avancement de leur Race de Grands-Nègres.

Est-ce cela être « aliéné » ?

1- Les mots signalés par un astérisque figurent dans le glossaire.

Figura 16– O conto "Portrait de famille" faz parte da obra "Le cœur à rire et à pleurer", escrita pela autora guadalupense Maryse Condé

Apresento a seguir um resumo desse conto feito por mim.

O texto “Retrato de Família” narra a história de uma família durante e após a Segunda Guerra Mundial, centrando-se nas experiências e percepções da narradora, Maryse Condé, em

relação aos seus pais, sua herança cultural e sua identidade. Originária de *Guadeloupe*, a família tem uma forte ligação com a França, país que frequentemente visitam.

Durante a guerra, os pais de Maryse lamentam não poderem realizar suas viagens frequentes à França devido ao conflito. Eles valorizam profundamente sua conexão com a França e sua cultura, considerando-a parte integrante de suas vidas. Maryse descreve a relação de seus pais com a França como uma admiração profunda e uma identificação forte com a cultura francesa.

No entanto, há uma tensão subjacente na narrativa em relação à identidade cultural da família. Enquanto os pais se sentem totalmente integrados à cultura francesa e não experimentam um sentimento de inferioridade devido às suas origens africanas Maryse questiona se isso é ser "alienado". Ela se pergunta se a recusa de seus pais em valorizar sua herança africana e sua identidade é uma forma de alienação.

A narradora, ao observar o comportamento de seus pais e sua própria reação a ele, começa a questionar suas próprias crenças e identidade. Ela se torna mais crítica em relação às escolhas de seus pais e busca entender melhor o significado de ser "alienado" e se isso se aplica à sua família.

Ao longo da história, Condé explora a complexidade das relações familiares, identidade cultural e percepção de si mesma e de seus pais em relação à sua herança africana e à cultura francesa. O texto levanta questões importantes sobre identidade, pertencimento e autoconhecimento.

XXX. NO DIA FINAL EM QUE LEMOS O CONTO JUNTOS – “*PORTRAIT DE FAMILLE*”

Na última aula, lemos um conto que, mesmo não falando francês, conseguimos entender: “*Portrait de famille*” (em português: “Retrato de família”). Esse complexo de vira lata que geralmente os países que foram colonizados têm leva a essa ideia de que não somos tão bons quanto o ocidente. Acho que podemos agradecer a todas as pessoas que estudam sobre isso e que empoderam vários países [para que possam] entender que suas culturas são tão ricas quanto qualquer outra, que não somos menos por sermos brasileiros.

As novas gerações criam esse contraste com as anteriores, presente no conto. Quão apagada foi a cultura africana em inúmeros países? Quantos pretos destes países se recusaram

a buscar suas heranças e vivem sem se importar com isso? É importante para eles, ou isso é ser alienado?

O conto ressalta um ponto que a gente geralmente deixa de lado: nenhum dos que vemos como alienados se sentia inferior, pelo contrário, eles se viam como qualquer outro francês, até mais inteligentes e vividos, com mais cultura e acesso, mas ainda era presente a falta de vontade de conhecer suas raízes africanas.

Em contrapartida, atualmente, vejo um grande movimento de pertencimento e redescobrimto em vários países que foram invadidos pela Europa. No que eu estudo, vem de uma área chamada decolonialidade, que aborda pontos como [a importância de] se entender, de reforçar sua cultura e de aceitação [dessa cultura] pelo seu povo. No caso do Brasil, vemos a cultura preta mais presente e, como estudante de relações internacionais, vejo hoje um desprendimento que pensei que nunca veria dos países africanos que eram colônias francesas. São movimentos tão importantes como nação, de entender que os acordos e as trocas que permaneceram com a França não eram justos e, agora, podem se entender, neste mundo tão complexo; e espero que consigam, finalmente, bons relacionamentos.

(Narrativa de reconstrução de memória feita por Cristina, de outubro de 2023.)

DESEMPACOTANDO A DESPEDIDA DO QUILOMBO – PARTE II

As narrativas anteriores abordam a reflexão e discussão sobre questões relacionadas à identidade negra, representatividade e reconhecimento cultural. Os relatos destacam a importância de discutir e promover a representatividade de personalidades negras, tanto no contexto educacional quanto na sociedade em geral. Além disso, enfatizam as experiências pessoais dos narradores, suas reflexões sobre a autodeclaração racial, a superação de estereótipos e preconceitos, e a busca por um maior entendimento e valorização da cultura africana e afrodescendente. As narrativas também abordam a complexidade das relações coloniais e pós-coloniais, destacando o movimento de resgate e fortalecimento da identidade cultural nas comunidades afrodescendentes e ex-colônias europeias.

A primeira narrativa, em fotos, se refere ao encontro do Linguafro com o *Café Littéraire*, um encontro presencial com muitas atividades previstas, incluindo o encontro em si entre as duas turmas do francês. Encontro esse entre a nossa turma do ensino superior graduandos e/ou

pós-graduandos, com a outra turma do ensino médio. As fotos ilustram o momento. Concomitante a essa narrativa sob outra perspectiva narrada, Cristina, se posiciona sobre o encontro abordando a Interseccionalidade:

A realização do encontro literário em parceria com o Café Littéraire, o que agregou um tempo presencial ao currículo, um momento de encontro entre coordenadora, as professoras e os estudantes de francês, bem como uma discussão cultural que transgrediu o ensino do idioma trazendo uma interseccionalidade de assuntos que envolviam a língua francesa e sua perspectiva histórico e literária da visão de autores negros e pessoas negras debatendo e compartilhando sobre. A narrativa ressaltou a importância de conectar o conteúdo às experiências dos estudantes, explorando a diversidade da francofonia e compartilhando histórias pessoais para enriquecer o aprendizado, mesmo em um contexto virtual.

(Texto de campo - nota compartilhada por Cristina, outubro de 2023.)

Diante do exposto, é possível perceber que, para ela, o encontro presencial foi pertinente para o currículo. Foi um momento significativo de nos aquilombarmos e de explorar discussões sobre história em torno da biografia, história e obra do autor Léon Gontran Damas, um importante escritor, poeta e político negro da Guiana Francesa, os quais foram muito apreciados por ela.

Retomando a narrativa do capítulo 2, "Autodeclaração: sou preta(o) ou parda(o)", destaco que a tensão inicial sobre a autodeclaração persiste na narrativa "Raça Negra", que é explorada neste capítulo. Percebo que essa tensão se estendeu e o tema foi aprofundado, passando da autodeclaração e definição de quem é preto ou pardo para a questão da heteroidentificação. Inicialmente, esse assunto foi abordado de forma pontual por questões relacionadas às regras do edital e por considerações éticas, além de ser uma novidade para mim. Posteriormente, durante a experiência de "Raça Negra", pudemos discutir esse tema de forma mais aprofundada. Percebi que as questões que envolvem a heteroidentificação, o colorismo e outros temas semelhantes são retomadas na narrativa inicial, "Diálogos Pretos". Ao reler ambas as narrativas, "Diálogos Pretos" e "Raça Negra", pude observar uma progressão nos temas emergentes dessas tensões, bem como na criação de um espaço seguro para discussão e aprendizado entre as duas narrativas. A seguir, listo as tensões que identifiquei durante minha leitura:

Parte superior do formulário; reflexão sobre identidade racial e autodeclaração; discussão sobre preconceitos e estereótipos associados à cor da pele; desafios enfrentados pelos alunos em relação à percepção de sua própria identidade racial; emoções e experiências pessoais compartilhadas durante a aula, como inseguranças, injustiças e vivências de discriminação;

exploração do conceito de identidade negra e fenótipo; dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se autodeclararem e ao lidarem com a percepção externa de sua raça; discussão sobre colorismo e a variação na percepção da cor da pele; e experiências pessoais compartilhadas sobre preconceito, insegurança e desafios enfrentados em processos seletivos e no cotidiano.

Todas essas tensões, como disse anteriormente, refletem a complexidade das questões raciais discutidas nos textos teóricos e principalmente na prática, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos na construção e aceitação de sua identidade racial, bem como as experiências de discriminação, a representatividade e o desejo por mudança e reconhecimento cultural.

Na narrativa seguinte, em imagens, intitulada “Personalidades negras no Jamboard”, pudemos vislumbrar a diversidade de profissões e lugares ocupados por essas personalidades. Listo as apresentações preparadas pelos estudantes: 1. bell hooks foi escritora, militante e antirracista de nacionalidade estadunidense; 2. Ingrid Silva, brasileira, é bailarina e escritora e mãe; 3. Marcos Luca Valentim é jornalista esportivo brasileiro, pai do Akin e Malik, casado com Elis Regina e líder do Grupo étnico-racial diáspora da Globo; 4. Sueli Carneiro, filósofa, escritora e militante, brasileira, é a primeira mulher a receber o título de doutora honoris causa da Universidade de Brasília; 5. Josy Ramos é estilista, brasileira e nascida em Rocha Miranda no Rio de Janeiro; 6. Beyoncé, estadunidense, é cantora, compositora, atriz, modelo, dançarina, empresária, produtora, diretora e roteirista, nascida nos Texas e casada com Jay-z; 7. Djamila Ribeiro, filósofa, feminista negra, é escritora e acadêmica brasileira; 8. Viola Devis, nascida nos Estados Unidos é a primeira atriz a fazer filmes dramáticos racistas; 9. Nelson Mandela foi advogado, líder rebelde e presidente da África do sul; 10. Conceição Evaristo, nascida em Belo Horizonte, é escritora afro-brasileira e foi a primeira de sua família a obter um diploma universitário.

Nas narrativas de Cristina e Oliveira, que dialogam com essa experiência anterior, primeiramente, Cristina evidencia seu fanatismo e admiração por Viola Devis, sua personalidade escolhida. Pude perceber que a sobrevivência e biografia dessa personalidade para Cristina, a fez se inspirar e buscar mais sobre Viola e se torna uma referência negra para ela. Já Oliveira, em sua narrativa, percebo que ele transparece muitas tensões acerca da cultura negra e identidade negra. Lembro-me que ele optou por apresentar Beyonce. Evidencio em sua narrativa a palavra ainda, que nos remete a pensar as suas críticas sobre “ser preto é carregar muitas coisas nas costas”, “um preconceito tão forte [contra os negros], que não foi construído [por eles]”, o enfrentamento de “olhos tortos, dedos apontados e falas que não mereciam ainda”, portanto essa palavra ecoa e mostra que as coisas estão bem distantes de serem resolvidas. Outra

tensão para mim é a sua fala “mesmo depois dessa aula, continuo pensando nisso e sempre acrescento algo ou retiro do pensamento do que, para mim, é ser negro”. Ela me impactou e fez pensar que nossas lutas diárias estão longe de acabarem e às vezes parece que estamos rodando sem parar e sem solução para o problema, mesmo que estejamos avançando com reflexões, pensamentos, conceitos e pesquisas.

Em seguida, trago um resumo do conto que foi lido em sala de aula, faço referência à narrativa última narrativa de Cristina. Esse momento, elucidará o entendimento das tensões vividas por ela em sua experiência desse dia de última aula do projeto e curso de francês afrocentrado e afirmativo. O conto se chama: “Retrato de família”, em português, pertence ao livro intitulado: “O coração a rir e a chorar: lembranças de minha infância” (tradução minha). Ele foi escrito nos anos de 1999 por Maryse Condé, uma renomada escritora negra guadalupense e reconhecida por suas obras literárias que exploram questões de identidade, colonialismo, raça e gênero.

A última experiência narrada por Cristina evidencia algumas tensões vivenciadas por ela, em particular ao ler o conto citado anteriormente. O conto lhe revela diversas tensões, que consigo evidenciar, especialmente tensões relacionadas a:

Primeiramente, ao complexo de inferioridade cultural. Esse complexo surge da ideia de que países colonizados muitas vezes desenvolvem um sentimento de inferioridade cultural em relação ao Ocidente, devido à supressão de suas próprias culturas durante o período colonial. Em segundo lugar, à desconexão com as raízes africanas. Cristina reflete sobre a falta de interesse de alguns afrodescendentes em conhecer suas heranças culturais, questionando se isso seria uma forma de alienação ou indiferença. Em terceiro lugar, à identidade cultural. A percepção dos indivíduos considerados "alienados", que se veem como qualquer outro francês, mas ainda mantêm uma desconexão com suas raízes africanas, é destacada. Em quarto lugar, ao movimento de pertencimento e redescobrimto cultural. Cristina observa um crescente movimento de pertencimento e redescoberta cultural em países colonizados pela Europa, especialmente relacionado à decolonialidade e à valorização das culturas locais. Por fim, à esperança por relacionamentos mais justos.

Na narrativa, Cristina expressa a esperança de que esses movimentos de redescoberta cultural levem a relacionamentos mais justos e igualitários entre países colonizadores e colonizados. Isso reflete as complexidades das relações culturais e históricas entre esses países, bem como o processo de reconexão e valorização das identidades culturais locais.

DISCUTINDO TENSÕES PROVOCADAS PELA AFROCENTRICIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS

Diante do exposto, inicio as discussões da composição de sentidos decorrente da minha experiência na despedida do campo, e direciono as discussões das tensões para as descobertas e vivências que influenciaram meu processo de amadurecimento na pesquisa. As tensões emergentes conduziram-me a (re)aprender, (re)afirmar e compreender conceitos fundamentais, como a afrocentricidade, as ações afirmativas e os idiomas afirmativos.

A necessidade de discutir a afrocentricidade surge à medida que adentro o quilombo Linguafro e dialogo com as contribuições teóricas de autores como Almeida Filho (1993) e Anjos (2019), bem como os pensadores discutidos anteriormente desde Fanon (1968), Mignolo (2011), Quijano (2007) até Enrique Dussel e Santos (2007). Este processo é sustentado pelos meus puzzles, o que amplia minha compreensão e busca sobre a temática.

Da mesma forma, a busca pelos conceitos de Ações Afirmativas e os Idiomas Afirmativos é impulsionada pelo entendimento da Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial. Considerando a relevância do projeto Linguafro e a proposta de formação para professores, assim como os princípios da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015), esta jornada se torna ainda mais significativa.

Ao buscar compreender os conceitos mencionados no primeiro parágrafo, movo-me retrospectivamente para examinar mais profundamente o cerne da pesquisa e todas as suas temáticas subjacentes. Esta busca por referências e aprofundamento visa fortalecer minha identidade como professora preta de francês e enriquecer minha prática pedagógica.

Movendo-me prospectivamente, almejo entender ainda mais os conceitos de Afrocentricidade, Agenciamento Negro e Ações Afirmativas/Idiomas Afirmativos, explorando suas interseções com os Estudos Culturais, Afro-diaspóricos, questões raciais, relações étnico-raciais, Letramentos Críticos Raciais e outras áreas pertinentes. Esta ampliação do conhecimento se dá no contexto dos Estudos Queer, Decoloniais e de Currículo Afrocentrado Afirmativo, principalmente desenvolvidos dentro das universidades.

Em consonância com essas reflexões, destaco o propósito do projeto Linguafro – formação de professores, que visa aprofundar o letramento racial, promover o pensamento crítico-reflexivo e descolonizar o currículo, enquanto busca capacitar pesquisadores e educadores pretos e pardos, oferecendo suporte aos estudantes negros.

As experiências narradas deste capítulo deflagraram muitos conceitos e nomenclaturas do cerne desta pesquisa e de todas as suas temáticas subjacentes, que envolvem o letramento racial, assunto esse importante e potente para/do movimento negro. A seguir, trago em forma de uma nuvem de palavras, tudo isso para ilustrar o meu letramento racial.



Figura 17- Nuvem de palavras em forma de capelo criada pela professora referente a termos do Letramento Racial

Os termos, conceitos, nomenclaturas e temas centrais e subjacentes apresentados anteriormente na nuvem de palavras em forma de um capelo ilustram o universo do letramento racial. Alguns desses termos são novos, enquanto outros já foram abordados nos capítulos anteriores desta pesquisa. Eles são relevantes no contexto do letramento racial para a construção da identidade negra e para a adoção de uma postura antirracista, sendo importantes tanto para pessoas negras quanto não negras. Falando a partir da minha perspectiva, que é reconhecida por mim e discutida nesta pesquisa de mestrado, esses conceitos e expressões são essenciais para nomear eventos internos ou externos a nós e para compreender as opressões e microagressões cotidianas.

Neste capítulo, são apresentadas narrativas que exploraram o movimento do curso de francês afrocentrado e afirmativo, no qual os estudantes colocaram em prática o conteúdo

comunicativo aprendido por meio de apresentações teatrais ou cinematográficas com diálogos. Durante essas atividades, os estudantes dialogam com seus conhecimentos sobre o conceito de francofonia, estabelecem conexões com outras histórias e colegas, e vivenciam uma experiência interdisciplinar ao longo do curso.

Diante desse contexto, o conceito de Afrocentricidade desempenha um papel fundamental na compreensão das questões e dúvidas abordadas ao longo da pesquisa. Inicialmente, apresentarei o conceito e, em seguida, estabelecerei uma relação entre as tensões evidenciadas nas narrativas deste capítulo.

O pensamento afrocentrado, conforme descrito por Asante (2014), parte da premissa de que os valores fundamentais emergem da cultura e da história. Segundo ele, compreender a própria história é essencial para definir quem somos e o nosso propósito na vida. Asante enfatiza que uma sociedade que não valoriza suas experiências históricas está fadada ao caos.

Nesse contexto, a Afrocentricidade é apresentada como um modo de pensamento e ação que prioriza os interesses, valores e perspectivas africanos. Trata-se de colocar “o povo africano no centro de qualquer análise dos fenômenos relacionados à África” (Asante, 2014, p. 3). Esse conceito é intencional e visa proporcionar um sentido genuíno de propósito baseado na história e na experiência.

A prática da Afrocentricidade é vista como um agente transformador, capaz de renovar antigas noções e promover mudanças significativas nas atitudes, crenças, valores e comportamentos das pessoas. Asante (2014) argumenta que ela “gera uma perspectiva revolucionária sobre todos os fatos” (p.5). Além disso, o autor destaca que as experiências dos africanos em diversas nações, como Estados Unidos, Costa Rica, Brasil, entre outras, estão alinhadas com os princípios fundamentais desse sistema cultural.

Asante (2014) rejeita veementemente qualquer argumento de “superioridade baseada em biologia” (p.6) e enfatiza a indestrutibilidade da cultura africana, sustentada pela história, educação e experiência. Por fim, ele discute a alienação cultural, observando que a maioria dos africanos compartilha o Sistema Cultural Africano, apesar das modificações decorrentes de contextos nacionais e históricos específicos. Essa noção está presente no conto de Maryse Condé, que destaca e nos faz pensar sobre as consequências da alienação cultural e da perda de identidade entre os povos africanos.

Diante dessa discussão sobre afrocentricidade, Lima (2020, p.78), aborda o tema de Educação Afrocentrada e o Empoderamento Negro.

As narrativas dos estudantes negros e negras, sujeitos desta pesquisa, permitiram identificar que as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais, possibilitadas durante a educação escolar na construção de uma consciência da agência africana, foram constantemente sabotadas, uma vez que as temáticas negras não constituíam o centro das pautas educacionais, impossibilitando-os a localização psicológica, social e cultural e o acesso aos níveis de transformação da consciência três e quatro – consciência da personalidade e consciência da preocupação e interesse. A educação formal causou violência psicológica, que não colaboraram para suas próprias perspectivas de altivez, autoconhecimento e representatividade à luz dos povos negros e da afrocentricidade. Nesse sentido, cabe salientar a importância de experiências educacionais afrocentradas, ainda que tímidas, formais e não formais, na construção desse processo. São elas que, aos poucos, vão permitindo o agenciamento e dando as condições de sua reprodução, uma vez que novos sujeitos, agora afrocentrados, são formados. (Lima, 2020, p. 78)

O texto destaca como as condições na educação escolar prejudicam a consciência da agência africana dos estudantes negros. A falta de inclusão de temas negros no currículo dificulta sua identificação e acesso a níveis mais elevados de consciência. A violência psicológica na educação formal reduz sua autoestima e representatividade. Destaca-se a importância de experiências educacionais afrocentradas para promover o empoderamento e a formação de indivíduos afrocentrados.

O conceito de agenciamento negro está relacionado ao empoderamento e à capacidade de ação dos indivíduos negros em suas próprias vidas e em suas comunidades. Asante (2009) destaca a desagência como a oposição a qualquer situação em que os africanos sejam excluídos como protagonistas ou agentes em seu próprio contexto. A falta de representatividade e de temáticas negras na educação escolar pode minar o agenciamento e a construção da consciência da agência africana entre os estudantes negros e negras.

Partindo dessas reflexões sobre afrocentricidade, Educação afrocentrada e agenciamento negro, é necessário compreender os conceitos de Idiomas Afirmativos, utilizados pelo Linguafro para se referir a uma abordagem de ensino de idiomas, e de Ações Afirmativas, pelo cumprimento da Lei 10.639 de 2003.

Ao questionarem para quem é o curso do Linguafro - Idiomas afirmativos, é importante refletir acerca da questão da autodeclaração de identidade racial, conforme discutido no livro de Jesus (2021), que levanta a pergunta central: “Quem (quer)pode ser negro no Brasil?”.

Retomando a narrativa do capítulo 2, "Autodeclaração: sou preta(o) ou parda(o)", faço uma tecitura com a narrativa “Raça Negra”. Nessa, há continuidade da tensão inicial sobre a autodeclaração naquela primeira. Percebo que essa tensão se estende e aprofunda, passando do tema da autodeclaração e da definição de quem é preto ou pardo para a questão da heteroidentificação. Nessa narrativa, os estudantes compartilham suas experiências de serem vistos pelo olhar do outro, o que contradiz o conceito de autodeclaração, já que a palavra "auto"

sugere uma escolha pessoal, subjetiva. Antes que eu seja julgada com base na experiência descrita na primeira narrativa, na qual alguns estudantes não puderam participar do curso devido a situações semelhantes, é importante destacar a diferença entre os contextos. Embora seja necessário estabelecer uma comparação para entender melhor esse tema complexo, é fundamental ressaltar que essa discussão precisa ocorrer para que essas questões se tornem temas de aprendizado. Como afirmou Djamila Ribeiro (2019), o que não tem nome não existe, e como podemos resolver problemas se nem sequer nomeamos e discutimos sobre eles?

A narrativa sobre a possibilidade de participar ou não do curso aborda toda a tensão envolvida, que passa pela questão da heteroidentificação e, principalmente, pelas regras estabelecidas no edital do projeto, que limitava a participação apenas a estudantes pretos e pardos dentro do contexto formal da universidade. Por outro lado, na narrativa "Raça Negra", o foco está no julgamento sob o olhar do outro, muitas vezes por amigos ou conhecidos que não são negros. Essas histórias geralmente se desenrolam no cotidiano, em um contexto diferente do formalismo da universidade e dos processos de heteroidentificação em seleções, por exemplo. Nesse ambiente, muitos negros nem sequer têm a oportunidade de alcançar devido ao racismo, racismo estrutural, às constantes microagressões que os afetam e os colocam sempre à margem, em uma posição de subserviência.

A autodeclaração, a heteroidentificação e a questão do colorismo (de identificar quem é de qual cor, bem como as diferentes nuances dessas cores), foram temas recorrentes ao longo da narrativa "Diálogos Pretos". Essas questões ganharam destaque no pós-representação teatral dos estudantes, nas discussões realizadas posteriormente, onde exploramos as representações sociais das pessoas negras nas imagens que serviram como referência e inspiração para a produção dos diálogos.

Nas narrativas de Cristina e Oliveira, especificamente nas narrativas de número 22 e 23, pudemos experienciar sobre as representações de pessoas negras em diálogo. Em uma delas, mergulhamos no universo dos estereótipos, dos pré-julgamentos e do preconceito enfrentado pelos negros, especialmente em contextos empresariais e formais, como observado por Cristina. Na outra, mergulhamos na compreensão da complexa construção do pensamento social moldado pelo colonialismo, como refletido nas ponderações e discernimentos de Oliveira. Essa última ainda, nos incita a questionar repetidas vezes a ideia de "pessoas negras em posição de poder, mas na realidade, não é isso que acontece" (Oliveira), especialmente quando se trata das práticas educacionais que reproduzem automaticamente perspectivas coloniais, sem um olhar crítico-reflexivo sobre o impacto dessas práticas no ensino e aprendizado de idiomas. Acredito

que a Pesquisa Narrativa nos auxilia muito nessa jornada, assim como a Escrivivência, de Conceição Evaristo.

A questão da cor nos conduz à discussão sobre o colorismo, que está intimamente ligado ao racismo. O colorismo é definido como a discriminação ou preconceito com base nas diferentes tonalidades de pele dentro de uma mesma comunidade ou sociedade. Em suma, trata-se da preferência por tons de pele mais claros em detrimento dos mais escuros, ou vice-versa. Embora frequentemente associado ao racismo, o colorismo é uma forma específica de discriminação que se concentra exclusivamente na cor da pele, independente da origem étnica ou racial.

Durante a experiência de "Raça Negra", um aluno expressou no chat: "Às vezes chego a pensar que estou roubando o lugar de alguém que é 'mais preto' do que eu.". Com base no letramento racial, observamos que pessoas com diferentes tons de pele, umas mais retintas e outras menos do que as outras, ocupam diferentes posições na sociedade dependendo do contexto. Essa questão coloca indivíduos resultantes de relações interracializadas em um limbo sobre sua identidade racial.

Em muitas culturas, pessoas de pele mais clara ou menos retintas podem ser favorecidas em termos de oportunidades de emprego, padrões de beleza e tratamento social, enquanto pessoas de pele mais escura ou mais retintas podem enfrentar preconceito e discriminação. Essa preferência por tons de pele mais claros pode ser internalizada e perpetuada tanto por indivíduos dentro da comunidade quanto pela sociedade em geral, resultando em consequências negativas para aqueles discriminados com base na cor da pele.

A intelectual brasileira Lélia Gonzalez (1982), em seu livro "Lugar de Negro", aborda a relação entre cor e poder na sociedade brasileira. A autora critica a ideia de "democracia racial" no país. Ela argumenta que a cor da pele continua a determinar significativamente as oportunidades e experiências das pessoas, ressaltando a persistência do racismo estrutural e das desigualdades sociais.

Diante desse panorama, busquei me aprofundar sobre o entendimento da importância e relevância sobre Ações afirmativas. Interessei-me a me tornar mais segura quando sou questionada "para quem é o curso Linguafro" e aproveitei o momento de pesquisar. Inicialmente, decidi pelo percurso de buscar a definição por diferentes estudiosos e depois de discuti-las desde o conceito de Ações Afirmativas até chegar à expressão "Idiomas Afirmativos". Adianto que, ao analisar as definições de Ações afirmativas por Gomes (2001) e Jesus (2021), por exemplo, busquei estabelecer uma possível definição para a expressão "Idiomas Afirmativos", que é frequentemente utilizada no projeto Linguafro. Embora essa

perspectiva ainda não tenha sido abordada em nenhum trabalho específico, busco elucidá-la a partir das contribuições desses autores e das abordagens do projeto Linguafro.

Desse modo, apresento que segundo o ex-ministro brasileiro, Joaquim Barbosa GOMES (2001), as ações afirmativas são mecanismos de integração social. Ele mostra como aparece esse termo em diferentes lugares,

nos Estados Unidos sob a denominação de *affirmative action* (Ação afirmativa), na Europa, sob o nome de *discrimination positive* (discriminação positiva) e de *action positive* (ação positiva).

Como mencionado anteriormente, na ordem, os Estados Unidos da América foram o país pioneiro a conceituar o termo “Ação Afirmativa” e a adotá-lo como políticas governamentais direcionadas para mitigar a disparidade entre as comunidades brancas e negras, na década de 60. As “Ações Afirmativas” para Gomes (2001) são

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (p. 90)

No trecho anterior, Joaquim mostra a importância das políticas públicas e privadas na efetivação do princípio constitucional da igualdade material e na mitigação dos impactos da discriminação em diversas esferas, como raça, gênero, idade, origem nacional e compleição física. Ele argumenta que a igualdade transcende a mera conformidade jurídica, tornando-se um objetivo constitucional a ser alcançado por Estado e sociedade. Essas políticas, promovidas pelo Estado, entidades vinculadas e até entidades privadas, buscam combater não apenas manifestações evidentes de discriminação, mas também aquelas enraizadas culturalmente e estruturalmente na sociedade.

Segundo a professora da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Nilma Lino Gomes, conforme apresentado no prefácio do livro do sociólogo Rodrigo Ednilson de JESUS (2021) sobre o processo de heteroidentificação e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil, as “Ações Afirmativas” transcendem significativamente as políticas de cotas. A obra destaca que essas ações não se limitam a medidas pontuais, mas abrangem estratégias mais amplas e abrangentes para

promover a equidade racial. Gomes enfatiza a necessidade de compreender a complexidade e amplitude das Ações Afirmativas, destacando a importância de ir além da implementação de cotas como único meio de enfrentar as disparidades raciais no país. Conforme a autora, as Ações Afirmativas

propõe a construção de combate ao racismo e à desigualdade racial. Elas não só desvelam o grande abismo entre negros e brancos nos quais diversos setores da nossa sociedade, como tem sido historicamente denunciado pelo Movimento Negro e atualmente atestado pelas mais diversas pesquisas nacionais e acadêmicas. As ações afirmativas escancaram o funil racial em que vivemos e visibiliza os setores, os espaços e as instituições nos quais a desigualdade racial atua com maior profundidade. Elas revelam a ausência de esforços do Estado em resolver a desigualdade racial e o pressionam a tomar uma posição pública antirracista. Mostram falácia meritocrática atrás da qual se escondem acadêmicos, políticos, artistas, pessoas comuns e, inclusive, um grupo de ativistas do campo progressista, alguns iludidos pelo mito da democracia racial e outros que consideram a raça como epifenômeno da classe.

No trecho anterior, Nilma defende e promove as Ações Afirmativas como estratégias fundamentais no combate ao racismo e à desigualdade racial. Além disso, ela aponta para a necessidade de desmascarar a falácia da meritocracia utilizada por diversos setores para ocultar o racismo sistêmico. As ações afirmativas são apresentadas como instrumentos que pressionam o Estado a adotar uma postura pública antirracista e a trabalhar ativamente na resolução da desigualdade racial.

Dessa maneira, as Ações Afirmativas para Joaquim e Nilma são a ênfase na importância dessas políticas como instrumentos fundamentais no combate à discriminação e à desigualdade, transcendendo a simples conformidade jurídica. Ambos argumentam que essas ações não se limitam a medidas pontuais, mas compreendem estratégias mais amplas e abrangentes para promover a equidade em várias esferas. Tanto Joaquim quanto Nilma destacam a necessidade de ir além das manifestações evidentes de discriminação, abordando os raízes culturais e estruturais da desigualdade na sociedade. Ambos veem as ações afirmativas como meios eficazes para pressionar o Estado a adotar uma postura antirracista e a trabalhar ativamente na resolução dessas questões sociais.

Desta forma, entendo que a noção de "Ações Afirmativas" se refere, em primeiro lugar, a políticas públicas ou medidas destinadas a grupos que enfrentam discriminação em virtude de sua origem étnica, racial, de gênero e/ou religiosa. Tais iniciativas têm como objetivo mitigar desigualdades, inclusive as históricas, e promover uma inclusão política, social e econômica mais equitativa para comunidades que ao longo da história foram marginalizadas ou excluídas do acesso a oportunidades devido a sistemas e estruturas discriminatórias.

Diante dessas perspectivas, reitero a importância das Ações Afirmativas para a população negra. Elas constituem uma ferramenta de grande relevância no enfrentamento das desigualdades sociais. Além de possibilitar que essas pessoas alcancem e ocupem posições de destaque nos setores educacional, político, econômico, socioprofissional e cultural, as Ações Afirmativas são fundamentais para a efetivação de direitos garantidos pela Constituição, não sendo meramente uma concessão de benefícios ou privilégios.

No Brasil, a partir dos anos 2000, iniciaram-se Ações Afirmativas destinadas à população negra, em reconhecimento à dívida histórica do país pelos quase quatro séculos de escravidão (1530-1888). O país negligenciou políticas específicas para os ex-escravizados após a abolição, resultando em condições precárias e empobrecimento, o que teve impacto significativo tanto neles quanto em sua descendência. É relevante observar que a definição de ação afirmativa pode variar em distintos contextos e nações, sendo que debates acerca de sua eficácia, equidade ou necessidade podem surgir conforme as perspectivas e argumentos apresentados.

No contexto brasileiro, resalto quatro importantes Ações Afirmativas direcionadas à população negra: o Estatuto da Igualdade Racial, que busca pela efetivação da igualdade de oportunidades, assegurando a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além de combater a discriminação e outras formas de intolerância alinhadas ao princípio do artigo 5º em que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza"; a Lei de Cotas no Ensino Superior, que visa garantir maior representatividade nos ambientes acadêmicos; a Lei 12.990, que estabelece reserva de vagas em concursos públicos para negros e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando que a primeira alterou a segunda, estabelecendo diretrizes para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Segundo Brasil (2004, p.10), em atendimento às demandas da população afrodescendente no Brasil, especialmente na área educacional, foram implementadas políticas de Ações Afirmativas como forma de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra. Em resposta a essa necessidade, a Constituição Federal Brasileira, em 2003, sancionou a Lei 10.639, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garantindo a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos da Rede de Ensino. No contexto das lutas dos negros no Brasil e da formação da sociedade nacional, é essencial resgatar "a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História de Brasil" (Brasil, 2004, p. 35).

Desse modo, é essencial considerar a reparação de desigualdades e desvantagens, refletindo sobre a equidade no campo do ensino e aprendizagem de idiomas adicionais. No portal de notícias oficial da universidade, Comunica UFU de 2023, foi destacado que

os cursos de idiomas afirmativos foram criados em 2018 e idealizados no âmbito do Coletivo de Estudo e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais, YALODÊ - GEPLAFRIO, em função dos resultados dos alunos no processo seletivo do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento em Língua Inglesa, promovido em 2017. Nele, foi verificado que estudantes pretos e pardos não aproveitaram o acesso ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo de sua escolarização, já que não alcançaram, em sua maioria, maior nível de competência linguística do que aquele alcançado por estudantes que tivessem cursado o referente ao nível A1, o primeiro grau de Inglês do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CEFR).

Em resposta aos resultados de 2017, para mitigar o desnivelamento dos níveis de competência linguística dos estudantes pretos e pardos constatados, surgiu a ideia do Idiomas Afirmativos em parcerias citadas acima. O propósito dos cursos de idiomas afirmativos é mostrar a realidade (linguística, cultural e literária) de países que compartilham os mesmos idiomas das antigas colônias, aspecto frequentemente negligenciado na maioria das instituições de ensino de línguas. Tudo isso, em condições mais justas e equitativas para os estudantes, proporcionando oportunidades adicionais para eles superarem as barreiras no ensino (básico e superior) e participarem plenamente da sociedade.

Assim, compreendo que a expressão “Idiomas Afirmativos” representa uma abordagem de ensino de línguas adicionais que visa difundir representações positivas para a população negra, tanto do Brasil quanto da comunidade negra do mundo diaspórico. Essa perspectiva educacional busca não apenas transmitir conhecimento linguístico, mas também promover a valorização e a inclusão da comunidade negra na diáspora.

No caso do francês afirmativo, as referências citadas no plano de curso, de autoras e autores negros pertencentes a francofonia negra, é um aspecto contemplativo dessa representatividade positiva e diversa para os estudantes negros. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando relacionada à experiência compartilhada na narrativa sobre racismo. Na minha em um condomínio fechado e na de Cristina, dentro de um ônibus. Ao criar um espaço de diálogo e fortalecimento mútuo, a discussão em sala de aula se tornou um espaço seguro para a reflexão sobre o tema do racismo juntos aos estudantes. A transformação de percepções, evidenciada pelos comentários dos estudantes e pelo reconhecimento da importância de abordar aberta e inclusivamente o assunto, demonstra a interconexão entre o

conteúdo do curso e as experiências vividas, promovendo uma experiência do ensino e aprendizagem do francês mais profunda e engajada.

Concluo ressaltando a importância, baseada em minha experiência no quilombo Linguafro, de oferecer cursos de idiomas ou de língua francesa afrocentrados e afirmativos que concedam a devida ênfase, visibilidade e protagonismo às comunidades negras e sua rica cultura. Saindo de campo, eu fico com a sensação de dever cumprido e muito grata pela experiência tão enriquecedora para mim, e certamente para os estudantes vistos os resultados de uma avaliação feita ao final do curso, em que as notas de satisfação e recomendação do curso foram entre 9 e 10, e as mensagens explicativas de duas perguntas também foram bem positivas. Disponho esses resultados a seguir, primeiro os números e porcentagens e logo em seguida as opiniões:

O quanto você ficou satisfeito com suas aulas?

13 réponses

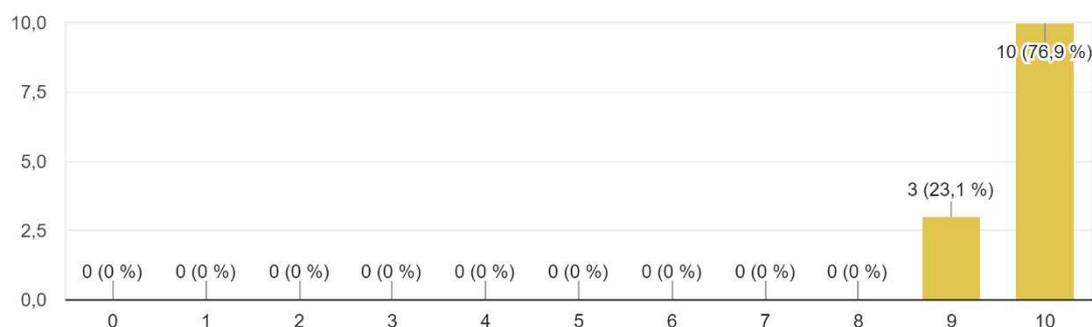


Figura 18– Gráfico de satisfação do curso de francês do Linguafro 2023, respondido pelos estudantes.

O quanto recomendaria o curso para um amigo?

13 réponses

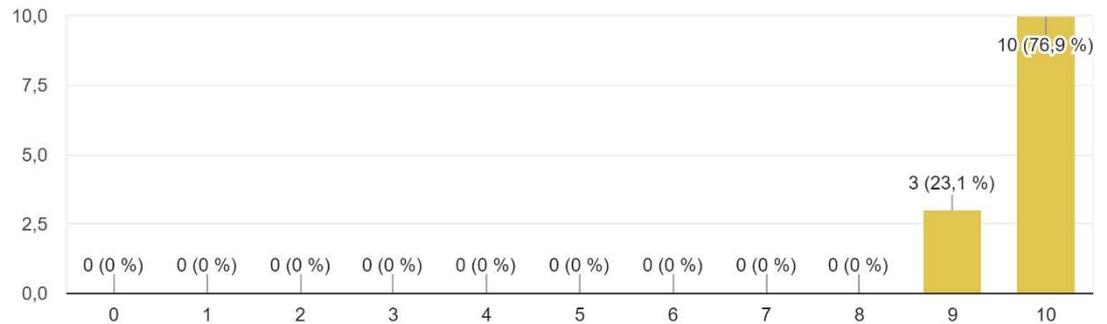


Figura 19– Gráfico de recomendação do curso de francês do Linguafro 2023, respondido pelos estudantes.

POR QUE VOCÊ DEU ESSA NOTA DE SATISFAÇÃO?
Porque foi acima da minha experiência de aula on-line. Foi incrível. Gratidão
Pela atenção, organização, e qualidade das aulas ministrada pela professora.
Porque as aulas são muito interativas e completas.
Foi um período de grande aprendizado e reunião entre os meus pares. A professora Moni foi incrível em transmitir o seu conhecimento e os recursos utilizados foram apropriados e estimuladores.
Formato remoto facilitou minha participação nas aulas. Além disso, ter um curso focado em estudantes pretos e pardos cria um ambiente mais agradável de estudos.
Gostei bastante das aulas, muito interativas. No entanto não aproveitei o curso em sua integralidade, pois fui convocada na 3° lista de chamada. De todo modo foi uma experiência incrível.
As aulas foram dinâmicas, interativas e repletas de aprendizado. Foi meu primeiro contato com a língua francesa e posso dizer que aprendi muito. O LinguAfro é um projeto incrível, além do francês aprendi sobre questões raciais que, com certeza, me acompanharão por toda a minha vida. Só tenho a agradecer a professora Monithelli e a todos envolvidos nesse projeto maravilhoso.
As aulas e os conteúdos são incríveis, com conteúdo de estudo para além das aulas e aprendemos um pouco da cultura também, de maneira afrocentrada, ponte que foi de extrema importância!
A professora conseguiu explorar o idioma de forma extraordinária, prendendo a atenção de todos.
As aulas englobam língua estrangeira, história, geografia, política, e literatura.
Participar do linguafro foi uma experiência única, foi a primeira vez que participei de um projeto afrocentrado. A professora é excelente e se preocupa com nossas vivencias enquanto pessoas pretas, as aulas de francês do linguafro foi além de aprender francês, contribuiu para conosco aliados na luta antirracista.
As aulas foram incríveis!

Ter encontrado e tido a chance de fazer parte do LinguAfro me trouxe uma sensação de pertencimento e de conhecimento muito grande. Fico muito feliz por esse projeto estar em movimento dentro da Universidade, juntando e acolhendo os nossos, para que possamos nos aquilombar e fazer a diferença com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. As aulas de Língua Francesa com a professora Monithelli, foram de extrema riqueza e sabedoria para mim. Os conhecimentos adquiridos não foram apenas sobre o Francês, foi sobre culturas diferentes, vidas, vínculos, literatura etc. E assim a professora Moni, se mostrou uma professora humanizada, acolhedora, divertida, e na minha opinião sua principal qualidade é estar disposta a escutar os seus alunos. Suas aulas foram importantíssimas, nos ensinando a discutir, ter pensamento crítico, estar dispostos a aprender o Francês de um jeito decolonial. Com certeza, a professora Moni, se tornou uma inspiração pra mim, que também serei professora de língua estrangeira

Figura 20– Excerto das respostas dos alunos referente à pergunta sobre o curso de francês do Linguafro 2023: “Por que você deu essa nota de satisfação?”, que foi obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.

O feedback dos estudantes reflete uma ampla satisfação e reconhecimento pela qualidade do programa e pelo impacto positivo que teve em suas vidas. Suas opiniões destacam o Linguafro como um projeto inovador e valioso, que vai além do ensino da língua francesa para oferecer uma experiência enriquecedora e transformadora. É ressaltada a minha dedicação e a minha abordagem humanizada e inclusiva do curso como fundamentais para o seu sucesso, deixando um impacto duradouro e inspirando-os a continuar sua jornada de aprendizado e engajamento com questões raciais, culturais e o idioma francês.

POR QUE VOCÊ DEU ESSA NOTA DE RECOMENDAÇÃO?
Foi algo diferenciado muito obrigado pela atenção acolhimento é muito aprendizado.
Por ser gratuito, ter qualidade.
Confio que um grande grupo gostaria de participar dessas aulas.
O Linguafro é um daqueles projetos onde encontramos o pertencimento do povo negro, é muito bom estar entre os nossos, trocar saberes e experiências.
Acredito que o curso cumpre sua função.
Recomendaria por ser uma experiência bastante produtiva.
É um ótimo curso
Além do expresso antes, o curso é um espaço de aprendizado bastante acolhedor e didático. Auxiliando bastante alguém que nunca teve contato com a língua.
O curso permite aprendizagem essencial para o conhecimento da língua.
Porque é multidisciplinar
Porque aprendi muito ao longo do semestre e acredito que mais pessoas pretas e pardas deveriam ter a chance de participar de um projeto como o Linguafro.
Contato com a língua

Pois com o curso foi muito importante para minha vida, me senti acolhida e pude aprender muitas coisas sobre a Língua Francesa.

Figura 21– Excerto das respostas dos alunos referente à pergunta sobre o curso de francês do Linguafro 2023: “Por que você deu essa nota de recomendação?”, que foi obtido através do Google forms e organizadas no Google sheets.

As opiniões dos participantes anteriormente destacam o curso Linguafro como um espaço valioso de aprendizado e empoderamento para a comunidade negra. Sua contribuição para a promoção da equidade racial, o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento acadêmico dos alunos o tornam uma iniciativa indispensável no combate ao racismo estrutural e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante disso, me despeço do quilombo de duas maneiras. A primeira seria destacando a importância das ações afirmativas, especialmente no contexto brasileiro como discutido anteriormente. Elas desempenham um papel crucial na abordagem das questões raciais, ressaltando a importância de reconhecer e enfrentar o racismo estrutural e as desigualdades sociais. As ações afirmativas são fundamentais, pois visam à reparação histórica, à promoção da equidade, diversidade e inclusão, à conscientização e ao combate ao racismo, assim como à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E a segunda é com um “até breve, Linguafro! Obrigada por existir, obrigada por tanto!!!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DE NOS AQUILOMBAMOS: CRISTINA, OLIVEIRA, LAURINDO E EU

Esta pesquisa de mestrado teve início em 2022 com a narrativa primogênita intitulada “O dia em que sofri racismo”, dela, narrei outras quatro experiências intituladas: “Faltou um(a) professor(a) de francês”, “Do desconforto à transformação para além da França”, “Que não somente o R da garganta” e “Palestra de literatura francesa preta no museu Muna”. Essas narrativas fizeram parte do meu mote de narrativas iniciais de pesquisa e que me abriram os olhos para diversas realidades, como o racismo estrutural, o racismo institucional, o preconceito, o bullying, a ausência de pessoas negras em posições de poder, a falta de representatividade negra, o pensamento colonialista, o preconceito linguístico, entre muitas outras lacunas. Além de me despertarem para essas temáticas, me fizeram questionar genuinamente todas essas situações.

Especificamente, as experiências de sofrer racismo, a falta de representatividade de professores negros de francês na universidade, a ausência de pessoas negras nas minhas práticas docentes de francês, a ausência delas em espaços de poder, a desvalorização das variantes e sotaques do francês falados por africanos, habitantes das ilhas e das Américas, e a sub-representação de pessoas negras em diversos espaços me deixaram incrédula e aterrorizada.

Foi por meio da minha experiência com o projeto I Linguafro – formação de professores e o curso Linguafro – Idiomas afirmativos, que tive a oportunidade de iniciar a minha formação em letramento racial para as relações étnico-raciais. Durante esse percurso, pude desenvolver um pensamento crítico e reflexivo em relação às minhas práticas docentes e à minha identidade preta, além de buscar a descolonização do currículo de ensino do francês. Essa experiência não apenas me capacitou como pesquisadora e professora, mas também como narradora participante da pesquisa e mulher negra. Encontrei, assim, um espaço de pertencimento que denominei carinhosa e respeitosamente de quilombo Linguafro. Os resultados dessa jornada se esbarraram com os objetivos do projeto Linguafro, que foram alcançados por meio da metodologia empregada nesta pesquisa, proporcionando uma integração significativa entre experiência e teoria.

A experiência de me tornar uma pesquisadora narrativa durante o ano em que iniciei a pós-graduação, em 2022, deixou uma marca profunda em mim. Descobri que me entrego completamente a todas as atividades que me proponho a realizar e que, por vezes, minha inocência, ingenuidade e falta de experiência ao enxergar as pessoas me colocam em situações difíceis. Essa percepção se refletiu na pesquisa, na qual me entreguei de corpo e alma, trazendo

minha identidade e minhas inseguranças para o trabalho. Não consigo precisar uma data específica, mas percebi que minha visão do mundo mudou após a primeira narrativa, e essa transformação se aprofundou com as narrativas subsequentes e as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa como um todo.

Já desde 2020, durante a minha pesquisa para o TCC de Especialização, intitulada “Formação continuada: experiência docente em um contexto plurilíngue de ensino de línguas”, tinha percebido que a minha formação como docente está em constante evolução. Essa percepção me levou a considerar cada vez mais a pesquisa narrativa como uma abordagem humanizada e fascinante, permeada por seus caminhos teóricos e metodológicos. Foi a partir dessa reflexão que decidi direcionar meu mestrado para a pesquisa narrativa. Além das motivações anteriores, justificativas pessoais, práticas e teórico-sociais também apoiaram minha escolha pela pesquisa nesse campo.

Entrei em campo com o objetivo principal de compreender narrativamente as experiências, tanto minhas quanto dos alunos, dentro de uma abordagem qualitativa, visando à construção do espaço de ensino e aprendizagem do francês no curso de extensão *Linguafro*. Essa decisão surgiu após conversas com minha orientadora, durante as quais expressei o desejo de utilizar minha experiência docente no projeto como foco de pesquisa. Isso me levou a identificar o que realmente queria e desejava, que era explorar minhas próprias experiências no projeto *Linguafro* enquanto professora preta de francês. Dessa forma, elaborei três objetivos específicos: primeiro, narrar e compreender minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas como professora preta de francês; segundo, discutir as possíveis tensões enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem do curso de francês afrocentrado; e terceiro, analisar e compreender o significado de pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem para os participantes da pesquisa.

A princípio, aprendi que o compreender narrativamente a pesquisa narrativa não é tão simples quanto escrever essas palavras “compreender narrativamente”. No início, pensei que se tratava apenas de entender histórias ao longo delas, mas logo percebi que é, na verdade, mergulhar literalmente no desconhecido, ou seja, na pesquisa. É seguir deixando as experiências guiar e construir. É dedicar-se a cada versão de escrita narrativa, vivenciar o amadurecimento, vivenciar as histórias quantas vezes foram necessárias até que, ao final desse processo, você se sinta mais segura. A compreensão através do narrar às vezes se torna um caos, pois envolve ler, reler, discutir e se impactar com o que foi lido e discutido, sem necessariamente compreender de imediato, ou até mesmo resistir à compreensão. São mergulhos profundos que geram um pensamento crítico e reflexivo a todo momento e então

devemos acionar a autocompaixão, resiliência. A partir do momento em que você se propõe a compreender narrativamente histórias, você passa o dia inteiro vivenciando essa proposta, variando de maneira mais leve ou intensa, ao ponto de impactar as pessoas ao seu redor. Às vezes, tudo pode parecer incompreensível, mas é necessário ter paciência, propósito, foco, resistência, e permitir-se respirar profundamente.

Meu objetivo principal permeou toda essa pesquisa, e ao longo destas considerações, irei discuti-lo. Quanto aos meus objetivos específicos, o primeiro envolveu todas as minhas narrativas desta pesquisa, relacionando-se ao âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Inicialmente, isso se deve à minha dificuldade em dissociar uma esfera da outra. Percebi que, como Monithelli, ensino aos meus alunos aquilo que já experienciei e o que me proponho a vivenciar abertamente como parte da minha formação para práticas docentes. Além disso, notei que neste processo, inevitavelmente, surgem inseguranças e tensões, e a melhor abordagem é buscar instrumentos que me permitam sentir-me menos insegura, mesmo dentro da minha própria insegurança. Compreendi que esses instrumentos podem ser encontrados em livros, leituras, e no compartilhar experiências com as pessoas próximas, ou podem ser elas mesmas, ou os amigos, familiares, outros pesquisadores, professores, colegas de profissão e até mesmo desconhecidos inicialmente, que compartilham ou estão dispostos a compartilhar dos mesmos propósitos.

Pouco antes de ingressar no quilombo, como descrito no início deste capítulo, enfrentei tensões que também fizeram parte do processo do segundo objetivo específico desta pesquisa. Esse segundo objetivo envolveu todas as tensões enfrentadas durante cada capítulo desta pesquisa em campo, em seus três momentos. Em *Entrando no quilombo*, deparei-me com tensões provocadas pelo colonialismo e pelo racismo. Experiências como: “Plano de curso”, “As tecnologias para preparação do curso”, “Organização das aulas”, “Linguafrô – francês afrocentrado”, “Autodeclaração: sou preta(o) ou parda(o)”, ““Francês” o que vem à mente?”, “Minha narrativa lida em sala de aula”, “O dia em que Cristina também sofreu racismo”, me fizeram perceber os impactos de práticas docentes com perspectivas colonialistas e os impactos sofridos por sermos vítimas do racismo estrutural. Não foi somente eu; foram eu, Cristina, Laurindo e outros tantos brasileiros. Entendo que tanto o colonialismo quanto o racismo estrutural são projetos e processos de mais de anos, e que não vão se extinguir rapidamente. Contudo, o rompimento com tradições, a revisão crítica e profunda de nossa percepção de si e do mundo, o aprendizado com a história, o passado e a ancestralidade, o ser realista para não esperar que um grupo racial domine toda a produção do saber e seja a única referência, o rompimento com o silenciamento e o não dito, o rompimento com a inação para não perpetuar

a opressão, o dar nome para as coisas, o falar sobre negritude e branquitude se vivemos relações (inter)raciais, o aprendizado de me tornar negra no percurso da minha vida e o acesso a lugares antes inacessíveis para as pessoas negras contribuem ao passo que conceituar o problema é apenas uma forma de caracterizar e definir seus sentidos e suas implicações com possíveis soluções como o antirracismo, a decolonialidade, a afrocentricidade e Ações afirmativas.

Em *Vivendo no quilombo*, deparei-me com tensões provocadas pela desestrangeirização do material didático. Experiências como: “Os números e o alfabeto”, “Martinique - Aimé Césaire”, “Cantores francófonos” (Cristina), “No dia dos cantores francófonos” (Oliveira), “À mon frère blanc”, “Dia do poema: “À mon frère blanc”” (Cristina), “No dia do poema” (Oliveira), “Poema em francês” (Laurindo), “Preparação da prova”, “Correção da prova: a francofonia”, “Correção da prova” (Cristina) e “No dia da correção da prova” (Oliveira), me fizeram perceber duas implicações geradas por um material didático com perspectivas coloniais. Primeiramente, a necessidade de preservação, manutenção e construção da identidade do aprendiz e, em segundo lugar, as relações e construção das relações de poder. Além disso, destaco as implicações de contemplar nos materiais didáticos outros países falantes de língua francesa, para além da França e da francofonia negra. Entendo que língua, cultura e identidade estão intrinsecamente ligadas e são indissociáveis. Quanto ao posicionamento dos materiais didáticos desestrangeirizados, percebo que é possível alcançá-lo por meio de atividades simples, porém elaboradas e preparadas, e inovadoras que tiveram presentes nas experiências. Por exemplo, protagonizando monumentos de países da francofonia, conhecendo autores e cantores negros francófonos, lendo livros, poemas ou contos de autoria negra, utilizando materiais autênticos como bibliografias ou biografias, e dedicando tempos para ouvir e entender o estudante, questionando-o sobre o que sabe ou entende sobre determinado assunto. O meu papel como mediadora das contribuições dos estudantes e a ponderação com o conteúdo é fundamental para que eles se sintam pertencentes àquele espaço de ensino e aprendizagem, tornando tudo mais significativo, decolonial, afrocentrado e afirmativo.

Em *Despedindo do quilombo*, deparei-me com tensões provocadas pela desestrangeirização do material didático. Experiências como: “Diálogos pretos”, “Dia em que discutimos as imagens dos personagens que dialogavam” (Cristina), “No dia em que discutimos as imagens dos professores daqueles diálogos” (Oliveira), “Linguafro + Café Littéraire”, “Raça negra”, “Personalidades negras no Jamboard”, “Personalidades negras” (Cristina), “Personalidades negras” (Oliveira), “O conto: “Portrait de famille”” e “No dia em que lemos o conto juntos – “Portrait de famille”” (Cristina), fizeram-me perceber a grande relevância para o movimento negro das teorias da Afrocentricidade, Agenciamento Negro e das Ações

afirmativas. Compreendo que o Letramento Racial para negros e não negros é de extrema importância, dada a realidade do racismo estrutural no Brasil, em especial, por ser elaborado, velado, partir de microagressões, em camadas, e presente em outros países sob outros e iguais aspectos. Reconheço também que a autodeclaração é subjetiva e que existe o processo de heteroidentificação para analisar essa autodeclaração em processos seletivos e formalidades dentro de instituições.

No cotidiano, ainda sofremos com o julgamento do olhar do outro sobre a identidade racial e a cor da pele. E que a depender do contexto, especialmente considerando o colorismo, compreendo que a cor da pele pode elevar o negro, colocando-o como negro diante da sociedade e elegível para cotas, mas ainda assim sujeito ao racismo e as discriminações. Ou pode rebaixá-lo, sendo visto como vitimista e em situações de subserviência, subalternidade e que não compreende nas cotas raciais. Entendi também que há o processo de alienação do negro, ainda amplamente discutido, e que ter um espaço seguro para falar de nós para nós e sobre nós é necessário e acolhedor, promove o progresso intelectual e das relações étnico-raciais, principalmente se essas discussões extrapolarem esses espaços seguros, pois todo lugar deveria ser seguro, e para todos, negros e não negros, visando a devida valorização, equidade, igualdade e todos os outros termos ligados à justiça, tal qual lê-se na Lei 10.639 de 2003 aplicada para desde a Educação.

E por fim, o terceiro objetivo específico envolveu o significado de pertencimento para os participantes da pesquisa, além do enfrentamento de algumas tensões. Tudo começou em *Caminhos até chegar no quilombo*, desde o processo de passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP até os participantes da pesquisa assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que aquilombassem neste estudo. Durante o início da realização da pesquisa, tive a oportunidade de conhecer meus quatro participantes de pesquisa, que mais tarde se tornaram três. A primeira tensão experienciada estava relacionada ao CEP, à ética relacional na pesquisa narrativa e aos critérios de exclusão e inclusão da pesquisa, o que torna, dentro desse contexto, a participação dos participantes de pesquisa livre. Conheci-os pelos nomes fictícios de Cristina, Oliveira e Laurindo, e inicialmente os percebi sob três perspectivas: a deles mesmos, a minha e as das inscrições para o projeto.

Conhecer os participantes de pesquisa foi um encontro de diferentes mundos: o mundo da historiadora, o mundo do internacionalista, o mundo da enfermeira e o mundo da professora de francês. Todos esses mundos se inter cruzaram e foram se interlaçando durante as reuniões e trocas de mensagens pelo celular, e foram se conectando cada vez mais ao longo de todo o processo da pesquisa. Durante o curso, pude perceber que todos as/os participantes eram muito

engajados e que ao passar do tempo esse engajamento de alguns diminuíram, por motivos, sejam eles pessoais, profissionais ou familiares. A nossa participação foi muito importante para o andamento da pesquisa. Cada narrativa que eles me escreviam e enviavam me permitia reviver as aulas, mas sob as perspectivas deles. Assim, pude ter experiências diferentes no contexto da minha pesquisa. Fui notando que Laurindo tinha poucas narrativas compartilhadas, e acredito que, após enfrentar um episódio de racismo e estava finalizando vários projetos no final do ano, isso a impossibilitou de manter o nível de engajamento mostrado no início. Isso evidenciou para mim o aspecto relacional da pesquisa narrativa com seus participantes e, por outro lado, refletiu sobre as desistências, como a de Freitas, que mostrou não apenas o aspecto relacional, mas também a dimensão ética das pesquisas. Compreendi que ao abordar tanto as minhas narrativas quanto as dos participantes, pude evitar o perigo da história única, valorizando e reconhecendo suas vozes e experiências. Tê-los na minha pesquisa foi de suma importância para obter uma visão mais abrangente das temáticas investigadas e para refletir sobre meu trabalho como professora, identificando áreas nas quais posso melhorar ou mudar completamente.

Uma contribuição marcante para mim, que realizei na pesquisa foi convocar minha ancestralidade como pesquisadora narrativa. Ao realizar o estado da arte desta pesquisa, ao mergulhar na temática do meu trabalho, reconheci a importância e a honra de trazer à tona a herança intelectual dos pesquisadores negros. Este gesto ressalta a vastidão de pesquisadores negros e a extensão de suas investigações sobre questões relacionadas à negritude. Este é um passo crucial, pois realizar pesquisas que abordem temas fortes e empoderadores sobre a comunidade negra, feitas por nós, sobre nós e para nós, é profundamente inovador. Este enfoque em experiências negras, dentro do contexto negro e com uma perspectiva de significado negro, é altamente potente, decolonial, afrocentrado e afirmativo. Percebo que isso está abrindo oportunidades para que ocupemos espaços que antes não tínhamos acesso, permitindo-nos assumir o protagonismo em nossas próprias narrativas. Este movimento contrasta com o passado em que éramos relegados ao “tronco”, servindo apenas como símbolo de medo e opressão.

Nesta pesquisa, identifiquei algumas limitações e impactos significativos. A primeira limitação diz respeito à compreensão da francofonia. Embora eu tenha abordado a francofonia como um aspecto relevante para o movimento negro e para o ensino de francês decolonial, afrocentrado e afirmativo, reconheço que gostaria de ter aprofundado minhas compreensões acerca da temática. O uso do termo, tanto com "F" maiúsculo quanto com "f" minúsculo, ainda me deixa curiosa, e sinto que poderia ter explorado mais profundamente suas nuances e significados.

A segunda limitação foi a coautoria no trabalho. Eu gostaria de ter experienciado mais narrativas dos meus participantes e aprofundado mais nelas. Este aspecto me leva a refletir sobre o tempo disponível para a pesquisa de mestrado e como minhas próprias inseguranças podem ter contribuído para que eu não conseguisse dar esse passo maior.

Quanto aos impactos, destaco a reflexão sobre o impacto emocional da pesquisa. Este trabalho me levou a refletir sobre o peso emocional de falar, compartilhar e reviver nossas histórias como pessoas negras. Mesmo que nossas narrativas sejam empoderadoras, é importante reconhecer que frequentemente passamos por experiências de sofrimento, microagressões e discriminações raciais, que podem causar grande impacto em nossa saúde mental e emocional. Essa reflexão permanece em aberto e pode ser um ponto importante a explorar em futuras investigações.

Antes de concluir, gostaria de destacar uma consideração final para esta pesquisa especialmente no que diz respeito à escrita da pesquisa narrativa e à compreensão da pesquisa narrativa. É importante ressaltar o significativo deslocamento que vivenciei em relação ao ensino da língua francesa ao longo deste trabalho através desse caminho teórico-metodológico. Este processo tem sido fundamental para enriquecer minhas práticas de ensino daqui em diante e enquanto pesquisadora também. Antes de 2019, minha abordagem como pesquisadora era seguindo os preceitos da Análise do Discurso Crítico e da Linguística Sistêmica Funcional conforme proposto por Fairclough e Halliday, o que as vezes se sobressai na minha escrita e pesquisa como um todo. Ao me dedicar à pesquisa narrativa e me versar em sua proposta, todas as mudanças e especialmente a de escrita em primeira pessoa assumindo a pesquisa me foi um desafio, bem como encontrar o meu “tom” narrativo, mesmo que no meu TCC, anos anteriores à esta pesquisa, eu tenha utilizado o mesmo caminho teórico metodológico. Ao longo das minhas experiências de escrita, composição de sentidos e estudos, pude aprimorar meus conhecimentos e amadurecimento para essa linha pesquisa. Hoje me encontro em um lugar outro, que me identifico apesar das dificuldades, mas imersa na aprendizagem das linhas de pesquisa: linguagem, ensino e sociedade.

Gostaria de destacar também que em minhas pesquisas anteriores, o foco estava nas teorias, enquanto os pesquisadores narrativos tendem a iniciar sua investigação a partir das experiências expressas nas histórias vividas e contadas. Esse deslocamento de abordagem ainda não foi completamente assimilado por mim, e reconheço que ainda preciso ter muita paciência comigo mesma para percorrer esse caminho das experiências que evocam a teoria. Este processo de transição entre abordagens metodológicas demanda tempo, reflexão e

amadurecimento, mas estou comprometida em continuar explorando e aprendendo na minha nova jornada no doutorado.

Concluo que, mesmo pelo estado da arte que foi feito no início, não imaginava a abrangência e dimensão da pesquisa; o percurso construído até aqui foi muito gratificante. Eu vivi o que pesquisei, e as inseguranças me levaram a buscar instrumentos que me auxiliarão. Ressalto a importância, baseada em minha experiência no quilombo Linguafro, da oferta de cursos de idiomas decoloniais, afrocentrados e afirmativos, viabilizando protagonismos outros fora da normativa. Além disso, espero que minha pesquisa contribua para reflexões em torno da identidade negra de professores atuantes ou futuros professores (em pré-serviço) e suas práticas educativas, especialmente trazendo consciência de raça e sobre as escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais, assim como foi para mim, e que sejam de outras perspectivas também enriquecedoras e únicas. Espero que contribua para a compreensão das nuances e desafios do ensino de idiomas adicionais de forma geral e do francês em específico, possibilitando uma educação antirracista, em um ambiente de escuta ativa e atenta, sensível e inclusiva para o empoderamento e construção das identidades dos estudantes negros. Portanto, meu desejo é que a minha experiência seja semelhante, inspiradora e aprimorada, e que ela seja lida para que outros pesquisadores, professores e pessoas possam dialogar comigo para fazer diferente e único também.

REFERÊNCIAS

ACHO, E. **Conversas desconfortáveis com um homem negro**. Editora Leya. 1. ed. 5 jul. 2021.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. 120 p.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: A teoria de Mudança Social**. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

AVILA, M. A. Conceitos: Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?, **Politize!** 19 de mar. de 2021. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BENTO, C. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECADI/ME, out. 2004. Disponível em: <<http://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, /DF: SECADI; SEPIR, 2013. Disponível em: <<http://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAINE, V., ESTEFAN, A., & CLANDININ, D. J. A return to methodological commitment: Refleitions on narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. **Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Words of D. Jean Clandinin**. London and New York: Routledge, 2020. p.574-586 <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J. **Personal practical knowledge: a study of teacher's Classroom images**. Curriculum Inquiry, v. 14, n. 4, p. 361-385, 1985. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>>. Acesso em: 08 fev. 2024. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução: GPNEP – Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

_____. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry. Complementary Methods for Research in Education**. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

_____. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York: Teachers College Press. 1999. 192 p.

CURIEL, O; GENEROSO, L. M. de A. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>>. Acesso em: 16 out. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97 p.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005. 413 p.

ESPINOSA-MIÑOSO, Y. Fazendo uma Genealogia da Experiência: O método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica da América Latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.96-120.

EVARISTO, C. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo, Ubu Editora, 2020, 320p.

FAUSTINO, D. M. “A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do”. In: **Revista Tecnologia e Sociedade (Online)**, v. 1, 2013. <https://doi.org/10.3895/rts.v9n18.2629>

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: Histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais**. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256pp. ISBN 978-85-7753-164-6.

GIRÃO, S. S. **Ensino de literatura e a formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s)**. Campinas, SP; [s.n.], 2021.

GONZALEZ, L. e HASENBALG, C. Lugar de negro. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982

HOLLANDA, H. B. de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, R. E. de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act?** Tesol Quartely, v. 50, n. 1, p. 66-85, mar. 2016. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>

LIMA, C. S. de. **Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro**. / Cledson Severino de Lima. – Recife, 2020. 104 f.

LIMA, G. S; MOURA, M. A. E. de. Formação continuada: experiencia docente em um contexto plurilingue de ensino de línguas. In: LIMA, G. S; BÓAVENTURA, R. S; OLIVEIRA, J. S. de. **Anais do V Workshop em Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação 2020**, Uberlândia, v.5, nov. 2020. p.30-51. ISSN: 2525-2968. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/anais_wtlme2020.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del Signo, Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina. 2010. 126p.

MWEBI, B. M. **A narrative inquiry into the experiences of a teacher and eight students learning about HIV/ AIDS through a child-to-child curriculum approach**. 2005. Disponível em : < <https://era.library.ualberta.ca/items/133fe917-3299-47f3-8b9c-85a0a8535d7d>>. Acesso em: 08 fev. 2024

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares. 2ª ed. OR Editor Produtor, 2002. 362 p.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, A. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p. 41-49.

NÚÑEZ-PARDO, A. Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. **HOW Journal**, v. 27, n. 2, p. 113-133, 31 Aug. 2020. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>

OIF. **A francofonia em resumo**. Disponível em: <<https://www.francophonie.org/francofonia-em-resumo-1772>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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

PEREIRA, M. D. de S. QUEM QUER (PODE) SER NEGRO NO BRASIL?. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 136–145, 2023. DOI: 10.29327/269579.6.1-13. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6585>>. Acesso em: 18 out. 2023.

PINTO JÚNIOR, C. G. **Black Lives Matter [manuscrito]: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública**. 2020.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, 21 (2-3): 22-32, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª ed. Companhia das Letras, 2019.

ROSA, G. da C. Inglês como Língua Franca sob um olhar crítico e decolonial. **Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2021

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46. 2007. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>

SCHWAB, J. **The practical 3**: translation into curriculum. *School Review*, 81(4): 501-522. 1973. <https://doi.org/10.1086/443100>

SOARES, J. A. de M. Análise sobre os desafios no processo de elaboração do material didático de francês afrocentrado para aulas presenciais e remotas. **Trabalho de conclusão de graduação - Faculdade de Letras**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2021.

SOUTO, S. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**. Vol. 4, n. 4, p. 133-144, jun., 2020.

VICENTE, R. **A classificação por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: <
<https://iniciativaempresarial.com.br/texto-de-raphael-vicente-para-isto-e-a-exclusao-da-robeco-e-o-caso-americanas-uma-licao-aos-orgaos-reguladores-3-2/#:~:text=A%20atual%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Instituto,popula%C3%A7%C3%A3o%20compreendida%20como%20ra%C3%A7a%20negra>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Experiências de uma professora preta de francês para aprendizes pretos e pardos: ensino, currículo e decolonialidade”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: orientadora Prof^a Dr^a Valeska Virgínia Soares Souza e orientanda Monithelli Aparecida Estevão de Moura.

Nesta pesquisa, busco compreender narrativamente as minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas para a construção do espaço de ensino e aprendizagem do francês afrocentrado enquanto professora preta para aprendizes pretos e pardos no curso de francês LINGUAFRO, bem como saber desses aprendizes como é pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem. Espaço esse que propicia uma abordagem de ensino e currículo decolonial, com a desestrangeirização do material didático da língua com ênfase no acesso a uma Educação para as relações Étnico-raciais visando preencher lacunas no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para esse público; e formação de professores e sua identidade preta.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Monithelli Aparecida Estevão de Moura de forma virtual. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será submetido à uma entrevista individual registrada de até no máximo 90 minutos para obtenção de narrativas escritas nas quais serão registrados relatos de sua experiência no curso de francês afrocentrado buscando responder como é pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem. Analisarei as narrativas de maneira conjunta a você através de leitura, releitura, reflexão sobre a experiência, conversas sobre esses textos escritos pela pesquisadora.

O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em perda do anonimato, mas este risco será minimizado com a criação de um pseudônimo de referência e a métodos de borrar/desfocar as imagens para não reconhecimento dos participantes. Não haverá anonimato do participante para a professora pesquisadora, por se tratar de uma pesquisa narrativa e ser necessário a identificação dos participantes para esta no processo de contar e recontar das histórias. Caso algum participante queira interagir com a pesquisadora fora do grupo, essa interação ficará sigilosa.

Caso haja algum dano decorrente da pesquisa, os participantes da pesquisa poderão solicitar indenização, por vias judiciais, em conformidade com o Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19.

Consideramos que os possíveis riscos desta pesquisa incorram em desconfortos físicos como cansaço devido ao tempo gasto durante a escrita e reescrita das narrativas. Outro desconforto possível, de ordem mental, poderá ocorrer em decorrência da retomada memorial de algumas experiências vividas, eventos e acontecimentos em situações diversas. Caso tal situação venha a ocorrer, os participantes

poderão interromper o procedimento, como for necessário, ainda que provisoriamente ou definitivamente.

Além do risco descrito no parágrafo anterior, a pesquisa oferece ainda risco de identificação dos participantes. Visando minimizar possível situação, a pesquisadora se utilizará de pseudônimos ao transcrever as conversas e entrevistas, se comprometendo com o sigilo absoluto da identidade do público pesquisado.

Os benefícios serão indiretos e diretos, pois as narrativas e conversas, isto é, as experiências narradas poderão tanto ajudá-los, como ajudar seus futuros leitores a entender melhor como ocorre as experiências vividas pelos participantes e suas implicações para a construção de pertencer a esse espaço de ensino e aprendizagem para relações étnicos raciais, possibilitando novos entendimentos, currículos e reformulações de práticas pedagógicas futuras de outros professores de idiomas sendo pretas, pretos ou não.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Monithelli Aparecida Estevão de Moura, telefone (34) 9 9631-1990 Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de maio de 2023

Assinatura da(s) pesquisadora(s)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa