

# INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE DESVELAR SILÊNCIOS EPISTÊMICOS

## CRITICAL INTERCULTURALITY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MOVEMENTS TO UNVEIL EPISTEMIC SILENCES

Murilo Rocha Ferreira 1  
Wilker Ramos-Soares 2  
Viviane Pires Viana Silvestre 3

**Resumo:** *Estar na sala de aula é entender que o papel das/os professoras/es está muito além do ensino-aprendizagem de algum conteúdo. A ação docente deve sempre estar pautada em uma relação política, crítica, reflexiva e ética de discutir e problematizar as relações de classe social, etnia/raça, gênero, sexualidade, deficiência, entre outras presentes na estrutura do país. Para tanto, neste artigo, problematizamos um evento crítico ocorrido em um contexto escolar de Educação Infantil no ano de 2018. Trata-se de uma atividade que deveria promover vivências sobre africanidades e cultura afro-brasileira que acabou por proporcionar um violento processo de silenciamentos epistêmicos. Assim, buscamos evidenciar quatro movimentos de desvelar silêncios epistêmicos (ROSA-DA-SILVA, 2021) relativos a: negritude; diversidade religiosa; eu, o outro e nós; e pedagogia intercultural. Com isso, defendemos a importância do debate intercultural crítico nos mais diversos espaços formativos, em especial na Educação Infantil, como uma proposta interventiva de luta contra violências e opressões que muitas vezes estão presentes nesses espaços.*

**Palavras-chave:** *Interculturalidade Crítica. Criança. Educação Infantil. Silêncios Epistêmicos.*

**Abstract:** *The role of teachers is far beyond the teaching and learning of some content in the classroom. The teaching action must always be guided by a political, critical, reflective, and ethical relationship to discuss and problematize social class, ethnicity/race, gender, sexuality, disability, among others. Therefore, in this article, we problematize a critical event that took place in a school context of Early Childhood Education in 2018. It is an activity that should promote experiences about Africanities and Afro-Brazilian culture that ended up providing a violent process of epistemic silencing. Thus, we seek to highlight four movements to unveil epistemic silences (ROSA-DA-SILVA, 2021) related to: blackness; religious diversity; me, the other and us; and intercultural pedagogy. With this, we defend the importance of critical intercultural debate in the most diverse teaching spaces, especially in Early Childhood Education, as a proposal to fight against violence and oppression that are often present in these spaces.*

**Keywords:** *Critical Interculturality. Child. Child Education. Epistemic Silences.*

- 1 Mestrando em Educação, Escola e Tecnologias pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Graduado em Licenciatura em Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Riquemes. Docente no Atendimento Educacional Especializado no município de Senador Canedo, Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9049529498855821>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2257-6487>. E-mail: [ferreira.murilorochoa@gmail.com](mailto:ferreira.murilorochoa@gmail.com)
- 2 Mestrando em Linguagem e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216030513374373>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7182-7991>.
- 3 Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo mesmo programa. Docente no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1876595481661397>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2234-9046>. E-mail: [viviane.silvestre@ueg.br](mailto:viviane.silvestre@ueg.br)

## Considerações iniciais

Cotidianamente, presenciamos a necessidade de se promover uma sociedade pautada no respeito às diferenças, de maneira que a diversidade seja vista como premissa para o diálogo e para a inclusão em todas as suas nuances: inclusão social, econômica, cultural e educacional.  
(Marlene Reis, 2021)

Aprender que o aprender  
Não está somente no ler e escrever  
Mas que existem outras formas de saber  
A do viver, a do sentir, de quem chora de quem ri  
[...]  
Do samba de roda ao boi de mamão  
Que cantam cultura através da canção  
Do grafite no muro e pipa no ar  
Que pintam pro mundo educação popular  
(autoria desconhecida)

O chão da escola é um lugar onde emergem diversas situações que nos provocam problematizações e reflexões. É um espaço fundamental de construção de vida social e – muitas vezes – o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar com a possibilidade de expor a outras construções sociais sobre quem é ou se pode/quer ser. Quando adentramos a Educação Infantil, nos deparamos com um ambiente em que as/os protagonistas são crianças atravessando a primeira infância, sendo esse um terreno fértil para o desenvolvimento de criticidade e conscientização social.

Nesse contexto, iremos problematizar um evento crítico<sup>1</sup> ocorrido no último semestre de 2018 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia/GO, no qual uma ação nos chamou bastante atenção. O evento – presenciado pelo primeiro autor deste texto – consistiu na apresentação de encerramento do ano letivo em que uma docente do agrupamento de crianças de 5 anos buscou mesclar música e dança. Nos ensaios resultantes da interação docente-discente, surgiram situações em que parte da comunidade escolar exigiu cortes na apresentação, cortes esses que retiraram elementos afrodescendentes de seu enredo. Aqui, compreendemos que esses cortes não representam um ato isolado, mas são resultantes de uma (re)produção estigmatizada de determinadas culturas. Portanto, partindo da noção de *silêncio epistêmico* discutida na tese de Valéria Rosa-da-Silva (2021), propomos movimentos de desvelar silêncios epistêmicos percebidos através desse acontecimento. Com isso, temos o intuito de problematizar a importância do debate intercultural crítico nesses espaços formativos como uma proposta interventiva de luta contra violências e opressões, que muitas vezes estão presentes nesses espaços.

Acreditamos que sejam importantes pesquisas/estudos – principalmente voltados para a educação e para a linguagem – que tenham ênfase em articular os interesses sociais com os interesses científicos, na medida em que isso consiste na possibilidade da realização participativa de projetos de pesquisa ligados às necessidades específicas da sociedade. O presente estudo convida a leitora e o leitor a experimentar uma realidade em que a criança é colocada como protagonista do processo educativo. Assim, urge nos indagarmos constantemente sobre a complexidade da percepção da criança, sobre o papel social da infância na sociedade atual e sobre a forma como será assegurada a diversidade dos sujeitos infantis na aplicação de um currículo escolar que cumpra seu papel social.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações ao final. Na primeira, apresentamos uma pequena linha do tempo de como foi/é vista a criança na educação, como também os documentos que regulamentam essa fase educacional. Em seguida,

<sup>1</sup> Para este trabalho, usamos as noções de Alastair Pennycook (2004) sobre evento crítico, pois o autor entende que são momentos de observações reflexivas com potencial de transformá-los em ações críticas para intervir na realidade em que vivemos e que reverberam em mudanças significativas de transformação social.

discutimos a interculturalidade crítica como possibilidade de atuação na Educação Infantil e a relação corpo-linguagem na construção dos saberes. Na terceira seção, propomos quatro movimentos para desvelar os silêncios epistêmicos inferidos no evento crítico presenciados pelo primeiro autor deste texto.

## **Criança e educação: um giro pela historicidade**

Importar-se com o educar na primeira infância é uma atividade primordial quando se pretende caminhar junto à criança objetivando o seu desenvolvimento no e para o mundo. No entanto, essa percepção do processo educativo na infância nem sempre existiu. Antes a criança era vista como mero ser falante, e, somente após o século XVII, passam a surgir estudos que as relacionavam a indivíduos com corpos, hábitos e falas a serem desenvolvidos (PEREIRA, 2016), cabendo à escola a função de preparar essa criança para o mundo. Em meados dos anos 70, movimentos feministas fomentaram o surgimento de instituições voltadas à educação infantil. Marcadamente a partir desse período, um maior número de mulheres passou a ocupar locais de trabalho para além do lar, dispondo à escola o papel assistencialista de cuidado das crianças, sendo essa atribuição a única possibilidade naquele momento.

Ao reverenciarmos a historicidade da Educação Infantil, é possível compreender o papel assistencialista ainda imputado a essa primeira etapa da Educação Básica, em detrimento do objetivo principal de permitir às crianças uma formação crítica face aos acontecimentos do mundo. Se analisarmos a educação na linha temporal dos anos 80 – estado pré-democrático –, perceberemos uma série de movimentos com uma (des)construção do sistema educacional. Isso fortaleceu ideais que resultaram em políticas públicas e sanções de leis e normas, tendo como documento basilar a Constituição Federal (BRASIL,1988).

A Carta Magna do ordenamento jurídico brasileiro traz em seu artigo 208 o dever do Estado em garantir a educação infantil em creches e pré-escolas às crianças de 5 (cinco) anos de idade, agora vistas como sujeitos de cuidados e direitos, o que reverberou na promulgação de outras legislações pertinentes à educação. Mesmo com as conquistas em prol da educação para a criança, a Educação Infantil só foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL,1996). Essa lei provoca na sociedade uma complexificação das relações educacionais e marca uma transição na tentativa de sistematizar diversos elementos da educação brasileira. Essa legislação passa, então, a direcionar as regras e os caminhos para definição de uma educação de qualidade voltada para a valorização do sistema educacional do país. Com essa nova “roupagem” da educação, a/o profissional docente se viu com novos desafios a serem superados. A Educação Infantil passa a ter um caráter, de fato, educativo, e, para isso, a LDB (BRASIL,1996) instituiu a necessidade de formação profissional vinculada a essa etapa específica da Educação Básica, mais especificamente em seu artigo 62.

Cabe ressaltar que a LDB (BRASIL,1996), no decorrer dos anos, tem sofrido diversas alterações em seu corpo legislativo. Essas alterações contemplam, entre outras questões, a inclusão da liberdade de crença à/ao educanda/o, a inclusão da educação bilíngue de surdas/os como modalidade de ensino, e, como será tratado posteriormente, a inclusão de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira no âmbito do currículo escolar. Essas alterações foram idealizadas por movimentos sociais no intuito de (tentar) alcançar anseios de grupos minorizados e marginalizados socialmente e, por consequência, invisibilizados no currículo escolar.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) passou a ser o principal documento que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil no Brasil. O caráter normativo da Base Curricular, por outro lado, traz problemáticas significativas quanto à autonomia das unidades de ensino na formulação de seus currículos. Assim, precisamos reconhecer que, embora a implantação da BNCC tenha sido apresentada pelo Governo Federal como ação pautada na melhoria da educação, é possível notar que as “políticas neoliberais continuam presentes, influenciando direta ou indiretamente, a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, o papel da escola na formação do cidadão” (BRANCO et al., 2018, p. 65-66).

Desse modo, é a prática educativa crítica que contribui para a inserção de diversos elementos socioculturais na construção da identidade da criança. Quanto mais inseridas em diversidades que auxiliem na construção de uma identidade ética, menos esforços serão necessários para desconstruir preconceitos e estereótipos na vida adulta. Urge, então, que possamos perceber

[...] as crianças como produtoras de cultura, constituídas por sua classe social, sua etnia, seu gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. As crianças sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2013, p. 36).

Assim, não podemos apenas problematizar o papel da criança para reflexões futuras. A criança é um sujeito hoje (PEREIRA, 2016), e, alinhado a tais reflexões, é importante respeitar a criança como sujeito detentor de uma individualidade contendo pluralidades de identidades em construção, alinhando-se, ainda, com fatores sociais, culturais e históricos.

## **Interculturalidade crítica em diálogo com a Educação Infantil**

Estar na sala de aula é entender que nosso papel enquanto docentes está muito além do ensino-aprendizagem de algum conteúdo. A nossa ação enquanto professoras/es deve sempre estar pautada em uma relação política, crítica, reflexiva e ética de discutir e problematizar as relações de classe social, etnia/raça, gênero, sexualidade, deficiência, entre outras presentes na estrutura do país. Entendemos que o ato de ser professor/a é um ato político que deve sempre ser pautado em ideais de diversidade e democracia.

Por isso, acreditamos ser importante trazer à baila as discussões de interculturalidade, pois por meio disso podemos (re)pensar ações que causam opressões e violências presentes em nossas práticas. Sendo assim, é importante mencionar que o debate intercultural ou a interculturalidade ganha força a partir dos movimentos pós-coloniais e decoloniais, que se constituíram por um conjunto de perspectivas e críticas sobre a sociedade após o processo de colonização das Américas e os vestígios<sup>2</sup> atuais dessa colonização.

O processo colonial nas Américas foi primordial para o desenvolvimento de diversas estruturas hegemônicas ainda presentes na configuração de sociedade que temos hoje. Podemos perceber essa relação presente com o racismo e como é sua estruturação em vários âmbitos, tais como o racismo científico, a invenção do oriental, as diversas fobias de gentes, o tabu da diferença cultural e a impossibilidade de se trabalhar alguns temas direcionados às diversidades culturais, de sexualidade e de gênero etc.

Ainda assim, é possível perceber, cada vez mais, que o termo interculturalidade é usado para se referir a discursos, políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal (WALSH, 2009). Nesse contexto, corroboramos a perspectiva de Michael Rodrigues e Viviane Silvestre (2020, p. 414) quando dizem que “[c]omo refração desse cenário, a interculturalidade [...] vem sendo assumida como uma prática política, societária e educativa de coexistência humana, como bem de inter-relação das práticas sociais e culturais”.

Sendo assim, tem-se aqui a interculturalidade crítica como uma pedagogia “entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, [a percebemos] como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas” (WALSH, 2009, p. 26); se refere aos questionamentos e problematizações das desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sociais, culturais, raciais, de

2 Os estudos decoloniais compreendem os vestígios da colonização como “colonialidades”, uma estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizada em nossa sociedade mesmo após o fim das relações coloniais. Enquanto o termo “colonialismo” tem seu entendimento limitado ao período específico da colonização, a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante do sistema mundo moderno-colonial.

gênero, de sexualidade, entre outros (CANDAU, 2012, 2020).

A interculturalidade crítica “aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2012, p. 244). O debate intercultural desvela uma relação intrínseca do corpo e da linguagem. Isso possibilita perceber que atrás de todo conhecimento existe um corpo que o produz. Por isso,

[a]s produções de sentidos sobre os elementos naturais e sociais, tanto materiais como imateriais, são culturalmente construídos na/pela língua(gem). Isso quer dizer que as percepções que assumimos de qualquer elemento social nunca são completas, mas delineadas de maneiras situadas, ideológicas e performativas. [...] [A]tribuições de significados a diversos construtos, como língua e cultura, também não se isentam desse fato, e que o viés de significação que assumimos deles podem afetar e orientar as nossas visões de mundo (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 410).

Isso nos permite fortalecer a construção da noção de identidade como dinâmica, aberta e plural, questionando a visão essencialista e binária na construção identitária. É crucial percebermos que essas “[i]dentidades são construções exigidas pelos ritos convencionais que postulam o sujeito de maneira a garantir a possibilidade do ‘nós’ a partir da significação da existência prévia do ‘eu’” (PINTO, 2002, p. 93, grifo no original). Essa reflexão vincula-se a um dos eixos basilares para a construção de conhecimento na Educação Infantil em que essa relação entre o eu e a/o outra/o é refletida na socialização de experiências coletivas (nós).

Assim, percebemos a importância de assumirmos uma Pedagogia Intercultural Crítica logo nessa fase por se tratar de um momento de maior desenvolvimento físico e cognitivo em que a criança já começa a dispor de um entendimento sobre o mundo, de forma a configurar uma possibilidade de resistir “às amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” presentes nesses espaços (FREIRE, 1993, p. 95).

Com isso, acreditamos na importância de realizar movimentos que desvelam os silenciamentos epistêmicos nas práticas educativas que vão de (des)encontro a uma Pedagogia Intercultural Crítica, trazendo reflexões que permitam (re)visitar ações pedagógicas que objetivem a (re)construção de uma práxis pedagógica mais ética, crítica e democrática.

## **Desvelando silêncios epistêmicos na Educação Infantil**

Os corredores da Educação Infantil são permeados de gritos e risos de crianças que se emocionam com facilidade com as atividades propostas, mascarando muitas vezes a percepção de silenciamentos epistêmicos ali presentes. Sendo assim, propomos neste estudo quatro movimentos para desvelar os *silêncios epistêmicos* presentes na atividade pedagógica presenciada pelo primeiro autor deste texto no ano de 2018, ocorrido em uma turma de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos.

Naquela ocasião, a temática a ser trabalhada no CMEI consistia em proporcionar às crianças formas de conhecerem e vivenciarem múltiplas experiências culturais, em especial aquelas vinculadas à africanidade. Essa necessidade nasceu de um estudo realizado pela comunidade escolar, fazendo-se constar na Avaliação Institucional do ano anterior (2017). Essa avaliação identificou que as<sup>3</sup> docentes pouco propiciaram vivências dessas culturas junto às crianças, de maneira que, em consequência, foi elaborado um plano de formação docente para o ano de 2018 em que o foco para as atividades deveria contemplar esse item falho ou lacunar. Durante todo o ano de 2018, foram realizadas diversas formações continuadas em serviço, contando com a participação ativa de representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, bem como diversas atividades junto às crianças que viessem a contemplar a experimentação de culturas

3 Não havia docentes homens na instituição.

diversas daquelas anteriormente vivenciadas.

No evento crítico em questão, buscando contemplar uma maior abrangência de temas das diversidades, o CMEI escolheu reforçar as experiências culturais vinculadas à africanidade, tendo o evento de fechamento do ano letivo resultado em apresentações de todas as turmas – com crianças de diversas idades – em que cada turma desenvolveu um elemento da africanidade a ser apresentado. O evento crítico refletido neste estudo surgiu da apresentação em que uma docente do agrupamento de crianças de 5 anos, buscando mesclar música e dança, escolheu a música popular “Boa noite pra quem é de boa noite” para performar junto às crianças por conter diversos elementos de africanidade. E são justamente os desdobramentos dessa apresentação que resultaram nas reflexões presentes neste texto.

Acreditamos ser importante ressaltar que todo o evento crítico foi assistido/presenciado pelo primeiro autor devido à sua proximidade com a docente que propôs a atividade, com a turma da apresentação que se encontrava em sala vizinha e com o Auxiliar de Atividades Educativas daquela turma em específico, que inclusive foi o responsável por realizar os cortes sugeridos na música. A inquietação do primeiro autor surgiu quando, em um certo dia, esse Auxiliar de Atividades Educativas relatou de forma indignada o seu descontentamento com cortes sugeridos pelo grupo gestor. Ainda que o evento crítico não tenha ocorrido na turma responsável à época pelo primeiro autor, a gravidade e a revolta ocasionada pela situação passaram a ser motivo de diálogos entre este e a docente responsável pela regência em que atuava. As discussões foram fomentadas na época porque esse fato foi percebido/entendido como feridas na proposta educacional a ser desenvolvida naquele ano letivo.

Além disso, cabe ressaltar também que, em 2018, o primeiro autor estava recém-ingressado como servidor público na função de auxiliar de sala de aula. Por seu recente ingresso na instituição, algumas das provocações e problematizações que traçamos aqui não foram possíveis de serem realizadas na instituição de ensino naquele momento. Além disso, alguns debates foram evitados na época por falta de um contato mais próximo com as perspectivas críticas que hoje fazem parte de nossas leituras. Com isso, assumimos a falta de uma postura mais crítica frente a esse acontecimento que pudesse, talvez, ter mudado as direções que a atividade tomou. Por isso, de 2018 para cá, algumas dessas reflexões ficaram mais potencializadas e presentes, e, assim, surgiu a motivação para a escrita deste texto – até mesmo na tentativa de retornar ao ocorrido e (re)pensar outras posturas que poderiam ser adotadas para evitar esse violento processo de silenciamento.

Posto isso, vamos à letra da música na íntegra:

Boa noite pra quem e de boa noite  
Bom dia pra quem e de bom dia  
A bênção meu papai a bênção  
Maculelê e o rei da valentia

Tindolele aue Cauiza  
Tindolele e sangue real  
Eu sou filho, eu sou neto de Aruanda  
Tindolele aue Cauiza

E Cauiza, de onde e que veio?  
*Eu vim de Angola e*  
E Sarara, de onde e que veio?  
*Eu vim de Angola e*  
Oi biriba, de onde e que veio?  
*Eu vim de Angola e*  
E Caveirinha, de onde e que veio?  
*Eu vim de Angola e*  
Maculelê, de onde e que veio?  
*Eu vim de Angola e*

Nago quando morre vai pra cova de bengue  
Amigo tao dizendo que urubu tem que comer  
Aquibaba, aquilele, nego nago fede mais que sarigue  
Aquibaba, aquilele, nego nago fede mais que sarigue

A potência da Educação Infantil é poder aplicar atividades em que as crianças se envolvem inteiramente. Elas se engajam com as propostas culturais de forma leve e com entusiasmo e, nessa ocasião, não seria diferente. Com isso, as crianças memorizaram a canção e a repetiam em todo e qualquer lugar em que estavam, principalmente o refrão da música, qual seja:

Boa noite, pra quem é de boa noite  
Bom dia, pra quem é de bom dia  
A bênção, meu pai a bênção  
Maculelê é o rei da valentia

Logo a música que seria trabalhada na atividade de fim de ano se tornou de conhecimento das famílias, e, com isso, começaram a surgir reclamações sobre o teor da música e a mensagem não cristã que emanava dela. Para evitar constrangimentos e demais reclamações, a gestão solicitou à docente que cortasse os trechos da música em que se pedia a bênção, e, com isso, não haveria mais reclamações por parte da comunidade escolar<sup>4</sup>. Ainda que possamos perceber que a atividade está pautada em uma proposta intercultural, podemos notar que o comportamento da gestão responde somente aos interesses e necessidades das instituições sociais, e aqui colocamos a família e a igreja também como algumas dessas instituições.

Por mais que a docente argumentasse que os trechos que a gestão solicitou que fossem cortados se tratavam de uma questão cultural, exigida pelo plano de formação, o grupo gestor insistiu na alteração da música. Dessa forma, o refrão foi alterado para o seguinte teor:

Boa noite, pra quem é de boa noite  
Bom dia, pra quem é de bom dia  
Maculelê é o rei da valentia

Após a realização do primeiro corte, a gestão apontou a necessidade de uma segunda edição para que se pudesse evitar também futuros questionamentos e reclamações. Inicialmente, o trecho original:

Tindolele aue Cauiza  
Tindolele e sangue real  
Eu sou filho, eu sou neto de Aruanda  
Tindolele aue Cauiza

Com o segundo corte, o trecho passa a conter o seguinte teor:

Tindolele aue Cauiza  
Tindolele e sangue real

Além disso, foi possível perceber, naquela ocasião, outras interferências requeridas por funcionárias do CMEI. Um outro episódio que nos chamou atenção foi a reclamação de uma outra colaboradora que dizia que o trecho “Maculelê é o rei da valentia” era macumba e que evocava demônios, sendo um absurdo uma instituição de ensino permitir a reprodução daquela canção.

<sup>4</sup> Não é de nosso conhecimento se houve ou não tratativa da escola na tentativa de argumentar com as famílias sobre o objetivo da atividade aplicada, ficando restrita ao nosso conhecimento apenas a solicitação de cortes.

Essa postura reflete os vestígios de práticas racistas presentes nas unidades de ensino e cultura educacionais brasileiras, práticas essas proporcionadas por um racismo estrutural.

Aqui, percebemos que os cortes sugeridos pela família, pela gestão e pelos demais membros do CMEI que resultaram em uma música fragmentada e descontínua foram um forte e violento processo de silenciamento de elementos de africanidades que emanam da letra dessa música. Sendo assim, propomos neste artigo um movimento de *desvelar silêncios epistêmicos*, tal como Rosa-da-Silva (2021, p. 100) trabalha em sua tese de doutorado, com o objetivo de “problematizar narrativas naturalizadas no que se refere à violência nas relações que têm sido estabelecidas em nossa sociedade de modo geral” e, de modo mais específico, nas nossas salas de aula.

Desvelar esses *silêncios epistêmicos* (ROSA-DA-SILVA, 2021) envolve problematizar as racionalidades pré-fixadas, as hierarquias e os binarismos dicotomizantes, as relações estigmatizadas e as (im)possibilidades de discutir sobre temas voltados para as diversidades/diferenças culturais, sobretudo na Educação Infantil. Assim sendo, corroboramos a afirmação de Mignolo (2021, p. 4), também citado por Rosa-da-Silva (2021, p. 104), quando diz o seguinte:

[...] que a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que tomam a “originalidade” como critério máximo para o julgamento final.

Para além disso, ao entendermos o corpo e a linguagem como algo indissociável, isso nos permite refletir sobre a/o conhecedora/or e não somente o conhecido, ou seja, perceber a relação ontológica presente nas epistemes. Aqui, entendemos que esse movimento onto-epistêmico significa nos deslocarmos de nossas zonas de conforto (ROSA-DA-SILVA, 2021), em um movimento de “desaprisionarmos nossas mentes e deslocar nosso ser integralmente para, de fato, conseguirmos (des)(re)aprender a olhar e viver” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 111) as relações com as/ os outras/os e com o mundo de uma forma realmente democrática e diversa.

Compreendemos, então, que esses cortes não representam um ato isolado, mas são resultantes de uma (re)produção estigmatizada e preconceituosa de determinadas culturas. Vamos às análises e reflexões.

## **Movimento 1: negritude**

As discussões antirracistas devem atingir a todas/os (RIBEIRO, 2019). Tais discussões não podem se restringir a ações que visam apenas dar força aos Movimentos Negros, mas também devem buscar conscientizar a branquitude quanto aos seus privilégios em detrimento dos corpos negros (ALMEIDA, 2019; LEÃO, 2020; SCHUCMAN, 2020). Para um real engajamento com os movimentos antirracistas, é importante que eles sejam incorporados aos currículos e aplicados na rotina escolar (LEÃO, 2020) como uma forma de se alcançar rupturas de culturas eurocêntricas enraizadas na sociedade.

As relações étnico-raciais caminham por diversos meios de forma a permitir um terreno fértil para discussões e problematizações que objetivem a decolonização cultural. É importante reconhecermos o papel das legislações que traduzem as lutas pela inclusão, porém não basta termos legislações que fomentem políticas públicas contra o racismo se não houver um movimento de prática de ações antirracistas que efetivem essas políticas, bem como uma formação crítica de professoras/es e do grupo gestor que promova ações antirracistas dentro e fora da escola.

Adilbênia Machado e Eduardo Oliveira (2018) e Nilma Gomes (2021) abordam essa situação interdisciplinando a teoria e a prática das ações antirracistas e demonstrando que uma não possui forma sem a outra. Em consonância, para Giselle Oliveira (2019), discutir sobre práticas antirracistas não tem como objetivo apenas construir um novo discurso sobre um povo oprimido; para a autora,



“o que se busca, na verdade, é a construção de um novo lugar social para a pessoa negra, que ressignifique profundamente a representação do corpo, da história e a participação política” dessas pessoas (OLIVEIRA, 2019, p. 16).

Para a efetivação de uma interculturalidade crítica, não basta apenas a ação do corpo docente. Uma/Um professora/or pode tentar aplicar ações antirracistas em sala de aula e, devido a diversos fatores culturais, sociais e, principalmente, religiosos, pode ter suas ações limitadas pelo grupo gestor. Nesse contexto, a educação precisa se voltar para ações drásticas de ruptura de estereótipos eurocêntricos que inferiorizam a negritude. Entendemos, então, a importância de se refletir sobre a (des)construção de (pre)conceitos, ideias e comportamentos que “reproduzem o mito da democracia racial, assim como o da ideologia da branquitude” (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p. 53). A temática das relações étnico-raciais abordada no ambiente escolar se torna latente, visto que é possível visualizar facilmente diversas ações que são exemplificadas (negativamente) nos materiais trabalhados, tal como no evento crítico aqui analisado.

Como já explanado, a avaliação institucional do ano de 2017 apontou a necessidade de proporcionar às crianças do CMEI formas de conhecerem e vivenciarem múltiplas experiências culturais, propondo práticas educativas a fim de valorizar a relação da cultura afro-brasileira. O que se percebe no evento em destaque é que houve uma censura justamente aos elementos que deveriam valorizar a percepção da criança como ser multicultural passível de compreender e vivenciar tais elementos da africanidade.

Mesmo que a prática não tenha sido pensada inicialmente como uma prática antirracista, a atividade proposta possuía, em sua integridade, a possibilidade de perceber as diversidades culturais como patrimônio cultural brasileiro. Contrário a isso, o movimento apontou cortes que vão além de simples ocultações de termos culturais afrodescendentes – rompendo com a proposta inicial de valorização das múltiplas culturas, respaldada, inclusive, na Lei nº 10.639/2003 –, consolidando os ideais hegemônicos enraizados em nosso sistema educacional.

Ao fazermos um exercício de reflexão, pensemos em algumas variantes: se a atividade fosse pautada em outra matriz cultural, de uma região hegemônica, por exemplo, esses cortes seriam sugeridos? Quais as motivações que causaram tanto incômodo na atividade proposta, uma vez que ela teve sua origem pautada em ideias africanas, ideias essas pouco valorizadas em um país como o Brasil, em que mais de 56%<sup>5</sup> da população é composta por negras/os? A intenção não é buscar a resposta para todas as indagações, mas convidar a/o leitora/or à reflexão.

Nesse sentido, enquanto autores/a deste texto, pessoas não negras, educadores/a e ativistas/militantes, entendemos a importância de refletir sobre o nosso privilégio branco (SCHUCMAN, 2020) e nos colocar frente à luta antirracista nos espaços que ocupamos enquanto professores/a e sujeitos de uma sociedade fundada em valores coloniais racistas, misóginos, LGBTQIA+fóbicos, capacitistas, entre outros. É, portanto, crucial uma postura crítica de todas/os as/os professoras/es frente às desigualdades, dissidências e práticas violentas na/da sociedade para que possamos construir no futuro uma sociedade menos difícil de amar (FREIRE, 1987).

## **Movimento 2: diversidade religiosa**

Entendemos que o início das reclamações das famílias e demais colaboradoras/es do CMEI, que resultaram nos cortes sugeridos pela gestão, surgiram pelo teor religioso não cristão que emana da música trabalhada na atividade de fim de ano proposta pela regente. A liberdade religiosa é garantida pela Constituição de 1988 e está descrita no artigo 5º, que garante a liberdade de consciência e de crença. Sendo assim, acreditamos ser importante trazer para este debate a intolerância religiosa, que está fortemente presente em nossa sociedade.

Ao se analisar o teor da música escolhida para a atividade e problematizada neste texto, nota-se a presença de diversos elementos da cultura africana, tais como Maculelê, Cauiza, Aruanda, Sarara, Biriba, Caveirinha, entre outros. A simbologia presente nesses elementos remete à presença de instrumentos, personagens e entidades contidos em religiões de matriz africana, antagônicas aos ensinamentos cristãos, que, pela historicidade da colonização brasileira, ainda estão fortemente

5 Dados de uma pesquisa aplicada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

presentes em nossa educação.

O não conhecimento desses elementos ou a sua errônea ligação com o obscuro, impuro e sombrio reforçam a necessidade de se apresentar tais simbologias e conceituar suas finalidades dentro da cultura africana e afro-brasileira. Para além disso, é importante ultrapassar os limites da conceitualização dos termos para que possamos perceber esses elementos como pertencentes às nossas identidades e, conseqüentemente, às nossas relações com o mundo.

O evento crítico analisado traz em seu primeiro corte a solicitação da gestão da instituição em suprimir no refrão da música o termo ecumênico “a bênção”, sendo esse um rito encontrado em diversas religiões, não apenas nas de matriz africana. O corte se dá, então, não pelo elemento em si, mas pelo contexto em que é inserido, vinculando a canção diretamente a relações de africanidade. Porém, diversos outros elementos vinculados à africanidade não foram cortados da música. Enquanto os elementos se referiam apenas à/ao “outra/o”, a problemática não havia sido percebida pelas/os ouvintes. Entretanto, ao se tentar criar a experiência do “nós”, inserindo o “eu” da criança como parte dessa cultura africana, os cortes foram realizados para que essa conexão não ocorresse.

O período escolar é muito importante na construção identitária, na medida em que é nesse processo que a criança vai se constituindo a partir das relações socioculturais que lhe são apresentadas. Sendo assim, esse ato demonstra uma forte tentativa de não referenciar a construção da identidade das crianças a partir de uma cultura africana e afro-brasileira. Como já mencionado, a Igreja por muito tempo esteve presente na estruturação educacional e, em consequência, na construção do currículo escolar. Em se tratando de um país com processo colonizador, é necessário trazer o entendimento da historicidade da inserção da religião na educação brasileira, de forma que, no entendimento de Raimundo Castro (2013, p. 50),

[p]ara a efetivação do projeto colonizador – de dominação, a educação foi utilizada como veículo a serviço da propagação de tal ideia. Somente tinha valor a cultura do branco entendido como membro da sociedade, deste modo, se o índio e o negro, apesar de estarem na sociedade, dela não tomam parte, tampouco poderiam ser portadores da cultura e do direito à instrução escolarizada.

Para entender a complexidade da discussão, há primeiro que se entender o caráter laico estipulado no ordenamento brasileiro. O laico deve atender à garantia de que todas/os, as/os que professam ou mesmo não professam a fé, possam gozar de direitos iguais (CASTRO, 2013). Porém, o que se verifica no ambiente escolar é contrário a tal entendimento. Assim, o CMEI, ao se posicionar favoravelmente aos cortes reclamados pela comunidade escolar, feriu o caráter laico designado à educação. Além de ter sido uma prática altamente violenta contra a cultura que objetivava valorizar, ela não atendeu ao plano de formação proposto pela própria instituição que deu origem ao planejamento dessa atividade.

### **Movimento 3: eu, o outro e nós**

Um dos pilares da Educação Infantil atravessa a consolidação dos direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se e se estrutura em campos de experiência definidos pela BNCC (BRASIL, 2018). A intencionalidade da docente em apresentar a diversidade afro-cultural com a propositura dos elementos contidos na música vai ao encontro das normas contidas na BNCC, em que a criança passa a ter essa percepção de si e do outro vinculada à sua autonomia, sendo capaz de desenvolver uma identidade própria.

Ao analisarmos os cortes realizados no evento crítico em questão, infere-se que os elementos excluídos atravessam a percepção de pertencimento da criança, com elementos em primeira pessoa, tal como o pronome “meu” do verso “a bênção, meu pai, a bênção”, no primeiro corte

sugerido na música, e na afirmação “eu sou”, no verso “eu sou filho, eu sou neto de Aruanda”, no segundo corte sugerido na música. Ao se identificar como sujeito da canção, a criança passa a se sentir pertencente àquela cultura em questão, e, conseqüentemente, tais percepções passam a ir de (des)encontro às culturas e religiões do âmbito familiar.

Essa percepção de pertencimento do “eu” em sociedade possui reflexos nas práxis adotadas em ambiente escolar. Isto posto,

[...] precisamos refletir sobre uma construção de sociedade que possa ter a sensibilidade de perceber as narrativas plurais e diversas que a compõem. E, que isso possa ser constituído de forma horizontalizada e não hierarquizada. Pensando em um espaço que possibilite a compreensão das relações que se entrelaçam e se conectam construindo o eu e [a/o outra/o] (GOTTARDI, 2021, p. 21).

Para Letícia Gottardi (2021), a sala de aula é um espaço fronteiro de construção do eu e da/do outra/o, uma ideia de fronteira que une negando os fundamentalismos com um caráter emancipatório, autônomo e libertador. Sendo assim, esse espaço tem a potencialidade de construir uma teia de relações que se perpassam, se conectam, construindo o nosso entendimento de nós (GOTTARDI, 2021).

Com os referidos cortes, houve o rompimento que trazia o pertencimento da criança aos elementos contidos no refrão, de maneira a não possibilitar o elo entre o “eu” e a/o “outra/o”. O trecho passa a conter um teor que atravessa apenas a/o outra/o, trazendo a ideia distanciada entre uma cultura hegemônica eurocêntrica e as historicamente marginalizadas, rompendo a possibilidade de criação do pertencimento objetivado pela atividade – o “nós” – necessário para a socialização do ser enquanto coletivo.

#### **Movimento 4: pedagogia intercultural**

A proposta de se trabalhar com a diversidade cultural, como pensada inicialmente pelo CMEI, caminha com as reflexões da Pedagogia Intercultural no que se refere a “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam” (CANDAU, 2012, p. 245-246). Porém, ao executar essa atividade, houve o processo agressivo e violento de silenciamentos sugeridos pela comunidade escolar e atendido pelo grupo gestor.

Ainda que, inicialmente, possamos perceber a atividade como promoção das diversidades, a execução – com todos os desdobramentos – serviu para reforçar ainda mais os estigmas e estereótipos presentes nessas relações culturais. O que mais nos intriga, e inclusive nos provocou para a escrita deste texto, é pensar que todo esse trabalho realizado possuía diversos respaldos legais para que ocorresse (LDB, BNCC, entre outros), e, mesmo assim, estiveram presentes os silenciamentos epistêmicos desvelados neste texto.

Como nos aponta Walsh (2009, p. 14), embora possamos entender que a presença dessas discussões é fruto e resultado de lutas/movimentos sociais, ao mesmo tempo podemos observar que, da forma como muitas vezes se é feito, “liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado”. Ainda para Walsh (2009, p. 21), a interculturalidade que impera nesses espaços é funcional, não crítica; assim, “enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, [...] deixa de fora os dispositivos de padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade” social no país.

Sendo assim, percebemos esse mo(vi)mento como uma (re)produção de ideias estigmatizadas e deturpadas referentes à espiritualidade/identidade de um povo, advindas de um racismo religioso (NOGUEIRA, 2020). Trata-se de um dispositivo de padrão de poder estrutural que faz a manutenção de uma noção estigmatizada de algumas culturas e identidades comparadas a outras.

O ato de retirada desses elementos representa um forte e violento processo de silenciamentos onto-epistemológicos.

Ainda que a atividade pensada pela docente estivesse embasada na Pedagogia Intercultural, após os cortes essa atividade perdeu grande parte de sua potencialidade. Ainda assim, a música, cortada e descontínua, seguiu sendo usada na apresentação do final do ano no CMEI. Aqui, provocamos novamente a/o leitora/or à reflexão de que aquela regente poderia ter outras posturas: seria possível trocar a música da apresentação? A troca dessa música por outra com teor mais sutil também não poderia ser lida como um ato de censura/silenciamento? Essas e outras inquietações também nos acompanharam durante a escrita deste texto.

Com isso, salientamos a importância de compreender-se que a interculturalidade crítica é a (re)construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização historicamente reproduzida (WALSH, 2009). Nesse sentido, vislumbramos com este trabalho que possamos perceber a interculturalidade crítica como uma pedagogia possível para se trabalhar temas identitários/culturais diversos dentro e fora da escola.

## Algumas outras considerações

Ao longo deste texto, compartilhamos com você leitora/or uma vivência do primeiro autor ocorrida no último semestre de 2018 em um CMEI em que atuou como auxiliar de atividades educativas. O referido evento foi resultado de uma avaliação institucional do ano anterior (2017), aplicada para suprir a escassez de atividades culturais na instituição. Uma atividade que deveria promover vivências sobre africanidades e cultura afro-brasileira acabou por proporcionar um violento processo de silenciamentos epistêmicos. Para isso, propusemos movimentos de desvelar silêncios epistêmicos a partir de quatro problematizações, quais sejam: negritude; diversidade religiosa; eu, o outro e nós; e pedagogia intercultural. Assim, defendemos a importância do debate intercultural crítico nos mais diversos espaços formativos, em especial, como discutido aqui, na Educação Infantil.

O evento crítico refletido atravessou relações com as africanidades, a religião e o pertencimento, sendo esse o enfoque deste artigo. Reconhecemos que os movimentos elencados são condizentes com a individualidade do evento crítico refletido, de modo que a discussão não deve se limitar aos referidos temas. Acreditamos ser importante também assumirmos as possíveis incompletudes deste estudo, conscientes da expansão do debate e da limitação de paginação deste texto.

Ampliando os sentidos das epígrafes que abrem as considerações iniciais, acreditamos que é por meio da interculturalidade crítica que podemos ver a diversidade como premissa para o diálogo, que podemos aprender a aprender e que isso não está somente no ler e escrever, mas em outras formas de ser e estar no/com o mundo. Precisamos promover uma sociedade pautada no respeito às diferenças, que sente, que chora, que ri, que luta, mas acima de tudo: que vive.

Esperamos que este texto faça parte de um mo(vi)mento crítico de fissura, fresta, fenda nesse muro de violência e dor. E esperamos que possa ser também um convite para mais estudiosas/os da Linguagem e da Educação girarem o olhar em busca de desvelar os silêncios epistêmicos à sua volta, pois, muitas vezes, atravessam o ambiente escolar/educacional. E que possamos refletir sobre nossas atuações docentes sempre pautadas em noções críticas, democráticas e éticas, com a finalidade de propor intervenções voltadas a dirimir violências e opressões ainda existentes em diversos espaços formativos.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum

curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10. n. 21, p. 47-70, 2018.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 agosto 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **História e Memórias do Ensino Religioso na Escola Pública**: lembranças de tempos discentes e docentes. 2013. 230f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia: Aurora**, v. 33, p. 435-454, 2021.

GOTTARDI, Letícia. **Os nós do meu quipu**: des/re-territorializações identitárias em um estudo autoetnográfico de formação docente. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Português e Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2011, p. 69-85.

LEÃO, Cleber Teixeira. **Entre o visível e o invisível**: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, legislação e ensino: educação para as relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, Andréa Maila Voss;

VANALI, Ana Crhistina. (Org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi., 2018. p. 49-75.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA, Giselle da Silva. **Blogueiras negras**: Por e para mulheres negras. Um estudo sobre as narrativas de mulheres negras como prática de resistência. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Português e Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor Homem: Um estrangeiro na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2016.

PINTO, Joana Plaza. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem-viver. Alteridade**. 1ed. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará ? EdUECE, 2021, v. 1, p. 23-25. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em 18 de dez. 2021.

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

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de gênero e diversidade**. v. 6, n. 3, p. 407-429, 2020.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVESTRE, Viviane P. V.; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Girando o olhar: esforços decoloniais na resignificação do estágio de língua inglesa. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Org.). **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p 103-121.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em 16 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.