Perspectivas crítico-decoloniais na formação de professores de língua portuguesa: reflexões a partir do *Quebra de Xangô* em Alagoas

Critical-decolonial perspectives in Portuguese language teacher education: reflections based on the Quebra de Xangô in Alagoas

Natália Luczkiewicz da Silva [1]

RESUMO

A formação de professores tem sido desafiada a incorporar práticas pedagógicas capazes de problematizar as desigualdades historicamente construídas, especialmente no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar os sentidos produzidos por licenciandos em Letras Português acerca do *Quebra de Xangô*, a fim de compreender as contribuições de uma proposta formativa fundamentada no Letramento Crítico Decolonial para a formação de professores comprometidos com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo religioso. A investigação fundamenta-se nas contribuições de Quijano (2005), Lander (2005) e Walsh (2013), no campo dos estudos decoloniais; de Hall (2003), Silva (2000), Butler (1990) e Moita Lopes (2022), acerca da linguagem, identidade e produção de sentidos; e de Meniconi e Ifa (2024), no que se refere ao Letramento Crítico Decolonial. Trata-se de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida sob os pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). O *corpus* foi constituído a partir da transcrição da gravação de um encontro formativo e foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galliazzi, 2006). Os resultados evidenciaram que a discussão acerca do *Quebra de Xangô* favoreceu reflexões sobre as permanências da colonialidade, do racismo religioso e da construção social das identidades raciais, além de reforçar o papel da linguagem na produção de sentidos e evidenciar o potencial do Letramento Crítico Decolonial para a formação de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas críticas, dialógicas e comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação para as relações étnico-raciais. Letramento Crítico Decolonial. *Quebra de Xangô*. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Teacher education faces the challenge of incorporating pedagogical practices capable of problematizing historically constructed inequalities, particularly within the scope of education for ethnic-racial relations. In this context, this study aimed to analyze the meanings produced by undergraduate students in Portuguese Language and Literature regarding the *Quebra de Xangô*. The goal was to understand the contributions of a formative initiative grounded in Decolonial Critical Literacy to the development of teachers committed to valuing diversity and confronting religious racism. The research draws upon the contributions of Quijano (2005), Lander (2005), and Walsh (2013) in the field of decolonial studies; Hall (2003), Silva (2000), Butler (1990), and Moita Lopes (2022) regarding language, identity, and meaning-making; and Meniconi and Ifa (2024) concerning Decolonial Critical Literacy. This is a qualitative empirical study conducted under the premises of action research (Thiollent, 2011). The corpus consisted of the transcript of a educational session and was analyzed using Discursive Textual Analysis (Moraes; Galliazzi, 2006). The results showed that the discussion on the *Quebra de Xangô* fostered reflection on the persistence of coloniality, religious racism, and the social construction of racial identities. Furthermore, it reinforced the role of language in meaning-making and highlighted the potential of Decolonial Critical Literacy to train teachers capable of developing pedagogical practices that are critical, dialogic, and committed to education for ethnic-racial relations.

Keywords: Teacher education. Education for ethnic-racial relations. Decolonial critical literacy. *Quebra de Xangô*. Portuguese language.

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com.

1 REFLEXÕES PRELIMINARES

A formação de professores constitui um dos campos mais complexos das políticas educacionais contemporâneas, uma vez que se encontra permanentemente atravessada por disputas econômicas, sociais, culturais e epistemológicas. Embora a docência tenha conquistado importantes avanços ao longo da história da educação brasileira, sobretudo no que se refere à ampliação do acesso à escolarização e ao reconhecimento da profissionalização docente, persistem desafios estruturais que impactam diretamente o exercício da profissão. Isso ocorre "porque a educação no Brasil fica à mercê de políticas públicas não efetivas, que mudam a cada troca de governantes, em conformidade com os anseios políticos que os guiam" (Bittencourt; Silva, 2024, p. 2).

Nesse cenário, pensar a formação inicial de professores implica reconhecer que a escola contemporânea passou a acolher sujeitos cada vez mais diversos, cujas experiências são atravessadas por marcadores étnico-raciais, religiosos, culturais, linguísticos, de gênero, sexualidade e classe social. Essa diversidade desafia modelos tradicionais de formação docente centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos disciplinares, o que exige processos formativos capazes de articular conhecimentos científicos, compromisso ético, sensibilidade política e atuação crítica diante das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas na escola dialogam continuamente com aquelas construídas nos espaços familiares, comunitários e religiosos, podendo tanto ampliar processos de reconhecimento e pertencimento quanto reproduzir mecanismos históricos de exclusão e de silenciamento. Entre essas formas de exclusão, destaco a persistente intolerância dirigida às religiões de matriz africana, cuja presença no ambiente escolar ainda costuma ser marcada por estigmas, silenciamentos e processos de deslegitimação. Não são raras as situações em que estudantes e professores adeptos dessas religiões ocultam suas práticas religiosas para evitar constrangimentos, discriminações ou episódios de violência simbólica.

Paradoxalmente, quando a escola busca cumprir a legislação educacional e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica (Brasil, 2008), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2004), frequentemente se torna alvo de questionamentos e tentativas de censura.

Situações recentes, veiculadas em matérias jornalísticas, ilustram esse cenário. Em novembro de 2025, um pai, também militar, acionou a Polícia Militar para interpelar a direção de uma escola em razão do trabalho pedagógico desenvolvido com a obra *Ciranda de Aruanda*, baseada na mitologia africana, a partir da qual a sua filha teria desenhado um orixá no caderno. A diretora foi acusada de promover uma suposta doutrinação ideológica, embora a atividade estivesse em conformidade com os princípios legais que orientam o ensino de cultura afro-brasileira, africana e indígena, e se aproximasse de práticas consolidadas, como o estudo da mitologia greco-romana[2]. Esse episódio evidencia que a

[2] Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/desenho-de-orixa-pm-disse-a-diretora-que-ela-queria-ditar-ideologia. Acesso em: 30 jun. 2026.

escola permanece sendo um espaço de disputas em torno da legitimidade dos conhecimentos que podem ou não circular em seu interior, revelando a permanência de estruturas coloniais que hierarquizam culturas, religiões e modos de existência.

É nesse contexto que defendo a necessidade de fortalecer processos de formação inicial que preparem futuros professores para compreender criticamente tais disputas e atuar de forma ética diante das diferentes manifestações de violência, discriminação e injustiça social presentes no cotidiano escolar. Além de conhecer os dispositivos legais, torna-se imprescindível que esses profissionais desenvolvam condições para problematizar as relações de poder que sustentam práticas discriminatórias e construir possibilidades pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade.

Nessa conjuntura, este trabalho apresenta um recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento[3], cujo objetivo consiste em analisar as contribuições de um itinerário formativo fundamentado nos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Lander, 2005; Walsh, 2013) e no Letramento Crítico Decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa (Nóvoa, 2022; Bittencourt; Silva, 2024), tomando como ponto de partida as discussões sobre intolerância religiosa por meio do episódio do *Quebra de Xangô*.

O *Quebra de Xangô*, ocorrido em 1912, em Alagoas, foi uma violenta perseguição e destruição de terreiros de religiões de matriz africana, na cidade de Maceió. Liderados por grupos políticos e populares, os ataques resultaram na invasão de casas de culto, agressões, expulsões e destruição de objetos sagrados. O episódio marcou profundamente as práticas religiosas afro-alagoanas e é compreendido como uma expressão histórica da intolerância religiosa no estado (Oliveira, Massmann, 2025).

Sendo assim, com o intuito de trabalhar esta temática, elaborei um plano de ensino para a disciplina Linguística Aplicada, ofertada ao quarto período do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), durante o segundo semestre de 2025. Organizado em dezoito encontros formativos, o itinerário abordou diferentes temas relacionados às desigualdades sociais, entre eles: racismo estrutural, misoginia, violência policial, xenofobia, padrões de beleza, intolerância religiosa, sistema penal e papel social da escola. Neste artigo, analiso um desses encontros, que foi pensado a partir de uma demanda apresentada pelos participantes. Desse modo, convidei um professor, que também exerce a função de pai de santo, para uma conversa, a fim de explicar algumas questões básicas sobre o *Quebra de Xangô*, sobre simbologias afro-brasileiras e sobre o racismo institucional vivenciado por ele.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011), orientada pela intenção de intervir na realidade investigada e construir, juntamente com os participantes, possibilidades de enfrentamento às lacunas identificadas na formação inicial de professores de Língua Portuguesa no campo da educação para as relações étnico-raciais. Os dados foram produzidos a partir da transcrição da gravação do encontro formativo e a análise ocorreu sob uma abordagem qualitativa, fundamentada na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006).

Além desta introdução e das considerações finais, este texto está organizado em quatro seções. Na primeira, discuto a formação de professores, sobretudo os de língua portuguesa, na contemporaneidade; na segunda, pondero acerca do *Quebra de Xangô*

[3] Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, sob o parecer de nº 7.271.256.

em Alagoas, reflito sobre como esse e outros movimentos ainda se fazem presentes na modernidade a partir das colonialidades, bem como proponho o Letramento Crítico Decolonial como possibilidade de agência; na terceira seção, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa; e, na quarta, analiso os dados construídos a partir do encontro formativo.

2 QUEM É O PROFESSOR QUE A SOCIEDADE PRECISA HOJE?

Refletir acerca do perfil de professor que a sociedade contemporânea demanda implica reconhecer, inicialmente, que a docência não constitui uma profissão estática, cujos saberes se esgotam na formação inicial ou na transmissão do conteúdo curricular. Ao contrário, trata-se de uma atividade permanentemente atravessada pelas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas, exigindo do professor constante disposição para revisitar suas práticas, reelaborar seus conhecimentos e ressignificar sua identidade profissional.

Bittencourt e Silva (2024, p. 3) destacam que "a carreira docente vem exigindo uma postura do professor como um profissional reflexivo, pesquisador e capaz de criar práticas que mobilizem habilidades e competências, a fim de compartilhar melhorias e mudanças para si e para seus colegas de profissão". Desse modo, a maturidade profissional, quando acompanhada de reflexão sistemática sobre a ação pedagógica, pode se converter em potência formativa, favorecendo processos de autoavaliação, reconfiguração de saberes e reinvenção metodológica.

Sendo assim, comungo com André (2010, p. 19), quando destaca que a profissão docente deveria "se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos, e o que é preciso mudar para obter resultados". A reflexão, nesse sentido, constitui-se como um princípio organizador do desenvolvimento profissional, o qual permite que o professor interprete criticamente sua atuação e produza novos sentidos para o próprio fazer pedagógico.

Essa compreensão amplia-se quando reconhecemos que a docência não se restringe ao domínio dos conhecimentos específicos de uma área, mas envolve, sobretudo, as relações humanas. Nesse sentido, recorro às palavras de Nóvoa (2022), que, ao refletir sobre o que é ser professor, afirma:

> Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática (Nóvoa, 2022, p. 84).

Nessa direção, o conhecimento disciplinar permanece fundamental, mas passa a ser compreendido como mediação para a constituição de sujeitos habilitados a interpretar criticamente o mundo e a agir sobre ele. A afetividade assume um papel central nesse processo, haja vista que ela atua na forma como nós, seres humanos, somos afetados tanto pelo mundo externo quanto por nossa própria interioridade, constituindo-se como dimensão estruturante dos processos de aprendizagem. Diante disso, corroboro o posicionamento de Ferreira e Ifa (2025, p. 124), quando apontam que

> O professor, portanto, surge como um dos agentes capazes de oportunizar bons encontros aos seus alunos, estabelecendo um contexto propício a um aprendizado ativo e significativo. Isso, naturalmente, relaciona-se não apenas aos elementos intelectuais, mas também às conexões

> afetivas estabelecidas na sala de aula, capazes de aumentar ou diminuir a potência de agir do aluno.

A afetividade atravessa as práticas docentes, configurando-se como força que mobiliza o desejo de aprender, sustenta a curiosidade e favorece a construção de vínculos de confiança. Assim, a qualidade dos encontros estabelecidos no espaço escolar incide diretamente sobre a forma como o estudante se percebe capaz de conhecer e transformar a realidade.

A compreensão da docência como prática reflexiva, relacional e permanentemente inacabada permite problematizar, de maneira mais específica, o perfil do professor de Língua Portuguesa requerido na contemporaneidade. Afinal, se toda prática educativa é atravessada pela linguagem, pelas relações humanas e pela produção de sentidos, a formação desse profissional demanda competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos linguísticos e literários, exigindo uma atuação comprometida com a formação crítica dos estudantes.

De acordo com Butler (1990, p. 59, tradução minha), "a linguagem produz o que nomeia, constituindo o campo do apreensível e moldando os corpos dos sujeitos [...]"[4]. Sendo assim, a linguagem apresenta um caráter performativo, a partir do qual os enunciados reiterados socialmente descrevem a realidade, além de participarem ativamente de sua constituição.

Ao serem continuamente reiterados, determinados discursos adquirem legitimidade social e passam a orientar modos de pensar, agir e organizar a vida coletiva. Conforme afirma Moita Lopes (2006, p. 36), "as escolhas linguísticas ajudam a definir os posicionamentos assumidos e a formar tipos de pessoas identificáveis com certas características generificadas, sexualizadas, racializadas, de nacionalidade, de classe social etc. [...], sinalizando hierarquizações e relações de poder".

Esse movimento, no entanto, exige reconhecer que o próprio professor se constitui como sujeito em permanente processo de letramento. Como destaca Fabrício (2006, p. 60), é necessário investir nos "descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer". Portanto, antes de promover práticas crítico-reflexivas junto aos estudantes, torna-se indispensável que os próprios docentes problematizem as concepções naturalizadas que orientam sua ação pedagógica. Pensar o ensino de Língua Portuguesa implica, portanto, compreender que a escola não deve apenas focar na aquisição da linguagem escrita, mas também "construir conhecimento sobre o mundo, [...] sobre si mesmo, participando ativamente de uma sociedade que 'deve mudar'" (Souto Maior, 2025, p. 218). Nessa perspectiva, na próxima seção, apresento uma reflexão sobre o Quebra de Xangô, em Alagoas, a partir de um viés crítico-decolonial.

3 O *QUEBRA DE XANGÔ* EM ALAGOAS: UM OLHAR SOB O VIÉS CRÍTICO-DECOLONIAL

O *Quebra de Xangô* foi um dos mais violentos episódios de intolerância religiosa e de perseguição às religiões de matriz africana da história brasileira. Ocorrida na cidade de Maceió - AL, em 1º de fevereiro de 1912, a ação foi promovida por grupos civis armados,

[4] No original: "Language produces what it names, constituting the field of the apprehensible and shaping the bodies of subjects" (Butler, 1990, p. 59).

reunidos na chamada Liga dos Republicanos Combatentes, que, sob o pretexto de combater a influência política do então governador Euclides Malta, invadiram, depredaram e incendiaram diversos terreiros de Xangô, destruindo objetos sagrados, agredindo praticantes e obrigando muitos sacerdotes e fiéis a abandonarem suas casas ou interromperem suas práticas religiosas. Embora motivado por disputas políticas, o episódio teve como principal consequência a intensificação do racismo religioso, reforçando processos de marginalização das populações negras e de silenciamento das tradições afro-alagoanas (Oliveira, Massmann, 2025).

Os efeitos do *Quebra de Xangô* ultrapassaram a violência física. Durante décadas, os terreiros passaram a funcionar de maneira clandestina ou com extrema discrição, dando origem ao chamado "Xangô rezado baixo", expressão que simboliza tanto a resistência das comunidades de terreiro quanto a necessidade de ocultar manifestações religiosas para escapar da perseguição. Esse processo evidenciou a permanência da colonialidade nas relações sociais brasileiras, por meio da hierarquização das crenças e da deslegitimação dos saberes produzidos pelas populações negras.

Embora o colonialismo, em sua dimensão político-administrativa, tenha sido formalmente superado, seus efeitos permanecem presentes nas sociedades contemporâneas por meio da colonialidade. Para Quijano (2005), a colonialidade é sustentada por um discurso que associa a modernidade ao progresso, à civilização e ao desenvolvimento, naturalizando hierarquias e desigualdades em nome de um suposto projeto civilizatório. É nesse contexto que se consolidam a *colonialidade do poder*, do *saber* e *do ser*, dimensões distintas, porém profundamente interdependentes, que continuam estruturando as relações sociais.

Segundo Quijano (2005, p. 107), "um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial [...]". A partir dessa lógica, os grupos étnico-raciais que não correspondiam ao padrão branco europeu passaram a ser sistematicamente marginalizados, submetidos a diferentes formas de violência e representados como inferiores, em termos intelectuais e humanos.

Essa classificação social também alcançou a produção do conhecimento, dando origem ao que Lander (2005) denomina *colonialidade do saber*. Nesse processo, os conhecimentos produzidos pelos colonizadores foram elevados à condição de universais, científicos e civilizados, enquanto os saberes produzidos por povos indígenas, africanos e demais grupos subalternizados passaram a ser desqualificados como tradicionais, irracionais, primitivos ou destituídos de valor epistemológico. A imposição de um único paradigma de conhecimento implicou, simultaneamente, o epistemicídio de outras formas de compreender o mundo e de produzir saberes.

Articulada às colonialidades do poder e do saber, a *colonialidade do ser* manifesta-se nos processos de negação, inferiorização e desumanização dos sujeitos historicamente subalternizados. Ao estabelecer quais grupos possuem legitimidade para produzir conhecimento, exercer determinadas profissões, falar uma língua, professar uma religião ou expressar uma cultura, a colonialidade também interfere na constituição das identidades (Silva, 2000). Em consequência, muitos sujeitos passam a negar ou ocultar aspectos de sua ancestralidade como estratégia de sobrevivência e de inserção social.

A intolerância direcionada às religiões de matriz africana constitui uma expressão concreta da articulação entre essas diferentes formas de colonialidade. No âmbito deste estudo, interessa-me enfatizar especialmente a *colonialidade do saber*, uma vez que ela

contribui "para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não correspondesse ao caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos" (Lander, 2005, p. 8). Embora a legislação brasileira determine a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, observo que muitos desses conteúdos permanecem marginalizados ou são abordados de forma superficial, comprometendo a efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. O *Quebra de Xangô* é um exemplo disso.

Apesar de sua relevância histórica para a compreensão do racismo religioso no estado de Alagoas e no Brasil, esse acontecimento permanece ausente nos currículos da educação básica e, muitas vezes, na própria formação inicial de professores. Essa lacuna evidencia que determinados acontecimentos continuam submetidos a processos de invisibilização, mesmo quando possuem reconhecida importância para a memória coletiva e para a compreensão das desigualdades raciais e religiosas.

No contexto desta pesquisa, entre os estudantes participantes, apenas uma licenciada demonstrou conhecimento sobre o *Quebra de Xangô*, mas, ainda assim, não conseguiu explicar como o episódio ocorreu. Diante disso, Oliveira e Massmann (2025) chamam atenção para esse silenciamento histórico no contexto educacional:

> A omissão desse evento nos currículos escolares e acadêmicos é outro fator de grande preocupação, o que ajuda não apenas a aprofundar as desigualdades socioculturais e reforçar a intolerância contra as religiões de matriz africana no estado, mas também no despreparo dos futuros professores em sala de aula, colocando por terra o espaço laico da escola, que, em sua grande maioria, são espaços usados para cultos cristãos. A ausência de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o Quebra de Xangô impede não apenas o reconhecimento das violações cometidas, assim como a formulação de políticas reparatórias e educativas que contribuam para a valorização da diversidade religiosa e cultural no estado (Oliveira; Massmann, 2025, p. 76-77).

Nesse contexto, considero que discutir acerca do *Quebra de Xangô* no âmbito da formação de professores, especialmente de Língua Portuguesa, significa criar oportunidades para problematizar os processos históricos de silenciamento, reconhecer a diversidade religiosa como direito fundamental e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo religioso e a valorização das epistemologias afro-brasileiras.

Nas palavras de Oliveira e Massmann (2025, p. 73), as manifestações religiosas de matriz africana, como o Candomblé, "desafiam, há séculos, os dispositivos hegemônicos de silenciamento, de exclusão e de subalternização impostos pelo projeto colonial e suas permanências contemporâneas". Levando isso em consideração, apresento o Letramento Crítico Decolonial como uma possibilidade de enfrentamento a essas estruturas.

Conforme exposto anteriormente, a linguagem participa da produção e da manutenção das relações de poder; desse modo, o Letramento Crítico Decolonial propõe que as práticas de leitura e de escrita sejam orientadas para a problematização das narrativas hegemônicas, criando condições para que conhecimentos, memórias e experiências subalternizados possam ocupar espaços de legitimidade no ambiente escolar (Meniconi; Ifa, 2024). Essa perspectiva emerge da articulação entre os pressupostos do letramento crítico e as contribuições dos estudos decoloniais, questionando "as narrativas hegemônicas e os sistemas de conhecimento que perpetuam formas de opressão e de marginalização, especialmente em relação às comunidades historicamente marginalizadas" (Silva; Meniconi, 2025, p. 158).

Na formação de professores de Língua Portuguesa, a linguagem deve constituir um dos principais espaços de produção, circulação e contestação de sentidos. Portanto, formar professores sob essa orientação implica prepará-los para reconhecer que o ensino da língua não é neutro; ele envolve escolhas éticas, políticas e pedagógicas acerca dos textos que circulam na escola, das vozes que são legitimadas e silenciadas.

Consequentemente, trabalhar com episódios como o Quebra de Xangô significa não apenas recuperar um acontecimento histórico invisibilizado, mas também promover processos formativos que possibilitem aos futuros professores problematizar os mecanismos discursivos que sustentam o racismo religioso, compreender seus efeitos na produção das desigualdades sociais e construir práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Nessa perspectiva, a decolonialidade é entendida como "um projeto para assumir" e como "um processo acional para pedagogicamente andar" (Walsh, 2013, p. 67).

À luz das discussões desenvolvidas, na próxima seção, apresento os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa, contemplando a caracterização do estudo, a descrição do *lócus* e dos participantes, as técnicas de construção dos dados e os procedimentos adotados para a análise.

4 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

O presente estudo caracteriza-se como empírico, uma vez que se fundamenta em ações e experiências vivenciadas pelos participantes e por mim; possui natureza qualitativa, "demarcada por um forte fator humanístico, interacional e empático, [que] decorre sobre o conjunto de sentidos, valores, crenças e comportamentos sociais que não seriam passíveis de quantificação" (Tuzzo; Braga, 2016, p. 656, acréscimo meu); e adota os pressupostos da pesquisa-ação, compreendida por Thiollent (2011, p. 15) como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos".

O *lócus* da pesquisa foi a Universidade Estadual de Alagoas, mais especificamente o *Campus III*, localizado no município de Palmeira dos Índios. Participaram da investigação 17 discentes do 4º período do curso de licenciatura em Letras Português, com idades entre 19 e 34 anos, sendo cinco do sexo masculino e doze do sexo feminino. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2025, período em que a autora realizou estágio docente na referida turma, concomitantemente à sua pesquisa de doutorado. Em parceria com o professor da disciplina de Linguística Aplicada, foram realizadas adaptações no plano de ensino, com o objetivo de incorporar discussões contemporâneas, textos produzidos por pesquisadores locais e temáticas socialmente urgentes. Ao todo, a formação compreendeu 18 encontros, realizados às segundas-feiras, no período noturno. Neste artigo, entretanto, focalizo um encontro específico, dedicado à discussão sobre a intolerância sofrida por praticantes de religiões de matriz africana, que materializou reflexões construídas e aprofundadas ao longo dos encontros anteriores acerca do racismo estrutural (Almeida, 2019; Lima, 2021).

O *corpus* deste trabalho foi construído a partir da transcrição da gravação do referido encontro e analisado à luz da Análise Textual Discursiva, que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), "[...] é uma abordagem de análise de dados que transita entre

duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso".

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada, portanto, como um processo voltado à construção de novas compreensões, no qual a recursividade se manifesta de modo contínuo. Essa metodologia se organiza em três movimentos interdependentes: unitarização, categorização e metatextos.

A unitarização pode ser compreendida como o "início do processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 124). Nessa etapa, cabe ao próprio pesquisador decidir em que medida fragmentará o *corpus* em unidades de análise, tomando como referência os enunciados que evidenciam o fenômeno investigado.

Após esse movimento, são criadas as condições para a etapa de categorização. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), "as categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza". Nesse momento, é realizado um processo contínuo de comparação entre as unidades definidas na unitarização, com o objetivo de agrupá-las a partir de elementos de proximidade e recorrência.

Como etapa final, destaco a produção do metatexto. Nessa fase, são incorporados fragmentos do *corpus* analisado às discussões teóricas que fundamentam a investigação, promovendo "interlocuções empíricas" (Silva; Marcelino, 2022). Assim, considero o metatexto um espaço de síntese interpretativa, no qual o fenômeno é compreendido à luz dos referenciais mobilizados.

Nesse sentido, utilizo a transcrição da gravação da aula, por compreender que esse material representa, com fidelidade, as discussões produzidas no encontro formativo analisado. Inicialmente, realizei uma leitura aprofundada das transcrições, a partir da qual selecionei os episódios discursivos que dialogavam diretamente com o objeto de estudo. Na sequência, esses episódios foram codificados conforme o seguinte padrão: GA – Gravação de Aula; 14 – número da aula; EP – Episódio Discursivo; e 1 – número do episódio. Após esse processo, elaborei o Quadro 1, no qual apresento os episódios discursivos, as desmontagens dos textos e as respectivas unidades de sentido.

Na etapa de categorização, organizei as unidades de sentido em categorias analíticas (Quadro 2). Por fim, elaborei os metatextos, articulando os episódios discursivos à fundamentação teórica adotada. Na próxima seção, procedo à análise do *corpus*.

5 O *QUEBRA DE XANGÔ* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em primeiro momento, considero pertinente apresentar uma breve contextualização do encontro analisado, bem como das circunstâncias que motivaram sua realização. Na aula do dia 3 de novembro de 2025, trabalhei com o texto *Trilhando percursos fronteiriços: práticas antirracistas nas aulas de língua portuguesa*, de autoria de Silva e Meniconi (2025).

O debate se encaminhou em direção ao racismo estrutural (Almeida, 2019), mobilizando tanto referenciais teóricos quanto experiências vivenciadas pelos participantes. Os estudantes demonstraram compreender o caráter estrutural e frequentemente naturalizado do racismo na sociedade brasileira, apresentando exemplos cotidianos que evidenciam desigualdades raciais em diferentes esferas, como o mercado de trabalho, o sistema

educacional e o sistema penal. A discussão se ampliou quando relacionamos essas experiências a processos históricos mais amplos, especialmente ao legado da escravidão e à constituição de uma ordem social racializada, cujos efeitos permanecem presentes na contemporaneidade.

Nesse movimento, o debate também passou a contemplar reflexões sobre a intolerância religiosa, evidenciando a desigualdade de tratamento dispensada às religiões de matriz africana em comparação às religiões judaico-cristãs. Os estudantes problematizaram o apagamento histórico e a marginalização das primeiras, articulando tais aspectos ao conceito de racismo estrutural. Durante esse encontro, ocorreu o seguinte diálogo:

> "Eu sou contra o preconceito a qualquer religião, o que a gente tá falando aqui é que se fosse uma religião de matriz africana, certamente, não teria a mesma comoção que isso causou. Porque o que tem na sociedade quando quebra um terreiro e um barracão, o povo aplaude êêê. Quando eles derrubam os barracões e batem nos pais de santo, a sociedade aplaude e diz: eita que lindo, estão acabando com uma coisa do demônio. Mas quando isso acontece com uma religião que, em sua teoria, é uma religião branca, embranquecida, é uma religião europeia, isso causa uma indignação em um país que a maioria é católica. Teve uma coisa que aconteceu aqui em Alagoas, não sei exato o ano, que se chama Quebra de Xangô. Que as autoridades saíram quebrando tudo, barracões e terreiros de religiões de matriz africana, isso é um fato histórico de Alagoas e a rodovia mais importante de Maceió tem o nome do cara que planejou tudo isso" (Olga). "A gente tá trazendo discussões aqui que são muito interessantes porque vão além de se você estuda letras português ou inglês ou mesmo outra graduação. Isso é para a nossa formação como professores, no geral" (Maria)[5].

Esse episódio evidenciou que a proposta inicial da aula, embora centrada na educação antirracista, desencadeou discussões que extrapolaram esse escopo, alcançando dimensões históricas, culturais, políticas e religiosas. Diante desse movimento, considerei necessário repensar o percurso formativo da disciplina, uma vez que os diálogos revelaram uma lacuna significativa no conhecimento dos licenciandos acerca do *Quebra de Xangô* no estado de Alagoas e de suas implicações. Essa constatação envolve, inclusive, os processos de Letramento Crítico Decolonial dos próprios professores em formação, que necessitam conhecer a história do território em que atuam e compreender como ela é produzida, disputada e significada também por meio da linguagem.

No encontro do dia 17 de novembro de 2025, retomei, em primeiro momento, as discussões realizadas ao longo da disciplina e percebi que, ainda que os textos não tratassem diretamente da temática racial, todas as reflexões convergiam, em alguma medida, para as questões de raça e para os efeitos persistentes da colonialidade na sociedade brasileira. Essa constatação reforçou a impossibilidade de pensar processos decoloniais sem colocar a questão racial em pauta, uma vez que ela atravessa práticas sociais, culturais, religiosas, educacionais e, sobretudo, linguísticas.

Nesse contexto, convidei um pesquisador e pai de santo, Prof. Me. Rodrigo Agra de Oliveira[6], para compartilhar sua trajetória acadêmica e discutir acerca do Quebra de Xangô, articulando pesquisa, experiência pessoal e resistência. A fala do convidado produziu um deslocamento importante nas discussões, ao evidenciar como o racismo religioso e institucional se materializa tanto em eventos históricos quanto em práticas contemporâneas. No Quadro 1, apresento a unitarização dos episódios discursivos que emergiram neste encontro.

[5] Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios.

[6] É doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Em 2025, defendeu a dissertação intitulada Da Quebra de Xangô ao Xangô Rezado Alto (em Alagoas): uma análise do racismo religioso nos discursos jornalísticos de 1912, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Massmann. Além de sua atuação acadêmica, é praticante do Candomblé e exerce a função de pai de santo em um terreiro localizado na cidade de Maceió, Alagoas, onde é conhecido pelo nome religioso N'Ibi Olu.

Quadro 1 – Unitarização do *corpus*

EPISÓDIO DISCURSIVO	DESMONTAGEM DOS TEXTOS	UNIDADES DE SENTIDO
GA14ED1[7] - "Nas escolas, sempre **prevalece a religião do branco**, e parte dessa narrativa de que o **candomblé tem um demônio**, que não nos pertence, isso **é uma invenção cristã**. A nossa **religião** é **totalmente natural**, tanto que tudo que está na **natureza** é **representado por** um **orixá**, tudo que nos dá de comer, de vestir, de peznsar, de movimentar, as tecnologias, isso é tudo natureza e faz parte dos orixás, né?" (Palestrante).	"prevalece a religião do branco" "candomblé tem um demônio" "invenção cristã" "religião totalmente natural" "natureza representada por orixá"	1) As religiões de matriz africana são historicamente inferiorizadas pelo cristianismo hegemônico; 2) A cosmovisão africana é incompatível com a lógica cristã dualista de bem e mal.
GA14ED2 – "O que o **branco chama de macumba**, a gente chama de instrumento. Então, a **macumba** nada mais **é** do que **um instrumento musical**. Os negros quando iam **enganar o capitão do mato**, pegavam um instrumento chamado de macumba que é um pequeno pedaço de pau com ondulações e pegava um graveto que fazia sons graves, para o capitão do mato ir atrás de um grupo que eles achavam que tava fazendo libertinagem; para o outro grupo ir **deixar as oferendas para os negros** que eles sabiam que estavam **fugindo em direção ao quilombo dos palmares**" (Palestrante)	"branco chama de macumba" "macumba é um instrumento musical" "enganar o capitão do mato" "deixar as oferendas para os negros" "fugindo em direção ao quilombo dos Palmares"	1) A cultura negra sofre processos de apropriação e apagamento histórico; 2) Significados ligados ao candomblé foram distorcidos por discursos coloniais e racistas; 3) O racismo religioso produz demonização das práticas afro-brasileiras.
GA14ED3 - "O professor de português [...] é um **professor que trabalha com língua**, que **trabalha com os sentidos**. Não dá pra trabalhar com língua portuguesa que não seja a partir dos sentidos e uma coisa que você tá mostrando de forma muito eficiente é que **esses sentidos não são postos**, eles **são construídos historicamente** a partir de um determinado lugar. E aí, eu tenho a sensação, e é uma impressão minha de que essas **quebras, no plural**, elas resultam de um ***apartheid* social** historicamente construído" (Professor Oliveira).	"professor que trabalha com língua" "trabalha com os sentidos" "esses sentidos não são postos" "são construídos historicamente" "quebras, no plural" "apartheid social."	1) Os sentidos linguísticos são construídos histórica e socialmente; 2) A língua reproduz hierarquias sociais e culturais; 3) Povos marginalizados são associados a significados pejorativos.
GA14ED4 - "Quando o senhor fala desse *apartheid*, eu vou responder com uma outra pergunta: **a gente se incomoda mais com o holocausto** ou com a escravidão? São **pessoas brancas** que estão sendo colocadas em câmaras de gás pra serem mortas porque **não professam da fé de Hitter**, por conta do **processo higienista** que ele quer promover naquela sociedade. E aí, a gente se incomoda mais com o holocausto do que com **trezentos e tantos anos de escravidão"** (Palestrante)	"a gente se incomoda mais com o holocausto" "são pessoas brancas" "não professam da fé de Hitter" "processo higienista" "trezentos e tantos anos de escravidão"	1) O sofrimento negro é historicamente banalizado; 2) A sociedade valoriza referências europeias em detrimento da cultura negra.
GA14ED5 – "Tem um milhão de questões, um milhão de problemas em que **o pai precisa ir na escola** do seu filho pra resolver, que a gestão chama, que a gestão fala o que tá acontecendo, o pai não vai. Mas na primeira oportunidade que ele escuta que tem um **professor** mostrando, só **explicando a diferença entre os orixás**, o pai vai lá e bate na escola, dizendo que **isso não deve ser ensinado**" (Isis).	"o pai precisa ir na escola" "professor explicando a diferença entre os orixás" "isso não deve ser ensinado"	1) O ensino sobre religiões afro-brasileiras sofre resistência social; 2) Famílias atuam na manutenção de silenciamentos religiosos.
GA14ED6 – "Não são as pessoas, claro que elas que **materializam o racismo**, mas o que **falta é a formação**, é esse processo de diálogo, é o que eu falo de **aquilombar-se**, **trazer essa cultura de novo** de sentar todo mundo junto, em forma de círculo, quebrar essa estrutura do **professor** na frente da sala **como o detentor do conhecimento**, que é um processo eurocentrado, essa formação de **estrutura escolar é eurocentrada**, academicista. Precisa ser diferente, um espaço onde **todo mundo escuta**, troca ideias, organizar a sala de aula em formato de círculo já é **quebrar um pouco essas estruturas**" (Palestrante).	"materializam o racismo" "falta é a formação" "aquilombar-se" "trazer essa cultura de novo" "professor como o detentor do conhecimento" "estrutura escolar é eurocentrada" "todo mundo escuta" "quebrar um pouco essas estruturas"	1) Formação para o enfrentamento do racismo; 2) Horizontalização das relações pedagógicas; 3) Organização do espaço como prática decolonial; 4) Construção coletiva do conhecimento.
GA14ED7 - "Minha irmã **não se entende como negra** ou preta, ela fala que não é. [...] A gente tem **todos os traços possíveis** e ela não se entende como uma pessoa preta, negra, ela fala que na **certidão de**	"não se entende como negra" "todos os traços possíveis" "certidão de nascimento" "é uma parda um pouco mais branca"	1) O racismo interfere na construção identitária de sujeitos negros; 2) Traços negros são socialmente negados ou suavizados.

[7] Conforme apontei na metodologia, o código indica que os dados correspondem à gravação da aula do décimo quarto encontro formativo da disciplina de Linguística Aplicada (GA14), da qual foram selecionados alguns episódios discursivos (EP) para compor o *corpus* de análise.

nascimento dela tá parda e que ela acha que ainda **é uma parda um pouco mais branca**" (Isis).		
GA14ED8 – "Se perguntar, a maioria de vocês vai dizer que é pardo, mas se for passar num processo de vestibular, **vocês são considerados** como **negros**, porque **são fenótipos**, traços, a boca, o olho, uma característica do rosto, e **essas formações não são passadas**. É **construída uma ideologia** de que **pardo é um branco mais ou menos**" (Palestrante).	"vocês são considerados negros" "são fenótipos" "essas formações não são passadas" "construída uma ideologia" "pardo é um branco mais ou menos"	1) A racialização é marcada por características fenotípicas; 2) A categoria "pardo" é utilizada para aproximar sujeitos da branquitude.
GA14ED9 – "Assumir-se negro em uma **sociedade racista** como a nossa implica um **posicionamento político e social** daquele que sabe que é **colocado à margem**, que é descriminado, **considerado fútil, ignorante, feio, miserável**" (Dayane).	"sociedade racista" "posicionamento político e social" "colocado à margem" "considerado fútil, ignorante, feio, miserável"	1) Identidade negra como posicionamento político; 2) Hierarquização social baseada na raça; 3) Consciência crítica das relações raciais.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Concluída a etapa de unitarização, na qual os episódios discursivos foram decompostos em unidades de sentido, iniciei a categorização, segundo momento da Análise Textual Discursiva. Nessa etapa, as unidades produzidas deixam de ser analisadas de forma isolada e passam a ser aproximadas em função de suas recorrências, convergências e relações de significado, possibilitando a construção de categorias analíticas capazes de interpretar os fenômenos investigados, conforme exposto a seguir.

Quadro 2 – Categorização do *corpus*

CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDOS ASSOCIADAS	EPISÓDIOS DISCURSIVOS	MOVIMENTO INTERPRETATIVO
Racismo religioso, colonialidade e produção de sentidos sobre as religiões de matriz africana	As religiões de matriz africana são historicamente inferiorizadas pelo cristianismo hegemônico; a cosmovisão africana contrapõe-se à lógica cristã dualista; a cultura negra sofre apagamento histórico; discursos coloniais distorcem significados ligados ao candomblé; o racismo religioso produz demonização; o sofrimento negro é historicamente banalizado; referências europeias são socialmente privilegiadas; o ensino sobre religiões afro-brasileiras encontra resistência; famílias contribuem para a manutenção do silenciamento religioso.	GA14ED1; GA14ED2; GA14ED4; GA14ED5	Os episódios revelam que o racismo religioso constitui uma expressão da colonialidade do poder e do saber, produzindo discursos que inferiorizam práticas religiosas afro-brasileiras, legitimam a hegemonia cristã e sustentam processos históricos de apagamento, silenciamento e desumanização da população negra.
Linguagem, formação docente e práticas pedagógicas decoloniais	Os sentidos são construídos histórica e socialmente; a língua reproduz hierarquias sociais; a formação constitui estratégia de enfrentamento ao racismo; horizontalização das relações pedagógicas; organização do espaço como prática decolonial; construção coletiva do conhecimento.	GA14ED3; GA14ED6	Os episódios evidenciam que a linguagem participa da produção e da manutenção das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que a formação docente crítica pode constituir um espaço de ruptura com epistemologias eurocentradas, favorecendo práticas pedagógicas dialógicas, horizontalizadas e comprometidas com perspectivas decoloniais.
Identidade racial, consciência crítica e resistência	O racismo interfere na construção da identidade negra; traços negros são socialmente negados; a racialização ocorre por características fenotípicas; a categoria "pardo" aproxima sujeitos da branquitude; identidade negra como posicionamento político; hierarquização social baseada na raça; consciência crítica das relações raciais	GA14ED7; GA14ED8; GA14ED9	Os episódios demonstram que a identidade racial é socialmente construída em meio às relações de poder produzidas pelo racismo estrutural. Ao mesmo tempo, evidenciam que o reconhecimento da negritude e o desenvolvimento da consciência crítica configuram processos de resistência, fortalecimento identitário e enfrentamento das hierarquias raciais.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A partir do processo de categorização, identifiquei três categorias analíticas emergentes que sintetizam os sentidos produzidos no *corpus* e orientam a compreensão do fenômeno investigado. A primeira, *Racismo religioso, colonialidade e produção de sentidos sobre as religiões de matriz africana*, reúne episódios que evidenciam como discursos historicamente construídos sustentam a inferiorização, o apagamento e a estigmatização dessas tradições religiosas. A segunda, *Linguagem, formação docente e práticas pedagógicas decoloniais*, congrega unidades de sentido que ressaltam o papel da linguagem na produção de significados e apontam a formação docente como espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas críticas. Por fim, a categoria *Identidade racial, consciência crítica e resistência* evidencia os processos de construção da identidade negra em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, destacando a afirmação identitária e o desenvolvimento da consciência crítica como formas de enfrentamento às hierarquias raciais. Essas categorias, construídas a partir das recorrências e aproximações entre as unidades de sentido, constituem o eixo interpretativo que orienta a produção dos metatextos.

5.1 Racismo religioso, colonialidade e produção de sentidos sobre as religiões de matriz africana

A primeira categoria analítica evidencia que o racismo religioso não pode ser compreendido como um conjunto de manifestações isoladas de intolerância ou de preconceito individual. Os episódios discursivos analisados revelam que os sentidos produzidos acerca das religiões de matriz africana são historicamente constituídos por relações de poder que remontam ao projeto colonial e permanecem atuando por meio da colonialidade (Quijano, 2005).

Nessa perspectiva, as representações depreciativas atribuídas ao Candomblé e às demais tradições afro-brasileiras não decorrem de características intrínsecas a essas religiões, mas de um longo processo de produção discursiva que instituiu a racionalidade europeia e cristã como parâmetro universal de verdade, legitimidade e civilização. Como destaca Lander (2005), a modernidade produziu uma geopolítica do conhecimento responsável por hierarquizar epistemologias e transformar determinados saberes em universais, ao mesmo tempo em que relegou outros ao campo da superstição, da irracionalidade e da inferioridade.

Essa lógica aparece de maneira contundente no primeiro episódio discursivo, quando o palestrante afirma que "nas escolas, sempre prevalece a religião do branco" e que a ideia de que "o candomblé tem um demônio [...] é uma invenção cristã" (GA14ED1). O enunciado desloca a discussão da dimensão estritamente religiosa para o campo da produção histórica dos sentidos, evidenciando que determinadas categorias aparentemente naturais — como a associação entre religiões afro-brasileiras e o mal — constituem construções discursivas produzidas a partir da hegemonia cristã ocidental. Ao afirmar que "a nossa religião é totalmente natural" e que "tudo que está na natureza é representado por um orixá" (GA14ED1), o participante contrapõe duas cosmovisões distintas: de um lado, a tradição cristã estruturada pelo dualismo entre bem e mal; de outro, uma compreensão cosmológica fundamentada na ancestralidade, na circularidade da vida e na inseparabilidade entre natureza, espiritualidade e existência.

Os processos de colonialidade também se manifestam na própria linguagem, especialmente na produção de sentidos atribuídos às práticas culturais afro-brasileiras. O segundo episódio discursivo exemplifica esse movimento quando o palestrante problematiza o significado socialmente atribuído ao termo "macumba", explicando que "o que o branco chama de macumba, a gente chama de instrumento" (GA14ED2). De acordo com a origem histórica, esse instrumento musical era utilizado como uma estratégia de resistência durante o período escravista. Assim, o participante evidencia que muitos significados atualmente naturalizados resultam de sucessivos processos de apagamento, ressignificação e demonização.

Na concepção de Hall (2003), os significados não existem previamente às práticas sociais, ao contrário, eles são continuamente produzidos nos processos de representação. Sendo assim, quando determinadas palavras passam a circular quase exclusivamente associadas ao feitiço, à criminalidade ou ao mal, produz-se não apenas a desqualificação de uma expressão linguística, mas também a inferiorização dos sujeitos, das culturas e das religiões às quais ela se vincula.

Outro aspecto recorrente nos episódios discursivos refere-se à desigual valorização das experiências históricas produzidas por diferentes grupos raciais. Ao questionar se "a gente se incomoda mais com o holocausto ou com trezentos e tantos anos de escravidão" (GA14ED4), o palestrante não estabelece uma competição entre violências históricas, mas denuncia a seletividade da memória coletiva produzida pela colonialidade. A provocação, a meu ver, evidencia que determinadas violências alcançam amplo reconhecimento público, enquanto outras permanecem parcialmente invisibilizadas ou naturalizadas, especialmente quando envolvem populações negras. Essa assimetria dialoga diretamente com a *colonialidade do ser*, proposta por Quijano (2005), ao revelar que nem todas as vidas são reconhecidas com o mesmo valor. Nesse contexto, episódios como o *Quebra de Xangô* deixam de ocupar lugar central na memória nacional, haja vista que expressam violências dirigidas contra sujeitos cujas histórias foram sistematicamente marginalizadas pelos discursos oficiais.

Esses processos não permanecem restritos ao passado, isto é, eles continuam produzindo efeitos concretos na escola contemporânea. O relato de Isis, ao mencionar que muitos pais comparecem à escola apenas quando professores abordam "a diferença entre os orixás", afirmando que "isso não deve ser ensinado" (GA14ED5), evidencia como a colonialidade continua atravessando as relações entre escola, família e sociedade. Embora a legislação educacional brasileira reconheça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e assegure a laicidade da educação pública, observo a persistência de mecanismos de censura e de resistência direcionados especificamente às religiões de matriz africana. Nesse sentido, Gomes (2003) destaca que o racismo estrutura as instituições sociais, porque organiza hierarquias de conhecimento, de cultura e de humanidade que tendem a ser reproduzidas como se fossem naturais.

Nessa conjuntura, a defesa de uma suposta neutralidade religiosa frequentemente opera de maneira seletiva, legitimando referências cristãs amplamente naturalizadas no cotidiano escolar enquanto transforma os conhecimentos afro-brasileiros em objeto de suspeição, conflito ou proibição. Compreendo, portanto, que o racismo religioso constitui uma das expressões históricas que se estende à contemporaneidade, produzindo discursos que inferiorizam práticas religiosas afro-brasileiras, legitimam a hegemonia cristã e sustentam processos históricos de apagamento, silenciamento e desumanização da população negra.

5.2 Linguagem, formação docente e práticas pedagógicas decoloniais

A segunda categoria analítica evidencia que a linguagem ocupa um papel central tanto na reprodução quanto na contestação das relações de poder que atravessam a sociedade. Os episódios discursivos demonstram que a produção dos sentidos não constitui um processo neutro nem espontâneo, mas resulta de construções históricas, sociais e ideológicas que refletem disputas em torno da legitimidade dos saberes, das identidades e das formas de existência, conforme proposto por Butler (1990). Dessa maneira, compreender a linguagem como prática social implica reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa o domínio de conteúdos gramaticais ou literários, assumindo uma dimensão ética e política.

Essa perspectiva emerge de maneira significativa no terceiro episódio discursivo, quando o Professor Oliveira afirma que "o professor de português [...] é um professor que trabalha com língua, que trabalha com os sentidos" e acrescenta que "esses sentidos não são postos, eles são construídos historicamente" (GA14ED3). Desse modo, distancia-se da ideia de língua como sistema abstrato para compreendê-la como espaço de produção discursiva, no qual circulam crenças, ideologias e formas de interpretar o mundo.

Quando o professor afirma que "essas quebras, no plural, resultam de um *apartheid* social historicamente construído" (GA14ED3), ele amplia a discussão para além do episódio específico do *Quebra de Xangô*, sugerindo que diferentes processos de exclusão compartilham uma mesma matriz histórica de produção de desigualdades. Diante disso, recorro a Bakhtin (2016), quando afirma que toda palavra é atravessada por disputas ideológicas, constituindo um espaço de confronto entre diferentes vozes sociais. Logo, ensinar língua significa também ensinar a compreender as hierarquias de poder.

Nesse contexto, destaco a proposição de Meniconi e Ifa (2024), segundo a qual o Letramento Crítico Decolonial favorece a problematização dos processos de naturalização das desigualdades por parte de estudantes e professores. Sob essa perspectiva, o docente deixa de ocupar a posição de transmissor de conteúdo para assumir o papel de mediador de processos interpretativos que possibilitam desvelar as relações de poder inscritas na linguagem, promovendo uma leitura crítica das práticas discursivas e das estruturas sociais.

Essa compreensão torna-se evidente no sexto episódio discursivo, quando o palestrante afirma que "o que falta é a formação" e propõe o "aquilombar-se" como possibilidade de reorganização das práticas educativas (GA14ED6). Nesse sentido, a sala de aula não deveria reproduzir a lógica do "professor como o detentor do conhecimento" e passar a constituir "um espaço onde todo mundo escuta, troca ideias" (GA14ED6). Essa crítica ultrapassa a organização física da sala de aula para problematizar a própria concepção eurocentrada de ensino, baseada na centralização da autoridade docente e na transmissão verticalizada dos saberes.

Os episódios analisados evidenciam, portanto, que "assim como na dualidade remédio-veneno, escolas e universidades podem representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica e, ao mesmo tempo, reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças [...]" (Monte Mór, 2019, p. 1086). Nesse sentido, a formação inicial de professores de Língua Portuguesa assume uma

função estratégica, pois é nesse espaço que futuros docentes podem desenvolver condições para compreender a dimensão política da linguagem e construir práticas pedagógicas comprometidas com saberes diversos.

5.3 Identidade racial, consciência crítica e resistência

A terceira categoria evidencia que a identidade racial não constitui uma característica natural ou biologicamente determinada, mas um processo histórico e social permanentemente atravessado pelas relações de poder que estruturam a sociedade brasileira. Os episódios discursivos demonstram que o racismo não opera apenas por meio da exclusão material ou da violência explícita, mas também pela produção de discursos que orientam a maneira como os sujeitos aprendem a perceber a si mesmos e aos outros. Dessa maneira, a colonialidade ultrapassa a dimensão institucional para alcançar a constituição das subjetividades, produzindo mecanismos de identificação que naturalizam a ideia de que a branquitude é superior, desqualificando, simultaneamente, as referências associadas à negritude (Bento, 2022).

De acordo com Silva (2000), identidade e diferença não são atributos essencializados dos sujeitos, mas construções produzidas nas relações sociais, sempre atravessadas por disputas de poder que definem quais modos de existência são legitimados e quais permanecem subordinados. Essa dinâmica manifesta-se de forma significativa no relato de Isis, ao afirmar que sua irmã "não se entende como negra ou preta" e que, apesar de possuir "todos os traços possíveis", considera-se "uma parda um pouco mais branca" (GA14ED7). Depreendo, pois, que a identificação racial não decorre exclusivamente das características fenotípicas, mas resulta de processos históricos de produção de sentidos que associam a branquitude a valores positivos de beleza, inteligência, prestígio e reconhecimento social.

Como observa Fanon (2003, p. 35, tradução minha), "o mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas políticas e seus exércitos, o espaço do colonizado; o colonizador faz do colonizado uma quintaessência do mal"[8]. Portanto, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, negar ou suavizar a própria negritude pode constituir uma estratégia de aproximação simbólica dos grupos privilegiados, ainda que essa aproximação jamais elimine as formas de discriminação produzidas pelo próprio sistema racial.

As reflexões produzidas durante o encontro também evidenciam que essa construção identitária é continuamente alimentada por discursos sociais que operam a partir da lógica do branqueamento. Ao afirmar que "vocês são considerados negros" e que "é construída uma ideologia de que pardo é um branco mais ou menos" (GA14ED8), o palestrante desloca a discussão para a dimensão política das classificações raciais. Conforme argumenta Munanga (1999), a ideologia do branqueamento representa uma das estratégias mais eficazes de manutenção do racismo no Brasil, uma vez que ela dificulta a constituição de uma identidade negra coletiva ao estimular a negação da ancestralidade africana e a valorização dos referenciais brancos como ideal de ascensão social.

Entretanto, os episódios analisados também demonstram que os processos identitários não se limitam à reprodução das estruturas coloniais, abrindo espaço para movimentos

[8] No original: "El mundo colonial es un mundo maniqueo. No basta con que el colonizador limite físicamente el espacio del colonizado, con sus políticas y sus ejércitos; el colonizador convierte al colonizado en la quintaesencia del mal" (Fanon, 2003, p. 35).

de conscientização e resistência. Essa inflexão torna-se visível quando Dayane afirma que "assumir-se negro em uma sociedade racista como a nossa implica um posicionamento político e social daquele que sabe que é colocado à margem" (GA14ED9). Diante dessas reflexões, compreendo que identidade racial, consciência crítica e resistência constituem processos inseparáveis no enfrentamento às permanências da colonialidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo partiram do reconhecimento de que a formação inicial de professores de Língua Portuguesa precisa responder às demandas sociais contemporâneas, entre elas o enfrentamento ao racismo estrutural, ao racismo religioso e às permanências da colonialidade nos espaços educativos. Embora a legislação brasileira assegure a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, temas relacionados às religiões de matriz africana, às epistemologias negras e à própria história local ainda permanecem pouco explorados nos processos formativos.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os sentidos produzidos por licenciandos em Letras Português acerca do *Quebra de Xangô*, a fim de compreender as contribuições de uma proposta formativa fundamentada no Letramento Crítico Decolonial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo religioso e das colonialidades.

Os resultados evidenciaram que o racismo religioso constitui uma expressão das permanências da colonialidade, produzindo discursos que inferiorizam as religiões de matriz africana, naturalizam a hegemonia cristã e contribuem para o apagamento de memórias, conhecimentos e práticas culturais afro-brasileiras. Os episódios analisados também demonstraram que esses processos permanecem presentes na escola, seja por meio da resistência à abordagem da temática religiosa afro-brasileira, seja pela reprodução de discursos historicamente construídos que legitimam determinadas crenças em detrimento de outras.

As análises permitiram compreender que a língua não é um sistema neutro de representação, mas um espaço de disputas discursivas no qual são produzidas e legitimadas diferentes formas de compreender o mundo. Consequentemente, a formação de professores de Língua Portuguesa não pode restringir-se ao ensino dos aspectos formais da linguagem, devendo contemplar a problematização das relações entre discurso, poder e produção de identidades. Sob essa perspectiva, o Letramento Crítico Decolonial mostrou-se uma possibilidade profícua para favorecer deslocamentos interpretativos, ampliar a leitura crítica da realidade e incentivar a construção de práticas pedagógicas dialógicas, horizontalizadas e comprometidas com a valorização da pluralidade epistêmica.

As discussões também evidenciaram que os processos de construção identitária são profundamente atravessados pelas relações raciais que estruturam a sociedade brasileira. Os discursos produzidos pelos participantes revelaram tanto a persistência de mecanismos de negação da negritude quanto o fortalecimento de processos de consciência crítica e de afirmação identitária.

Por fim, sugiro que pesquisas futuras ampliem as discussões aqui apresentadas, investigando os impactos do Letramento Crítico Decolonial em diferentes licenciaturas, em programas de formação continuada e na educação básica, bem como explorando outras narrativas históricas locais frequentemente invisibilizadas pelos currículos escolares.

Também considero relevante acompanhar, longitudinalmente, professores que participaram de formações dessa natureza, buscando compreender em que medida tais experiências reverberam na constituição de suas práticas pedagógicas e na implementação da educação para as relações étnico-raciais. Espero, assim, que este estudo contribua para fortalecer o debate acerca da formação docente decolonial e reafirme a necessidade de construir uma educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 255 p.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075. Acesso em: 22 ago. 2026.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BITTENCOURT, R. L.; SILVA, R. Os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p.1-13, jan.-dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2024.1.44528. Acesso em: 30 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BUTLER, J. **Gender Trouble**. Londres: Routledge, 1990.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-65.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERREIRA, W. D.; IFA, S. Afetos, diálogos e ensino de língua inglesa: considerações a partir do discurso de estudantes do ensino médio. *In*: PITOMBEIRA, C. V.; IFA, S. (org.). **Linguística aplicada em cena**: interlocuções contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2025. p.119-137.

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

jan./jun. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012. Acesso em: 15 jun. 2026.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais -** perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (cap. 1), 2005.

LIMA, A. B. O racismo nosso de cada dia: contradições de uma sociedade que se apresenta racialmente democrática. **Athenea Digital**, v. 21, n. 1, p. e2734, 2021. Disponível em: https://atheneadigital.net/article/view/v21-1-lima/2038. Acesso em: 10 set. 2026.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento Crítico Decolonial. *In*: LANDUFO, F.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2024.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, W. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019. DOI: https://doi.org/10.30681/reps.v10i2.10209. Acesso em 16. jul. 2026.

MORAES, L.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009. Acesso em: 2 jun. 2026.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022, 116p.

OLIVEIRA, R. A. MASSMANN, D. R. H. Quebra de Xangô de 1912 e o jornal de Alagoas: uma análise de discurso à la luz da naturalização discursiva. *In*: VIDAL, Y. (org.). **Nuestra Raza (1917).** Prensa e intelectualidad afrodescendiente en Uruguay. Buenos Aires, Argentina - Los Ángeles, USA, 2025. p. 73-110. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10350678. Acesso em: 15 jun. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. A Análise Textual Discursiva e as pesquisas na área de educação: apontamentos e reflexões. In: SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. (org.). **Análise textual discursiva**: teoria na prática. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2022. p. 36-53.

SILVA, N. L.; MENICONI, F. C. Letramento crítico decolonial como caminho de subversão. In: SOUTO MAIOR, R. C.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **Ensaiando a criticidade nos estudos da linguagem**. Tutoia, MA: Editora Lupa, 2025. p. 147-161.

SILVA, N. L.; MENICONI, F. C. Trilhando percursos fronteiriços: práticas antirracistas nas aulas de língua portuguesa. **Revista Leitura**, n. 85, p. 85-104, 2025. DOI: https://doi.org/10.28998/2317-9945.202584.85-104. Acesso em: 3 maio 2026.

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

SOUTO MAIOR, R. C. Letramento discursivo. *In*: SOUTO MAIOR, R. C. (org.). **Dicionário do ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 210-222.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009. Acesso em: 14 jun. 2026.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38. Acesso em: 15 jun. 2026.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

Declaração de uso de IA

A autora declara que utilizou ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico. Em particular, usou o ChatGPT para auxiliar no processo de revisão linguística e gramatical, garantindo maior clareza e precisão na redação final.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de doutorado. Agradeço ainda aos pareceristas que avaliaram o trabalho e que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram para o aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 14/08/2026
Artigo aprovado em: 10/10/2026
Artigo publicado em: 10/11/2026

COMO CITAR

SILVA, N.L. da. Perspectivas crítico-decoloniais na formação de professores de língua portuguesa: reflexões a partir do Quebra de Xangô em Alagoas. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 15, p. 1-20, e02618, 2026.