

Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas

Bruna Carolini Barbosa¹

Resumo: Este artigo visa socializar parte de uma pesquisa qualitativa em que foi desenvolvido um Projeto de Letramento que se destaca pela integração entre o letramento do professor e a decolonialidade (Kleiman, 2005, 2007, 2010; Marques, 2016; Mignolo, 2008). Especialmente focado na formação crítica e antirracista de professores de línguas, o projeto desafia a suposta neutralidade ideológica nas práticas educativas, defendendo a necessidade de uma nova epistemologia que subverta a opressão racial e cultive a justiça social, alinhando-se aos postulados de Pennycook (2001). De abordagem qualitativa e natureza aplicada, este trabalho emprega uma metodologia que se volta à análise de eventos de letramento. Nestes eventos, foram empregados dispositivos de formação, como os Círculos de Cultura (Freire, 2019a) e Diários de Leitura, que estimulam a reflexão crítica sobre racismo e identidade racial. Essa reflexão é fundamental, pois o projeto evidenciou que a integração dessas práticas de letramento, com ênfase na reflexão sobre questões raciais sob uma lente decolonial, contribui de maneira efetiva para a transformação de educadores em formação. A pesquisa revelou a importância de desenvolver uma consciência crítica entre os futuros educadores, principalmente no que tange ao racismo estrutural e à reflexão sobre suas próprias posições dentro deste contexto. Desta forma, conclui-se que a incorporação da praxiologia decolonial ao letramento do professor não é apenas vital para uma formação que busque equidade racial e justiça social, mas também serve como um instrumento desafiador dos padrões sociais hegemônicos, promovendo, assim, uma educação transgressiva.

Palavras-chave: Projetos de letramento; Formação de Professores; Antirracismo; Praxiologia Decolonial.

Bases praxiológicas para uma formação docente antirracista

Acredito na decolonialidade não somente como uma base epistêmica, mas como uma prática que busca subverter toda lógica de opressão. A colonialidade propõe teorias democráticas universais, construindo identidades racializadas, alçadas pela hegemonia da episteme ocidental (Mignolo, 2008), assim, ao contestar o mito da igualdade racial, a história única sobre os corpos negros, discutir sobre as microagressões raciais e outras questões que buscam problematizar e discutir as hierarquias raciais e o modo como as identidades racializadas são construídas ao longo da história, situamo-nos em um movimento decolonial.

¹ Docente na Universidade Federal do Acre. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Tutoria em Educação a Distância pelo Instituto Eficaz. Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica com Foco Escolar pela Faculdade Catuaí. Graduada em Letras pela Universidade Norte do Paraná. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6454-7270>. E-mail: bruhsora@gmail.com.

O projeto de letramento socializado neste trabalho foi conduzido no contexto de uma pesquisa de doutoramento realizada em uma turma do curso de Letras de uma universidade pública do Norte do Paraná ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022 e relaciona-se à decolonialidade no sentido de desuniversalizar as práticas de letramento na formação de professores, uma vez que compreendo que, além das práticas típicas dessa esfera discursiva, os eventos de letramento na esfera da formação docente devem considerar, também, uma formação crítica para a compreensão do mundo como um lugar hierarquicamente organizado a partir das relações de poder e que, nessas relações de poder, estão hierarquizadas as questões raciais.

Vale salientar que entendo a formação crítica no sentido de problematizar o padrão hegemônico que estrutura a sociedade, as desigualdades e injustiças sociais, as bases ideológicas excludentes, como a ideologia racista, contestando e procurando compreender o porquê de serem assim constituídas as normas sociais (Pennycook, 2001).

Menezes de Souza e Monte Mór (2021, p. 12) alertam que “o perigo da universalização colonial é justamente naturalizar algo que é particular e local”, assim, tornam-se necessárias práticas que questionem o porquê de as coisas serem do jeito que são. É preciso questionar por que os saberes situados, a identidade, a subjetividade e a emoção são tão desconsiderados no processo formativo. Quando a identidade, subjetividade e os discursos produzidos pelos professores em formação são invisibilizados, corremos o risco de a formação não contemplar as relações de alteridade que compõem o tecido social.

Neste trabalho, pautado por uma praxiologia² decolonial, o conceito de raça ocupa a centralidade de um projeto de letramento, o que implica uma postura consciente e ideologicamente antirracista em um contexto de formação de professores de línguas. Contrapondo-se às bases do conhecimento acadêmico que prioriza o desenvolvimento de saberes técnicos, procuro romper com as práticas de invisibilização e silenciamento da subjetividade dos sujeitos.

A decolonialidade aqui compreende, também, as práticas de ensino que consideram a subjetividade enquanto constituidora do sujeito aprendiz e, desse modo, parte do contexto a ser observado pelo professor como ponto de partida para suas escolhas didático-metodológicas. Ao

² Epistemologias fundidas às nossas práticas resultam em praxiologias, uma junção tão intrínseca que somente pode ser descrita por um termo unificado. Este conceito prevalece sobre o de 'teorias', uma vez que, em nosso campo de estudo, as teorias são indissociáveis das práticas. Isso ecoa o pensamento de Freire ao afirmar que não existe prática sem teoria e vice-versa (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 15).

considerar a subjetividade dos professores em formação, observo os discursos racializados que reproduzem. As questões que são majoritariamente centrais no contexto acadêmico de formação docente são desenvolvidas, porém, como consequência de uma práxis reflexiva acerca das questões raciais, em diálogo com outras temáticas sociais.

A organização didática, geralmente, prioriza os conteúdos curriculares e condicionam a eles a abordagem das questões de cunho social, relegando-as a um segundo plano. Aqui, em uma postura assumidamente ideológica de letramento (Street, 2014), as questões sociais, com ênfase nas questões raciais, bem como a subjetividade dos sujeitos, caminham lado a lado das práticas de letramento de formação do professor. A academia, entendida como um espaço marcado pelo racismo institucional, ao passo que propõe uma organização didática que assume como centrais as questões raciais, aponta para uma práxis decolonial.

Vale mencionar que as questões raciais são compreendidas a partir de uma perspectiva interseccional. Interseccionalidade é um conceito fundamental na teoria crítica proposta por Patricia Hill Collins (2019) e Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), trata-se de uma maneira de entender e analisar a complexidade das opressões que se cruzam e moldam as experiências sociais das pessoas. A interseccionalidade não se refere meramente à sobreposição de identidades sociais, mas sim às interconexões entre sistemas de opressão que operam simultaneamente, tais como raça, gênero, classe, sexualidade, e outras categorias de diferença. Essa abordagem teórica reconhece que as formas de opressão não são independentes umas das outras; pelo contrário, elas se entrelaçam e se reforçam mutuamente, criando matrizes únicas de desigualdade e privilégio. Collins e Bilge (2021) argumentam que, para compreender plenamente a posição social de um indivíduo ou grupo, é necessário analisar como esses diferentes sistemas de poder interagem e se manifestam em suas vidas. Assim, a interseccionalidade oferece uma lente crítica através da qual podemos examinar as nuances das desigualdades sociais, desafiando visões unidimensionais de opressão e fornecendo um quadro mais rico e detalhado da realidade social.

A fim de garantir a não continuidade dos padrões sociais hegemônicos, é preciso desenvolver ações em que os sujeitos possam refletir e discutir sobre configurações e eventos sociais em que a episteme da branquitude fundamenta práticas de manutenção do racismo bem como o papel da linguagem na reprodução desses discursos. Ao evidenciar como a episteme da branquitude configura a sociedade e promover uma formação consciente e crítica a essa estrutura, estamos desenvolvendo uma praxiologia decolonial.

Branquitude, conforme articulado pelo constructo teórico de Cida Bento (2022), é entendida não apenas como uma categoria racial, mas como um sistema de privilégios e normas sociais que sustentam a supremacia branca e perpetuam desigualdades raciais. Bento aborda a branquitude como uma construção social que opera através de mecanismos invisíveis de poder, conferindo vantagens não-merecidas aos indivíduos brancos, ao mesmo tempo em que mantém estruturas de exclusão e marginalização de pessoas não-brancas. Essa concepção desafia a visão de neutralidade racial e aponta para a necessidade de desnaturalizar e desconstruir a branquitude, reconhecendo-a como um pilar central na manutenção do racismo sistêmico. Por meio dessa lente analítica, Bento contribui para os estudos críticos da raça, incentivando um questionamento profundo sobre as formas pelas quais a branquitude se manifesta cotidianamente nas práticas, nas políticas institucionais e nas interações sociais, perpetuando assim a hierarquia racial e as desigualdades. Este enquadramento teórico destaca a importância de reconhecer e problematizar a branquitude como um passo crucial para a desmontagem dos sistemas de opressão racial.

As práticas situadas de letramento desenvolvidas durante o projeto mobilizaram dois dispositivos principais: os Círculos de Cultura e os Diários de Leitura. Os eventos de letramento mediados por esses dispositivos foram reveladores da subjetividade dos professores em formação, uma vez que memórias autobiográficas socializadas por eles possibilitaram uma reflexão fora do plano da diferença, do outro, permitindo aos sujeitos entenderem-se parte dessa estrutura social organizada em torno da raça e entenderem-se como sujeitos que compõem o sistema social atravessado pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

Racismo estrutural, conforme delineado por Silvio Almeida (2019), é entendido como um sistema abrangente que permeia aspectos sociais, econômicos, políticos e legais, fundamentando-se na crença de inferioridade de determinados grupos raciais em relação a outros. Almeida (2019) argumenta que o racismo não se manifesta apenas em atos individuais de preconceito ou discriminação, mas está incrustado nas estruturas da sociedade, moldando instituições e políticas de maneiras que reproduzem e perpetuam desigualdades raciais. Este conceito sugere que o racismo é funcional e constitutivo do sistema socioeconômico, operando de forma a manter e legitimar a distribuição desigual de poder, recursos e oportunidades. Almeida (2019) destaca a importância de reconhecer o racismo estrutural como um mecanismo de manutenção da ordem social vigente, que se articula através de práticas institucionais e normativas que excluem sistematicamente grupos racializados. Portanto, a abordagem de

Almeida ao racismo estrutural exige uma análise crítica das fundações da sociedade, propondo que as intervenções para dismantelar o racismo devem ser sistêmicas e abrangentes, atacando as raízes profundas dessa estrutura opressiva.

Nesse sentido, os eventos de letramento que aconteceram ao longo da pesquisa levaram a uma percepção de que não é somente o outro que é racista; quando falamos em racismo não estamos apenas falando sobre práticas explicitamente violentas cometidas por sujeitos que abertamente cometem crimes de racismo ou de injúria racial, mas do racismo enquanto um fenômeno estrutural (Almeida, 2019), que se manifesta de diferentes formas, desde as mais explícitas às mais sutis.

Considerando os princípios que orientam esse projeto de letramento, é a partir de uma praxiologia decolonial que a formação de professores requer uma reflexão constante sobre os modos de agir no mundo, não como pano de fundo para aprendizagem do que é institucionalmente privilegiado. A praxiologia decolonial requer ação e por isso, além das práticas de letramento prestigiadas pela academia, a formação de professores deve voltar-se às reflexões e às práticas que abarquem modos de agir no mundo, o que implica desaprender e aprender sobre como a raça estabelece privilégios e desvantagens e de que modo isso atinge diretamente cada indivíduo.

Ao assumir uma perspectiva decolonial, não há, desse modo, a defesa por uma suposta neutralidade e imparcialidade, pois mesmo na neutralidade há ideologia (Street, 2014). Não há a pretensão por um discurso alienado às questões raciais. Faz-se mister a defesa por uma nova epistemologia, pela desconstrução das opressões (Freire, 2011, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). O país e o mundo colapsam, a vida é sacrificada em detrimento do capital, movimentos supremacistas brancos defendem abertamente um movimento eugenista, escancaram todas as formas de violência que estruturam o sistema-mundo: não é possível imparcialidade diante disso.

Como formadores, temos uma demanda de educar para práticas dominantes de letramento, para saberes universitários legitimados; todavia, motivamos por uma educação freiriana, decolonial, que desafia e problematiza o mundo social; não há como silenciar as outras vozes que ecoam socialmente e nos atores envolvidos no processo – professores em formação. As questões sociais nem sempre são privilegiadas nos espaços de formação docente, circulam, predominantemente, à margem. Contudo, compreendemos a marginalidade como possibilitadora do novo, da transformação, da transgressão. Diante de um mundo marcado por

desigualdades diversas, violências e opressões, a formação inicial de professores não pode se limitar a práticas autônomas de letramento (Street, 2014), alheias aos problemas sociais.

O projeto de letramento é entendido aqui como praxiologia integradora de um trabalho crítico de formação docente. Durante seu desenvolvimento, foram mobilizados alguns instrumentos com vistas à reflexão sobre o lugar social e racial do eu e do outro. Os principais instrumentos mediadores, como já mencionado, são os Círculos de Cultura (Freire, 2019a) e os diários de leitura, postos em diálogo, em alguns momentos, com outros instrumentos, tais como as entrevistas que os alunos fizeram com personalidades negras e as resenhas produzidas a partir da literatura de autoria negra.

A praxiologia socializada neste trabalho não se baseia em uma perspectiva determinista ou tampouco doutrinadora e não objetiva moldar mentes, mas oportunizar momentos de reflexão sobre as questões raciais, bem como falar, discutir sobre experiências de resistência racial e suas intersecções. Na contramão das relações de manutenção de poder que impossibilitaram e impossibilitam o acesso a esse tipo de reflexão, busca-se a formação crítica de professores ao tratar da questão racial e sobre como essas relações se dão na dinâmica social. Assim, a pesquisa privilegia outras praxiologia de luta contra o apagamento e invisibilização de identidades negras. Trata-se, portanto, de uma insurgência antirracista como forma de articular a resistência a partir da Educação, transformando vivência em método.

A organização didática via projeto de letramento

Os Projetos de Letramento podem ser compreendidos, segundo Kleiman (2010), como uma forma de organização didática que se baseia em um conjunto de atividades originadas de interesses reais na vida dos sujeitos. Trata-se de uma prática social de leitura e escrita, onde a aprendizagem ocorre de forma socialmente situada. Esse método não se limita aos aspectos linguísticos dos textos, mas visa à ampliação das práticas de letramento dos alunos. Kleiman (2010) destaca a complexidade do processo identitário envolvido no letramento e propõe a adoção de projetos de letramento para superar o artificialismo das práticas escolares tradicionais. Ao apresentar trabalhos dessa natureza conduzidos em comunidades quilombolas, jovens ativistas do Movimento Hip Hop e alfabetizadores populares, Kleiman (2010) evidencia a relevância dessas práticas locais para o ensino da escrita. Além disso, ele mostra que os

projetos de letramento podem se voltar à ação social e à contestação do poder hegemônico que permeia o mundo da escrita.

Os usos sociais da linguagem são atravessados pelas relações de poder. O mundo grafocêntrico, organizado pela escrita, exige que os sujeitos dominem os mais diversos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) para agirem em diferentes esferas; os textos que circulam socialmente exigem um posicionamento crítico em relação aos usos da linguagem, assim, o mero domínio da técnica da escrita não garante o ativismo. Portanto, o processo de letramento é identitário, uma vez que “a concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado” (Kleiman, 2010, p. 376).

As perspectivas instrumental *versus* identitária têm suas raízes nas concepções de letramento autônomo e letramento ideológico, desenvolvidas por Street (2014). O letramento autônomo concebe a escrita como uma modalidade linguística desligada do contexto cultural e sustenta-se em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Essa concepção assenta-se sobre uma visão nos moldes tradicionais e defende que a apropriação da escrita só é possível por meio da análise dos microaspectos da língua. O letramento ideológico contrapõe-se ao letramento autônomo e compreende leitura e escrita como práticas socialmente situadas. Não limita a língua em sua dimensão estrutural e à análise dos microaspectos, mas a compreende a partir da função social nas situações de interação (Street, 2014).

A perspectiva sociocultural do letramento toma como ponto de partida a prática social, ou seja, ocupa-se com as atividades que possibilitem ao sujeito agir socialmente por meio da linguagem. A observação etnográfica passa a ser parte indispensável do trabalho docente, já que se entende que os usos da escrita estão intimamente ligados ao contexto cultural dos sujeitos. A observação e a compreensão dos valores atribuídos à escrita em determinada comunidade permitirão ao professor desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos interesses locais e ampliá-los para outras esferas de ação social.

É importante reiterar que não existe um conjunto de estratégias ou método fixo, cristalizado de letramento. O ensino em uma perspectiva do letramento não segue um “passo a passo”, mas orienta-se a partir dos usos da linguagem em um processo de construção identitária

por meio da interação para agir socialmente. O professor, a partir da etnografia³, identifica uma questão social de interesse local e organiza os movimentos didáticos com base na resolução dessa questão. Desse modo, a prática social implica uma mudança significativa no ambiente escolar/acadêmico: o planejamento deixa de estar centralizado nos conteúdos. O princípio organizador deixa de ser os conteúdos curriculares para organizar-se com base no desenvolvimento de práticas com textos significativos aos alunos e à comunidade.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento apresentam-se como uma possibilidade de organização do trabalho docente, caracterizando-se como

[...] projetos de trabalho escolar que destacam a centralidade das práticas sociais de letramento no processo educacional e por isso tornam-no eixo estruturante das atividades escolares, da apresentação dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de temas valorizados. [...] Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário [...] não substitui os eixos temáticos nem os eixos contedúísticos relevantes no trabalho escolar (Kleiman, 2010, p. 377-383).

Trata-se de um trabalho complexo em que a flexibilidade é crucial e a organização prévia e durante o desenvolvimento do projeto são indispensáveis. O professor precisa considerar não só os usos sociais da escrita na comunidade, como os impactos e transformações decorrentes das novas tecnologias, além de ampliar o conjunto de textos que fazem parte da vida do aluno (Kleiman, 2007). Durante os eventos de letramento

[...] **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo [...] o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ a ser mobilizado para participar da situação, nunca o contrário (Kleiman, 2007, p. 6, grifo da autora).

A prática do professor baseada em uma concepção social da linguagem parte, portanto, de uma observação de cunho etnográfico para que seja possível encontrar um tema que estruture o desenvolvimento do projeto de letramento, o que requer um movimento que vá da prática

³ Etnografia pode ser definida como a observação de ocorrências reais, particulares, de ação situada, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo (Erickson, 1990).

social para a prática de ensino e não o contrário, ou seja, o trabalho parte do ponto de vista do aluno e não do professor.

Marques (2016) argumenta que, a partir de uma concepção bakhtiniana da linguagem, em articulação com a concepção freiriana de educação e sociocultural dos letramentos, a formação do professor deve ser encaminhada de modo a se aproximar o máximo possível da prática e propõe, para isso, os projetos de letramento, “destacando as contribuições do trabalho com essa organização didática para a ampliação do letramento do professor e seu consequente empoderamento e para a potencialização de sua capacidade agentiva” (Marques, 2016, p. 114).

A implementação dos projetos de letramento esbarra na falta de flexibilidade curricular dos cursos de formação, além do distanciamento da realidade social e da atuação profissional. Marques (2016, p. 117) assegura que,

Como uma organização didática, o projeto de letramento viabiliza, no contexto de formação docente, um modelo de formação voltado para o trabalho e para a cidadania. Esse tipo de projeto promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica.

Para a formação crítica de professores, partimos do pressuposto de que a organização didática via projeto de Letramento pode minimizar as lacunas entre formação docente e seu trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que o foco deste trabalho não está no produto advindo das atividades didático-pedagógicas, ou seja, os textos produzidos ou a publicação destes, mas no processo e nas interações e mediações que ocorreram ao longo do projeto. Nos momentos dialógicos⁴ (Freire, 2019a) é que as vozes sociais puderam ser ouvidas e, a partir delas, desencadeadas reflexões e atitudes decoloniais. Assim, os gêneros discursivos – entrevista,

⁴ Paulo Freire aborda o conceito de dialogia, fundamental para a sua pedagogia crítica, principalmente na obra “Pedagogia do Oprimido” (2019a). Freire desenvolve a ideia de educação como prática de liberdade, centrada no diálogo entre educador e educando. Para ele, o diálogo não é apenas um instrumento didático, mas uma necessidade existencial que estabelece uma relação de horizontalidade e reciprocidade entre os sujeitos do processo educativo. Freire critica os métodos tradicionais de ensino, que considera “bancários”, nos quais o conhecimento é depositado pelo educador no educando, e propõe, em contraposição, uma pedagogia dialógica. Esta pedagogia reconhece o conhecimento e as experiências dos educandos, valorizando a construção coletiva do saber e promovendo a transformação social. A dialogia, portanto, é vista por Freire como essencial para a emancipação dos oprimidos e para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

resenha, diário etc. – não foram os fins, mas os meios para a criação de espaços para problematização, desconstrução e reconstrução de novos saberes.

Projetos de letramento no empoderamento do professor em formação inicial

Marques (2016) chama a atenção para a necessidade de uma formação de professores que aproxime teoria e prática. Segundo a autora “aquilo que se realiza no contexto de formação docente deve se aproximar o máximo possível daquilo que deve ser feito em sala de aula” (Marques, 2016, p. 113). Nesse sentido, propor um projeto de letramento no curso de Letras vai ao encontro de uma perspectiva de trabalho que minimiza a lacuna entre a formação inicial e a atuação do professor de Língua Portuguesa; o projeto de letramento na formação de professores é fundamentalmente um modo de aprender a fazer fazendo (Marques, 2016).

Priorizar o letramento do professor a partir de um projeto de letramento oportuniza situações em que os professores em formação inicial possam experienciar uma prática pedagógica que poderá ser desenvolvida futuramente, quando estiverem atuando na docência. Não se trata de reproduzir as mesmas práticas pelas quais passaram, mas de compreenderem a linguagem enquanto elemento indispensável à participação social nos diversos eventos de letramento, das mais variadas esferas discursivas (Bakhtin, 2003).

Vianna *et al.* (2016) chama a atenção para o consenso sobre a importância de considerar o contexto, bem como as práticas das quais os alunos participam além da escola e argumenta que “cabe, a nosso ver, (re)pensarmos esses princípios também no contexto da formação de professores e no âmbito da contraposição letramento acadêmico e letramento do professor” (Vianna *et al.*, 2016, p. 48). Práticas de letramento como as desenvolvidas no decorrer deste projeto acabam por mobilizar os gêneros catalizadores, ou seja, “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas no processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (Signorini, 2006, p. 8).

Daí decorre a importância em propor práticas de letramento do professor que, além de considerar qual é o público-alvo, possibilitem ao sujeito encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento (Kleiman, 2006). A formação deve possibilitar ao professor o aprendizado contínuo e a compreensão do valor social da linguagem enquanto instrumento de

formação social, desse modo, a formação não é um espaço para simplesmente aprender teorias e aplicá-las (Kleiman, 2007), mas uma oportunidade de experienciar situações de aprendizagem que orientem para a construção da autonomia. Contudo, “para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (Kleiman, 2007, p. 21).

As etapas do projeto de letramento

O projeto de letramento apresentado aqui foi iniciado com uma investigação etnográfica em um curso de graduação em Letras em uma universidade pública do Norte do Paraná. A investigação, parte fundamental do trabalho docente em uma perspectiva sociocultural de letramento, levou à identificação da questão social a ser explorada via projeto de letramento: a ausência ou insuficiência da abordagem das relações étnico-raciais na formação de professores de línguas.

O tema motivador do projeto surgiu no evento “CINEdebate Especial Mês da Consciência Negra”, promovido pela ONG Musicarte, em parceria com o Movimento Negro de Cornélio Procópio e com o projeto de extensão “Cinema e Comunidade”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A programação do evento contou com a exibição do curta-metragem “Vista Minha Pele”, seguida por mesa-redonda e debate.

O curta-metragem “Vista Minha Pele”, de 2011, com direção de Joel Zito, é uma produção em que há uma inversão de papéis étnico-raciais, ao apresentar uma menina branca em uma sociedade predominantemente negra, com símbolos da negritude e em que as pessoas de pele branca são estigmatizadas. A personagem principal, uma menina branca, quer ganhar um concurso de beleza na escola, mas enfrenta uma série de questões devido à cor de sua pele.

O curta-metragem suscitou muitas discussões, entre elas sobre o privilégio da branquitude, reforçado pela configuração dos papéis da produção cinematográfica e a construção da imagem do papel social do negro como um lugar de desvantagens, digno de pena e que alcança seus objetivos graças à ajuda daqueles que representam o lugar dominante, o da branquitude, reforçando, ainda, o mito do salvador branco.

Na ocasião, um dos representantes do movimento negro “Ubuntu” falou sobre seu descontentamento com as Universidades, que não se comprometem com as questões raciais e

só falam a respeito disso de modo superficial. Esse apontamento levou-me a refletir sobre minha própria prática, se estava tratando a temática considerando sua complexidade e a plasticidade das diferentes manifestações do racismo na sociedade.

Durante o debate aberto, alguns alunos da graduação em Letras que estavam presentes também manifestaram insatisfação em relação ao ambiente acadêmico que trata das relações étnico-raciais somente em datas pontuais, como a programação especial no mês de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Apontaram que, em geral, essas temáticas estão desvinculadas do currículo do curso, de caráter eurocentrado. A identificação da situação-problema a ser contemplada no projeto constituiu a primeira etapa (Etapa 1).

Dessa reflexão inicial surgiu a proposta de produção colaborativa de um *blog* sobre literatura negra e negritude como parte das atividades de produção textual da disciplina ministrada. Posteriormente, a ideia de criar um *blog* teve que se adaptar às condições técnicas disponíveis. Adaptamos as tecnologias e recursos e criamos um painel colaborativo virtual em uma ferramenta chamada Padlet. Por meio dela, seria possível exportar as publicações em formato pdf. para que aqueles que não possuíam acesso frequente à internet pudessem receber o arquivo digital, e os que não possuíam equipamentos como computadores e celulares pudessem receber o arquivo impresso.⁵

Conhecer os usos sociais da leitura e escrita dos alunos serviu para conduzir o planejamento do projeto. Diante disso, um breve questionário foi disponibilizado aos alunos (Etapa 2), a fim de conhecer as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos.

A terceira etapa do projeto constituiu a leitura e registro de impressões em diário de leitura (Etapa 3). As obras foram previamente disponibilizadas aos alunos para a leitura, acompanhada do registro no diário, como uma ferramenta de mediação. Houve uma explicação e apresentação de um modelo de diário de leitura para que os alunos pudessem se apropriar desse instrumento.

Os diários, escritos em cadernos, entregues à professora pesquisadora, contêm anotações sobre a leitura, em primeira pessoa (contemplando forma e conteúdo); relação entre a obra e conhecimentos prévios; avaliação da obra lida quanto ao grau de dificuldade, tema, estilo, forma; avaliação pessoal (discordância, adesão, crítica etc.). É importante destacar que, além

⁵ Padlet “Ubuntu”. Disponível em: <https://padlet.com/brunabarbosainterativa/mah5rkwz47jkqkun>. Acesso em: 1 nov. 2021.

de servir como instrumento mediador da leitura, o DL constituiu uma etapa importante na escritura da resenha, como espécie de preparação da escrita.

Na etapa três, houve, também, a leitura e análise de diferentes resenhas, contemplando estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (Bakhtin, 2003). Essa etapa foi desenvolvida com o objetivo de contemplar os elementos do gênero resenha, conforme proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007): as resenhas em diferentes condições de produção; o plano global da resenha; mecanismos de coesão (organizadores textuais); a subjetividade do autor da resenha; diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores. O material de análise, contudo, não compreendeu apenas textos utilizados pelas autoras, mas também resenhas selecionadas em *blogs* literários.

Na etapa seguinte (etapa 4), desenvolveu-se uma aula ativa para discussão de algumas leituras solicitadas previamente. As leituras tratavam de temáticas pertinentes para a compreensão das discussões sobre as relações étnico-raciais. Essa etapa visou a ampliar o repertório teórico dos alunos em relação ao que, figurativamente, tratavam as obras literárias lidas por eles.

Antes da escrita, ocorreram os Círculos de Cultura, um momento de interação entre os atores do processo para a reflexão dos sentidos dos livros lidos (com o apoio dos diários de leitura) e apreciação da obra. Essa interação aconteceu no tempo de duas aulas (geminadas) e constitui a quinta etapa do projeto (etapa 5). As obras foram selecionadas com vistas a contemplar narrativas distintas sobre os corpos negros, bem como possibilitar a discussão sobre diferentes aspectos relacionados à negritude: no Brasil e em outros países. Os alunos escolheram as obras que gostariam de ler e fizeram um rodízio, para que todos conseguissem desenvolver o trabalho. Os livros mais lidos foram “O Sol na Cabeça”, de Giovani Martins, “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

Inspirando-se nos Círculos de Cultura de Freire (2019a) – em que inicialmente ocorre a investigação do universo vocabular, a fim de extrair as palavras geradoras, que serão tematizadas pelo mediador, possibilitando uma reflexão e problematização de uma visão inicial ingênua – nesta pesquisa, ressignificamos os Círculos de Cultura, utilizando essa estratégia dialógica não nos mesmos moldes em que foram inicialmente empregados, em contexto de alfabetização, mas como escolha motivada pelo caráter democrático, horizontal na relação educador-educando, por ser um lócus em que as culturas locais, oralidade e os sujeitos são valorizados. O objetivo era criar um momento em que, a partir do diálogo, pudesse haver

compartilhamento das experiências de leitura, dos saberes sobre o mundo, de suas histórias, um espaço em que coexistissem os objetivos educacionais e a escuta dos sujeitos em sua individualidade. A partir desses momentos de diálogo foram elencadas temáticas sobre as relações étnico-raciais, a fim de serem problematizadas junto aos alunos, tais como a solidão da mulher negra, o estereótipo racista do homem negro como lugar da violência, entre outros.

A etapa seis ocupa-se da escrita de uma resenha (etapa 6). Inicialmente, os alunos realizaram a leitura e análise de diferentes resenhas, contemplando estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (Bakhtin, 2003). Um trabalho aliado a esse modo de organização didática requer um quadro teórico-metodológico que compreenda a escrita como um modo de construir significados e como algo em processo, não como produto, com fim em si mesma. A partir de uma perspectiva que a entende como interação social em que os sujeitos se apropriam da linguagem, a escrita deixa de ser concebida como produto e passa a ser compreendida como processo, contrariando o mito de que escrever é resultado de inspiração ou que há uma fórmula mágica para sua concretização (Fiad, 2013).

Assim, ao mudar o olhar do produto para o processo, assume-se a

[...] concepção de escrita como um trabalho que se conduz no tempo e a reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indicam, de algum modo, o trabalho realizado. (Fiad, 2013, p. 467).

Nesse sentido, a escrita da resenha compreendeu três momentos distintos: planejamento do texto, execução e reescrita. O planejamento foi realizado com o auxílio da professora, com vistas a apreender as características do gênero. Com base no planejamento, os alunos produziram a primeira versão da resenha.

Após a entrega e correção pela professora, os textos foram projetados, sem identificação, para a leitura e discussão entre professora e alunos com vistas a uma revisão colaborativa. Durante esta atividade, soluções para os problemas textuais mais recorrentes foram encontradas a fim de orientá-los na reescrita. Os textos foram devolvidos aos alunos para que fizessem a reescrita e entregassem a segunda versão, que passou por uma nova correção para os ajustes finais.

A etapa sete ocupou-se da projeção do longa-metragem “Green Book”, seguido de roda de conversa e debate sobre o filme. Durante as discussões os alunos contemplaram temas como

racismo e estereótipos. A discussão continuou no grupo do WhatsApp e, na aula seguinte, a partir dos comentários no grupo, os alunos produziram, colaborativamente, uma resenha para o filme, utilizando a ferramenta *Google Doc*. A escolha do filme se deu em virtude do modo como o filme reproduz alguns clichês sobre o racismo, bem como a reprodução do “mito do branco salvador”, ao narrar a história de um homem branco que “ensina” um homem negro a orgulhar-se de sua cor, além de construir a imagem do personagem branco como alegre e divertido, enquanto o homem negro é retratado como arrogante.

A etapa oito consistiu na realização de entrevistas com personalidades negras locais escolhidas pelos próprios alunos. Antes da entrevista, os alunos pesquisaram sobre o gênero oral em questão; essa pesquisa antecedeu as aulas em que as características da entrevista e do podcast foram exploradas. A escolha do entrevistado e construção do roteiro ficou sob responsabilidade dos alunos, com auxílio e intervenções feitas por mim.

Por fim, na etapa nove, foi realizado o Círculo de Cultura para a problematização das temáticas.

O projeto compreende, portanto, as seguintes etapas:

Etapa	Ação Desenvolvida
Etapa 1	Identificação da temática disparadora para o projeto de letramento
Etapa 2	Histórias orais de letramento dos alunos;
Etapa 3	Leitura dos livros e registros nos diários de leitura;
Etapa 4	Aula Ativa – Rotação por estações com base na leitura prévia dos textos fichados/resumidos: “Algumas Reflexões sobre Mídia e Etnicidade”; “A negritude e o universal Africano: os múltiplos significados do conceito de ‘negritude’ vistos pelas lentes de três grandes escritores: Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire e Wole Soyinka.”; “A importância da escrita negra”;
Etapa 5	Círculos de Cultura/Leitura – discussão das leituras das obras literárias escolhidas pelos alunos: Investigação do universo vocabular, levantamento das palavras geradoras e tematização.
Etapa 6	Escrita das resenhas: - Leitura e análise de resenhas; - Planejamento; - Execução; - Revisão para a reescrita (com base nos problemas encontrados na primeira versão); - Reescrita;
Etapa 7	- Projeção do Filme “ <i>Green Book</i> ”; - Roda de conversa sobre o filme e sobre a temática: “Estereótipos e Representações dos Negros”;

	- Produção Colaborativa de uma resenha sobre o filme.
Etapa 8	Gravação das entrevistas com personalidades negras locais;
Etapa 9	Círculo de Cultura/Leitura - Problematização

Quadro 1 Síntese – Projeto de Letramento. Fonte: Elaborado pela autora.

As etapas desenvolvidas ao longo do projeto, com destaque para os dispositivos de formação Círculo de Cultura e Diário de Leitura, possibilitaram uma maior expressão das histórias autobiográficas e da subjetividade dos sujeitos. Os diários e os Círculos de Cultura/Leitura são eventos de letramento menos comuns na esfera acadêmica, no entanto são potenciais à formação antirracista.

Projeto de letramento e formação antirracista de professores

Durante o projeto de letramento, os alunos experienciaram diversas práticas em que foram colocados diante de questões raciais que exigiam uma reflexão e autoavaliação constantes. Em muitos momentos, de modo autônomo, os sujeitos chegavam a conclusões sem a minha mediação e, mobilizando seus conhecimentos prévios e experienciais olhavam com um olhar atento ao modo como a raça organizava as relações. Nos momentos de interação durante os Círculos de Cultura, a mediação ia acontecendo naturalmente, quando colocadas questões as quais eu identificava serem necessárias intervenções. Nesse sentido, a minha compreensão sobre as relações étnico-raciais era demandado a todo tempo, o que demonstra a importância da atualização constante do professor formador.

O limite entre as intervenções mediadoras e as intervenções meramente expositivas é muito tênue, o que faz com que a medida em que se deve interferir nas discussões seja sempre uma incógnita. Mediar discussões como as que envolvem as questões raciais, sobretudo quando elas, de certo modo, desvelam discursos racistas dos sujeitos é um desafio e um aprendizado que se aperfeiçoa na prática. Inclusive, a própria mediação pode reproduzir a ideologia racista. Essas reflexões levam a inferir que os eventos de letramento antirracista não são espaços formativos apenas para os alunos, mas também para o professor mediador que, diante do desafio de não ser autoritário e expositivo, precisa conduzir as discussões e reflexões de modo a revelar a racialização dos discursos.

Destaco os Círculos de Cultura como os espaços com maior potencial formativo. Tanto os Círculos em que o objetivo era encontrar as palavras geradoras a serem tematizadas quanto o último Círculo, que tinha como foco discutir um dos temas identificados, as discussões permitiram a problematização de como o mundo se organiza a partir das raças. O que pude perceber com a prática é que, embora direcionar a discussão para um dos temas seja uma opção, no momento da interação, outros temas são trazidos.

No último Círculo de Cultura, por exemplo, em que o objetivo era discutir um tema específico, outras questões foram trazidas, por exemplo, o modo como a sociedade expressa um estranhamento ao ver crianças lidas como brancas com pai ou mãe negro/negra, quando filhos ou filhas de casais inter-raciais – dois casos assim foram relatados. Dois outros temas identificados nas discussões do último Círculo foram: como o humor pode reproduzir o racismo; se se o negro é/pode ser racista. Assim, mesmo que a discussão tenha contemplado a temática elencada, outros temas surgiram, o que revela o caráter recursivo dos Círculos, na mediação de temas já identificados e surgimento de outros temas, a serem observados e listados pelo professor mediador para serem retomados em outros momentos.

O último Círculo de Cultura/Leitura aconteceu remotamente, por conta da pandemia de Covid-19. Nos reunimos em uma reunião síncrona, no Google Meet para a Problematização do tema “O racismo e o corpo negro periférico como agente da violência”. Devido a isso, além dos excertos das transcrições, há também trechos retirados das interações pelo chat. A falta de acesso à internet ou mesmo a falta de ferramentas como computadores ou celulares impediu alguns alunos de participarem desse Círculo. Além disso, a própria interação nesse contexto possui suas especificidades: entre elas, as câmeras fechadas, que impede a visualização das expressões ou gestos de concordância ou discordância.

Primeiramente, retomei com os alunos a experiência dos últimos Círculos e dos diálogos que tivemos. Expliquei que começaríamos o círculo assistindo a um vídeo em que acontece uma situação de racismo e que depois conversaríamos sobre ele. No vídeo, uma blogueira, mulher branca, afirma que “é natural, normal e instintivo do ser humano ter um pouco do que chamamos de racismo, julgar a pessoa pela raça”, pois “estatisticamente falando, pessoas negras comete mais crimes” e que isso justifica a ação de se proteger quando encontrar um homem negro em um parque escuro, pois “enquanto a maior parte dos crimes for cometida por negros vai continuar acontecendo racismo”.

Após assistirem ao vídeo, a discussão foi iniciada com base em duas perguntas:

1. Em algum nível, você se identifica com este vídeo? Em algum momento da sua vida se identificou?

2. Se você já pensou parecido em algum momento da sua vida, qual foi o ponto de virada?

À primeira pergunta, destacamos as seguintes respostas:

J.: Eu acho que::: em muitos momentos a gente se identificou si:::m, é::: principalmente quando a gente não quando a gente não tem contato a informação, com a profundidade de como é::: a desigualdade social e::: racial ela é tão::: tão profunda e ela é a causa principal do racismo. Então quando a gente não tem contato com essas informações a gente acaba fazendo esse tipo de coisa, tipo a gente se alinha, né? Então, somos pessoas alienadas quando a gente não, quando não somos informadas. Então é muito isso.

E.M. [] eu concordo/

M.D. eu concordo com o J. porque::: é algo que cresce enraizado né? É::: se tá atravessando, tá atravessando numa rua, à tarde, normal, você sem sem querer, sem pensar, “nossa porque é um homem negro”, cé, eu penso automaticamente “ah vou atravessar a rua” ou::: andar mais rápido”, porque::: foi algo enraizado na gente que é a cor da pele da pessoa pode influenciar. Eu não quero é::: ser pensar desse jeito, né? Não quero mas entendi que eu sou e::: assim acho que já é::: eu acho que já é alguma coisa, né? U:::m começo, sabe?

Quadro 2 Círculo de Cultura/Leitura e a problematização. Fonte: Excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura.

As respostas de J. e M.D. demonstram que esses sujeitos compreendem que o racismo é o fator que explica a associação da imagem do homem negro ao perigo iminente. M.D. argumenta o quanto esse discurso racista é algo “enraizado” e J. defende o quão importante são as informações e a reflexão aprofundada das questões sociais e raciais.

Vale ressaltar que M.D., explicitamente, reconhece que o racismo está presente alguns dos seus atos, mas que acredita que ter consciência disso é “um começo”. Provavelmente, ao dizer isso, M.D. quis dizer que, consciente de que é racista, pode investir em atitudes antirracistas. Entretanto, a mudança de comportamento no âmbito individual, embora necessária, sozinha não extingue o racismo, já que ele é de caráter estrutural. Considerando que no primeiro Círculo de Cultura M.D. atribuiu aos índices de violência o fato de atravessar a rua quando vê um homem negro – reproduzindo inclusive o mesmo discurso da mulher do vídeo –, é possível perceber que o processo formativo impactou de algum modo a percepção da aluna, o que não basta, se isso não impactar suas práticas.

Ao problematizar uma questão suscitada pelos alunos em virtude de uma situação prototípica de racismo trazida à tona pela literatura, eu e os professores em formação pudemos lançar olhar para além de uma questão que não é somente motivada por uma questão social de classe, mas também racial. Não se trata, no entanto, de abordar de modo temático expositivo a questão do racismo, mas de levar à reflexão, contrapondo essas situações prototípicas às próprias experiências dos alunos. Não são, nesse sentido, análises sociais estanques, teóricas, mas abertas à complexidade que as constitui e às relações que mantém com o nosso próprio modo de estar e agir no mundo, como no caso dessa aluna que, em seu diário, tece considerações sobre o modo como percebe as relações raciais enquanto uma pessoa branca:

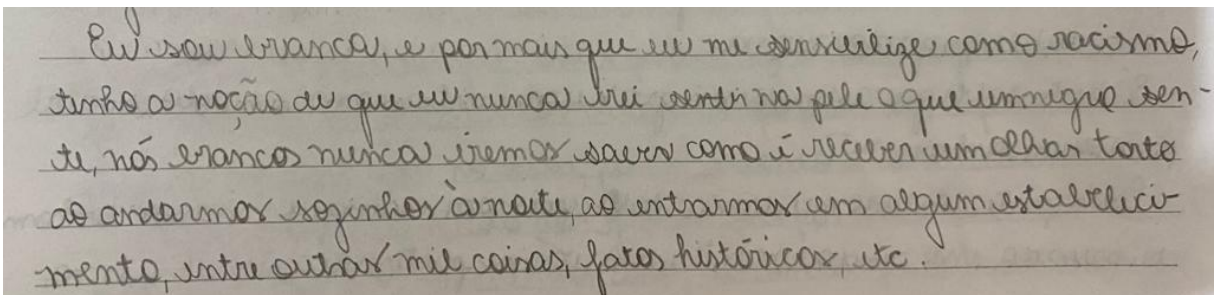


Fig 1 Mulher Branca. Fonte: Excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa.

O projeto de letramento possibilitou aos professores em formação que refletissem sobre as questões raciais para além da superficialidade bem como oportunizou que esses sujeitos compreendessem que todos estamos implicados na luta antirracista, como evidenciam os excertos apresentados nas Figuras 1 e 3:

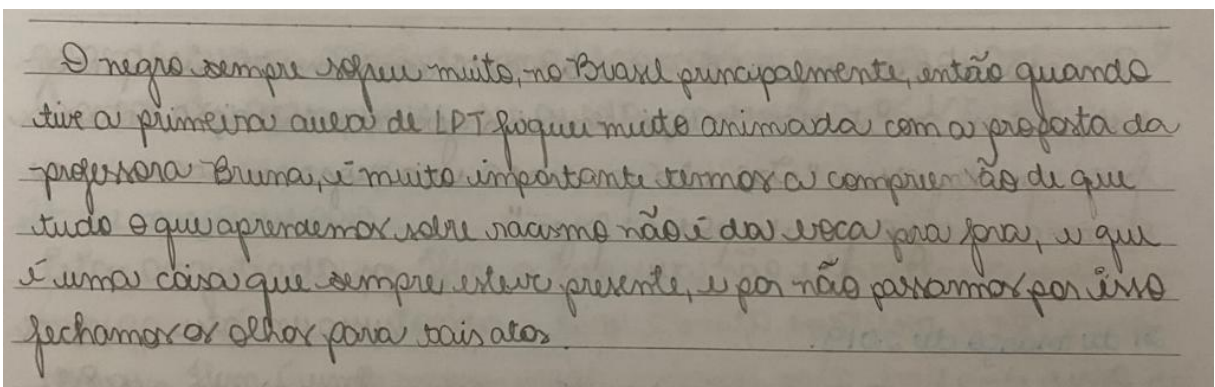


Fig 2 Sobre a proposta. Fonte: Excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa.

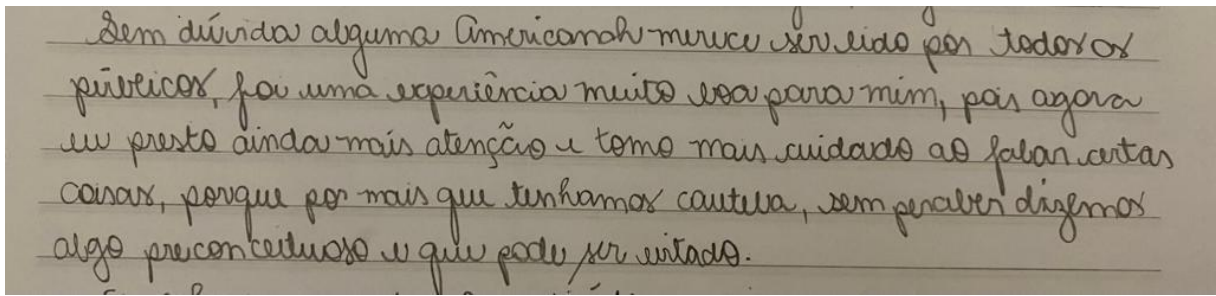


Fig 3 Sobre a leitura de "Americanah" e autorreflexão. Fonte: Excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa.

No chat, os alunos também explicitaram o quanto o projeto desenvolvido ampliou as reflexões, para além das questões técnicas da formação e como querem replicar essa abordagem em outros espaços:

E.S.: Não podem me dar uma brecha no trabalho, ou em qualquer lugar que eu começo falar da análise do contexto social que o aluno está inserido, eu palestro real kakashakakakka

G.A.: Me trouxe olhar crítico pra várias coisas, não só para textos e coisas relacionadas, mas para a vida como um todo e tudo que se tem contato no dia a dia

J.M.: algo que vou guardar pra vida

E.S.: Eu falo muito isso para os meus amigos, o nosso curso humaniza

Quadro 3 Opiniões sobre a experiência no projeto. Fonte: excerto da transcrição do Chat do Círculo de Cultura/Leitura.

Os sujeitos expressaram, também, que julgam como superficiais e insuficientes o contato que tiveram com as questões raciais durante a vida escolar e que a consciência da complexidade e do caráter estrutural do racismo foi percebido por eles somente ao ingressarem na graduação, principalmente por conta do projeto de letramento. Isso demonstra que, mesmo que haja uma legislação específica para que a temática seja tratada em sala de aula (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), as questões raciais ainda não são contempladas de modo sistemático e aprofundado.

Compreendo as inúmeras dificuldades presentes no contexto da escola pública, mas não acredito que somente essas questões sejam responsáveis pelo modo superficial com que são tratadas as relações hierárquicas raciais. O próprio conhecimento dos atores educativos, na maioria das vezes, não é aprofundado – soma-se a isso o modo como o currículo se organiza na Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018), com uma grande quantidade de

demandas, sobrecarregando os professores em sala de aula. Vale mencionar, também, a patrulha ideológica de movimentos como “Escola sem Partido”, que, sob o pretexto de uma falsa neutralidade, que por si já revela um posicionamento ideológico, perseguem e exigem punição para qualquer professor que ouse propor trabalhos que contestem a ideologia hegemônica dominante.

Os eventos formativos revelaram o quanto é complexa a formação para a educação antirracista. Durante a realização do projeto os professores em formação dedicaram-se às leituras, às atividades propostas, inclusive buscando outras fontes de informações, realizando leituras para compor seus diários e uma grande pré-disposição ao diálogo nos Círculos de Cultura. O engajamento evidenciou o quanto a temática atravessa a vivência de todos os sujeitos, sendo, portanto, indispensável a uma formação crítica.

Quanto ao conteúdo das suas produções – escritas e orais – demonstram o quanto as questões raciais podem ser complexas. Muitos dos discursos manifestaram algum tipo de racismo e, durante os Círculos, os alunos sempre se mostraram receptivos à análise e problematização dessas questões. Só o fato de estares dispostos a analisar e ressignificar alguns preconceitos é algo muito positivo.

Os rojetos de letramento antirracista são, nesse sentido, necessários e urgentes, não somente no contexto de formação de professores, mas em todos os outros espaços institucionais e cotidianos. Ademais, ressalto a efetividade dessas práticas antirracistas na formação de professores, pensando no potencial da educação enquanto espaço voltado à luta insurgente pela justiça social.

Considerações finais

A organização didática via projeto de letramento visou à necessidade de desenvolver ações formativas que pudessem articular teoria e prática, bem como contemplar a escrita enquanto prática social. A partir da práxis, os eventos de letramento que ocorreram ao longo do projeto configuram-se como espaços formativos, no sentido de fortalecer os professores em formação inicial para sua futura prática docente.

O projeto de letramento, como um meio de organização didática, contemplou tanto os conteúdos curriculares propostos na ementa da disciplina quanto as relações raciais. A ideia

era, portanto, oferecer subsídios teórico-metodológicos a fim de transpor didaticamente os saberes teóricos em práticos. O trabalho com a escrita abrangeu os aspectos subjetivos da linguagem e as condições de produção; a leitura, assim como a escrita, abordou os aspectos da subjetividade, bem como a leitura crítica: a de mundo e a das palavras.

Destaco o potencial dos projetos de letramento como via de organização didática para a formação de professores, por favorecer a articulação entre teoria e prática. As estratégias empregadas no projeto de letramento realizado nesta pesquisa mostraram-se eficazes aos objetivos relacionados à escrita enquanto prática social e à educação antirracista. Destaco, também, a relevância da reorganização curricular nos cursos de formação de professor(a)s de línguas, a fim de tornar as práticas de ensino mais significativas e emancipatórias. O projeto de letramento pode contribuir para com o trabalho com as práticas letradas na academia, contrapondo-se à escrita autônoma e favorecendo o desenvolvimento do sentimento de pertença e da identidade letrada.

Ao propor o desenvolvimento de um projeto que tivesse as questões raciais como centrais, pensei e estruturei, teórica e metodologicamente, um percurso que pudesse criar espaços de escuta, diálogo, elaborações, ressignificações e que propiciasse o desenvolvimento de uma consciência antirracista ampla. O desenvolvimento da pesquisa evidenciou o quão complexas são as questões raciais e o quanto ainda há a ser feito nesse campo.

Mantive os princípios, mediei e problematizei muitas questões relacionadas à raça, mas quanto mais discutíamos, mais questões emergiam nos discursos dos professores em formação. Isso indica o quanto a educação antirracista no Brasil ainda é incipiente. Indica também o quanto é necessário popularizar, expandir e intensificar essas práticas, em todos os espaços possíveis. As questões tematizadas pelos professores em formação foram ampliadas e discutidas, mediadas e talvez compreendida por alguns, mas são o início de um processo formativo contínuo, reflexivo e crítico que precisa acompanhá-los por toda a vida.

A formação de professores pode ser compreendida de diferentes modos, sobretudo se considerarmos a complexidade de atuação do profissional de Letras. Diferentes perspectivas teórico-metodológicas podem ser mobilizadas, a depender do modo como se concebe a ação docente. Neste projeto de letramento, a formação de professores foi compreendida enquanto parte de um projeto de futuro com vistas à justiça social e a uma sociedade não hierarquizada racialmente. Isso implicou renunciar à linearidade curricular e às práticas já cristalizadas para o letramento do professor.

Vale lembrar que o projeto, além de voltar-se a uma prática antirracista, não deixou de contemplar o conteúdo curricularmente previsto. A produção de gêneros discursivos como entrevistas, resenha, entre outros, foi desenvolvida durante o projeto, de modo contextualizado, conforme seus objetivos. Todavia, pretendi com o projeto algo que ultrapassasse os limites da apropriação de saberes privilegiados; o intuito sempre foi subverter a perspectiva da formação como treinamento, a partir de uma prática situada, crítica, antirracista e que considerasse a subjetividade dos sujeitos, possibilitando espaços para reflexões e diálogo.

Aspectos que muitos compreendem como não científicos, não acadêmicos, não prestigiados, como a subjetividade, a emoção, eu os compreendo como potenciais à reflexão sobre as questões raciais e adequados a uma formação ética e transformadora. Uma intervenção sobre a realidade marcada pela colonialidade deve decolonizar os seus princípios. Enquanto a academia prezar somente os aspectos técnicos da formação docente e os modos de enunciar nessa esfera discursiva, ficará em segundo plano a autonomia para questionar o eurocentrismo, o universalismo e o brancocentrismo.

O caráter recursivo das práticas antirracistas revela que ainda há muito a ser feito em relação às questões raciais na formação de professores e na sociedade de modo geral, o que requer um trabalho conjunto em que o projeto de letramento antirracista não seja apenas um modo de organização didática na esfera de uma única disciplina, mas um princípio que oriente as práticas do curso, do centro, de toda a sociedade. A educação antirracista é um projeto de sociedade, uma praxiologia para outros amanhã.

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, B. Ubuntu. *Padlet*, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://padlet.com/brunabarbosainterativa/ubuntu-mah5rkwz47jkqkun>. Acesso em: 1 nov. 2021.

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

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá

outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 23. mar. 2024.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: ROBERT L. L.; ERICKSON, F. (org.). *Quantitative methods; Qualitative Methods*. New York: Macmillan, 1990. v. 2. p. 75-194.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. *Revista Linguagem (em) Discurso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar o letramento”?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel: Unicamp: MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARQUES, I. B. de A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. (org.). Reflexões para pensar o mundo ou algo assim. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 9-14.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. de. (org.). *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramentos e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras: 2016. p. 27-59.

Literacy projects: decolonial praxiologies for anti-racist training of language teachers

Abstract: This article aims to share part of a qualitative research in which a Literacy Project was developed that stands out for the integration between teacher literacy and decoloniality (Kleiman, 2005, 2007, 2010; Marques, 2016; Mignolo, 2008). Especially focused on the critical and anti-racist training of language teachers, the project challenges the supposed ideological neutrality in educational practices, advocating the need for a new epistemology that subverts racial oppression and cultivates social justice,

aligning with the postulates of Pennycook (2001). With a qualitative approach and applied nature, this work employs a methodology that focuses on the analysis of literacy events. In these events, pedagogic tools such as Culture Circles (Freire, 2019a) and Reading Diaries were used, which stimulate critical reflection on racism and racial identity. This reflection is fundamental, as the project highlighted that the integration of these literacy practices, with an emphasis on reflection on racial issues through a decolonial lens, effectively contributes to the transformation of educators in training. The research revealed the importance of developing critical awareness among future educators, especially regarding structural racism and reflection on their own positions within this context. Thus, it is concluded that the incorporation of decolonial praxiology into teacher literacy is not only vital for training that seeks racial equity and social justice but also serves as a challenging instrument of hegemonic social standards, promoting transgressive education.

Keywords: Literacy projects; Teacher training; Anti-racism; Decolonial Praxiology.

Recebido em: 29 de março de 2024.

Aceito em: 14 de abril de 2024.